

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Organizadoras

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta



Editora Poisson

Volume

42

Ano 2022

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 42

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2022

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea – Volume 42/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2022

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-222-8

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II. PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Imunização: Uma abordagem pedagógica para a saúde preventiva..... 07

Beatriz Küller Negri

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.01

Capítulo 2: Processo ensino-aprendizagem na pandemia: Experiências docentes com metodologias ativas..... 21

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio, Kaline Delgado de Almeida Gama, André Luis Canuto Duarte Melo, Talita Lúcio Chaves Vasconcelos, Andreia Silva Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.02

Capítulo 3: Estratégias na Educação a Distância e superação das dificuldades pertinentes a modalidade do curso no interior..... 29

Eliane da Silva Nicácio, Wesly James Floriano Melo, Ivan Ferreira Cavalcante, José Washington Vieira Silva, Maria José Almeida de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.03

Capítulo 4: Recursos didáticos no ensino de Ciências na Educação Especial..... 37

Plácido Fabrício Silva Melo Buarque, Glenda Samara Rodrigues Muniz, Lorrane Barbosa da Silva, Flávia Damacena Sousa Silva, Derick Martins Borges de Moura, Jéssica Alves da Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.04

Capítulo 5: A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência da cidade de Iporá - GO..... 54

Jéssica Alves da Costa, Josiane Moreira Cardoso, Raiane Silva Lemes, Derick Martins Borges de Moura, Plácido Fabrício Silva Melo Buarque

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.05

Capítulo 6: Jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação 64

Adrielle Gleice Alves da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.06

Capítulo 7: Musicalidade em cores..... 73

Gilmara Pereira

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Práticas de alfabetização e letramento: Vivências no Programa Residência Pedagógica 87

Larissa Leite dos Santos Oliveira, Valdecy Margarida da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.08

Capítulo 9: Formação intercultural por aprendizes de inglês como L2 à luz de Vygotsky e Bakhtin..... 102

Carolina Cardoso da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.09

Capítulo 10: ESP da teoria à prática: O uso das estratégias de leitura para compreensão de textos em língua inglesa..... 114

Alane de Jesus Souza, Aline de Almeida Brito, Evaldo Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.10

Capítulo 11: Ideologia: Eu quero uma pra viver! Os discursos comercializados..... 117

Fabiana Vieira Barbosa

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.11

Capítulo 12: Percepções de estudantes de um curso de Pedagogia acerca da avaliação 124

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.12

Capítulo 13: Temas contemporâneos: Dos movimentos sociais à educação nacional 131

Wilker Solidade da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.13

Capítulo 14: O professor no combate ao preconceito racial em escolas da rede particular 141

Cristiane Maria da Silva, Deisiane Bento da Silva, Najaguary do Nascimento, Marta Cristina de Freitas da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.14



SUMÁRIO

Capítulo 15: A mediação da informação praticada nos Serviços de Informação em Portugal - Estudo de caso 152

Milena Carla Lima de Carvalho

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.15

Capítulo 16: Simulações computacionais como ferramenta para o ensino de Exatas 159

Antônio Carlos Marangoni, Tais Arthur Correa, Fábio Rodrigues Silva, Omar José de Lima, Rafael Junqueira Marangoni

DOI: 10.36229/978-65-5866-222-8.CAP.16

Autores 166

Capítulo 1

Imunização: Uma abordagem pedagógica para a saúde preventiva

Beatriz Küller Negri

Resumo: Os benefícios da imunização, no século XXI, são inegáveis, além da erradicação de várias doenças como a poliomielite e varíola e, a prevenção de outras doenças como tétano e febre amarela, por exemplo. A vacinação está disponível no Brasil gratuitamente nas unidades de saúde básica, porém por falta de conhecimento ou esquecimento, as famílias acabam deixando de levar as crianças para receber as vacinas, sem considerar que a falta de vacinação pode causar prejuízos à saúde das crianças que estão expostas, tanto em casa quanto na escola a várias doenças contagiosas, partindo dessa justificativa esse trabalho aplicado na turma de 5ª Série dos anos iniciais da Instituição Casa do Menor Irmãos Cavanis, teve como objetivo geral conduzir crianças e pais a compreender a importância da imunização para a prevenção da saúde, para tal utilizamos o método de pesquisa-ação. Os resultados obtidos diante do Projeto de Intervenção nos mostram que os alunos interagiram muito bem com a proposta do projeto de intervenção e que os pais se responsabilizaram em manter a caderneta de vacinação em dia dos filhos.

Palavras-chave: Imunização. Prevenção. Saúde.

1. INTRODUÇÃO

A imunização é um tema frequentemente discutido na história brasileira e, é considerada um eficiente método na prevenção e erradicação de diversas doenças e epidemias.

No Brasil, o episódio da Revolta da Vacina ocorrida no Brasil em 1904 deixou uma herança negativa ao povo brasileiro. Segundo entrevista feita com a enfermeira chefe da Unidade de Saúde Ottoniel Pimentel dos Santos- PG, muitas pessoas idosas deixam de se vacinar contra a gripe – vacinação oferecida pelo SUS gratuitamente, porque ainda carregam a herança ideológica da revolução, acreditando que a vacina seria uma forma de exterminar a população pobre e não de erradicar a doença.

A escola e professores têm o importante papel de orientar e encaminhar as crianças para a vacinação. Desta forma, este Projeto de Intervenção sobre imunização foi elaborado, como o objetivo geral de auxiliar crianças e pais compreenderem a importância da imunização para a prevenção de saúde.

O projeto parte da seguinte questão: Qual a importância da imunização para a prevenção da saúde e a razão que leva os alunos da 5ª Série dos anos iniciais da Casa do Menor Irmãos Cavanis, estarem com as carteiras de vacinação em atraso?

O pressuposto é que a falha no esquema de imunização ocorre com esses alunos da Casa do Menor Irmãos Cavanis, por falta de conhecimento dos pais e alunos, tanto em relação as datas recomendadas para a vacinação, como da importância da vacina e as inúmeras doenças que pode ser evitada. Além disso, a falta de cobrança da própria instituição escolar contribui para que as crianças não sejam vacinadas.

Como objetivos específicos foi proposto: identificar a razão pela qual a vacinação não é controlada; discutir a história da vacinação; avaliar as mudanças que a cultura de prevenção de saúde oferece. Para atender os objetivos propostos seguiu-se as orientações de Thiollent (2002), pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa qualitativa e, o pesquisador participa do dia-a-dia do seu objeto de estudo, a fim de compreender e experimentar os problemas do objeto de estudo. A vivência dos problemas pode ajudar o pesquisador a entender como os atores-objetos encontram soluções para seus problemas.

2. HISTÓRIA DA IMUNIZAÇÃO

O termo vacina deriva do latim *vacca*, porque a primeira vacina criada em 1796 por Edward Jenner era derivada da varíola bovina. Ele observou que a varíola bovina era semelhante à humana, porém mais branda. A partir dessa constatação utilizou o líquido extraído da ferida para criar uma forma de imunização da doença e obteve bons resultados. Essa vacina ao ser introduzida no organismo ativa o sistema imunológico e, aumenta a defesa do organismo contra o vírus, resultando na sua imunização (SILVA e VASQUES, 2004, p.29).

Acredita-se que outras formas de vacinação já eram utilizadas pelos chineses, hindus e tribos africanas, que consistia em retirar pus ou a casca da ferida e aplicar em pessoas sadias para que seu organismo se tornasse imune quando entrasse em contato com o surto da doença. Esse processo recebeu o nome de variolização (FEIJÓ e SÁFADI, 2001, p. 1).

Outras vacinas inventadas no final do século XIX como, por exemplo, a vacina contra raiva canina, por Louis Pasteur, seguiu o mesmo princípio de Jenner. Utilizando medulas de cães doentes, identificou que se a vacina fosse aplicada a tempo, após o paciente ser mordido pelo cachorro contaminado, poderia salvar o paciente. A vacina, ainda de maneira experimental, foi testada em um menino que havia sido mordido diversas vezes por um cachorro e sobreviveu sem sinais da doença. No ano de 1890, Emil Von Behring descobriu que injetando soro sanguíneo de um animal com tétano em um saudável esse se tornava imune à doença. O soro do animal imunizado poderia ser injetado em outro que desenvolveria a imunidade da doença. Por fim, Gaston Ramon e Emile Roux em 1888, descobriram a toxina diftérica secretada por *Corynebacterium diphteriae* e, o primeiro paciente foi curado em Berlim após ser injetado o soro antitóxico produzido em ovelhas. A partir dessas novas descobertas as vacinas se espalharam começando o processo de imunização (SILVA e VASQUES, 2004, p.29).

A Revista da Vacina, elaborada pelo Ministério da Saúde aponta o ano de 1804 para a chegada das primeiras vacinas no Brasil. Difundiu-se então as práticas de imunização das doenças infecciosas. Segundo Silva e Vasques (2004, p. 29):

No Brasil, a vacinação antivariólica tornou-se obrigatória ainda no século XVIII, porém era praticada de maneira irregular e ao mesmo tempo combatida e rejeitada pela população. Os surtos epidêmicos continuaram ocorrendo no

século XIX e a vacinação só se tornou efetiva a partir do século XX, após a campanha iniciada no Rio de Janeiro, por Oswaldo Cruz.

Com a abolição dos escravos em 13 de maio de 1888 e a política de abertura dos portos para a entrada de imigrantes europeus e asiáticos, mudou o cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro. Muitos portugueses que serviam a coroa portuguesa na figura do Imperador Dom Pedro II, deixaram o Brasil e retornaram para Portugal, abandonando suas casas. Os negros dispensados dos seus serviços vinham para a cidade em busca de trabalho nos portos e, não encontrando trabalho e sem ter moradia iam morar nas casas deixadas pelos portugueses. Essas moradias se tornaram cortiços, frequentados por todo o tipo de pessoas pobres, gerando produção de lixo, além do mau cheiro no interior dos imóveis e das péssimas condições das acomodações.

No ano de 1902, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Pereira Passos cansado de ver a cidade ser conhecida como “Cidade da Morte” – evitada por viajantes que conheciam a fama da cidade e seus surtos epidêmicos de varíola e peste bubônica – deu início a reforma da cidade. As mansões abandonadas e utilizadas como cortiços foram demolidas e no seu lugar foi construída uma cidade planejada, conhecida como “Cidade Maravilhosa”. A população pobre que aí residia começou a ocupar os morros e a periferia da cidade surgindo assim as primeiras favelas.

Os surtos de varíola continuavam Rio de Janeiro em 1904 e, a cidade que já passava por reformas começou também a reforma sanitária. Essa reforma foi um dos fatores responsáveis pela revolta que surgiu dentro da classe trabalhadora e da periferia conhecida como Revolta da Vacina, onde a população contra sua vontade era vacinada contra varíola. O médico sanitário Oswaldo Cruz comandava as frentes da vacinação apesar da fúria da população pobre. Os homens não queriam sair de casa para o trabalho temendo que os agentes de vacinação passassem por suas casas e “maltratasse ou violasse” a honra de suas esposas e filhas, visto que a vacinação era aplicada na região glútea. A falta de conhecimento da população sobre os benefícios da vacina foi a maior causa da revolta. Mas, nos dias atuais, ainda, a falta de conhecimento faz com que muitas mães deixem de levar seus filhos para vacinar e,

As falsas contra-indicações, também têm um papel fundamental na ocorrência de oportunidades perdidas em vacinar. Ainda hoje, não apenas leigos, mas também os profissionais de saúde ainda contra-indicam as vacinas desnecessariamente. Isto pode ser reflexo do não conhecimento sobre as verdadeiras contra-indicações. (SILVA e VASQUES, 2004, p. 30).

Na cidade de Ponta Grossa no Paraná onde o projeto de intervenção foi desenvolvido, a preocupação com a vacinação também se fez presente. Na Sessão Ordinária de 12 de abril de 1901 consta uma indicação dos camaristas Bitencourts Junior e Xavier Pereira para que fosse elaborada uma lei sobre a vacinação geral de crianças até os sete anos de idade. Essa lei deu origem a uma nova indicação na Sessão Ordinária de 27 de setembro de 1912, onde as escolas deveriam exigir a carta de vacinação aos novos ingressos.

A vacina tornou-se medida mais segura para a prevenção de doenças, independentemente da idade. A imunização no Brasil é coordenada pelo Programa Nacional de Imunização (PNI), instituído em 1973, pelo Ministério da Saúde, com o objetivo de atingir toda a população brasileira, tornando possível a erradicação das doenças imunopreveníveis.

A Revista da Vacina cita inúmeras campanhas de saúde que foram realizadas nos anos seguintes como a campanha contra a Meningite Meningocócica no ano de 1975; a campanha de conscientização da febre amarela em 1981. O marco no ano de 1984 foi o início da vacinação nacional de crianças de zero a quatro anos contra poliomielite, sarampo, difteria, coqueluche e tétano. O Zé Gotinha personagem conhecido por ser amiguinho das crianças surge como símbolo da campanha de erradicação da poliomielite, em 1986. A campanha da poliomielite e o Zé gotinha conseguiram para o Brasil, em 1994, o certificado internacional de erradicação da poliomielite e, no ano de 1992 trouxe consigo as campanhas contra sarampo e a eliminação do tétano neonatal, além da implantação da vacina tríplice viral e anti-hepatite- B para grupos de risco. Porém, a vacina anti-hepatite B só atingiu a vacinação em âmbito nacional em 1998. Os idosos passam a ter direito das vacinas: contra a gripe, o tétano e a difteria somente em 1999. As mais recentes conquistas são as vacinas de influenza e da HPV, a primeira aplicada para os grupos prioritários: gestantes, mulheres até 45 dias após o parto, pessoas com sessenta anos ou mais, indígenas, crianças de seis meses até dois anos, profissionais de saúde, doentes crônicos e pessoas privadas de liberdade e, a segunda aplicada em meninas entre nove e treze anos.

Moraes e Pedrosa (2000) nos lembram de que a vacina da *influenza* oferecida na rede pública de saúde para os pacientes de risco, aos quais os idosos estão incluídos não é a única vacina que os idosos deveriam tomar. Relatam que no Brasil entre os anos de 1980 a 1991 o índice de mortes em decorrência de contágio acidental com o tétano reduziu em todas as faixas etárias, exceto na faixa etária acima dos sessenta anos o índice subiu. Isso, se deve a muitos idosos que deixam de tomar o reforço da vacina ao longo do tempo e, um contato acidental com a doença acaba sendo letal.

Apesar da distribuição gratuita das vacinas, Meneses et al. (2013, p. 693) divulga uma pesquisa realizada em território nacional, entre os anos de 2007 a 2011 com os casos comprovados de difteria, doença causada pelo bacilo *Corynebacterium diphtheriae* e, transmitida através de gotículas de secreção do espirro ou da tosse do indivíduo infectado. O resultado da pesquisa mostrou que no ano de 2010 foram registrados 28 casos da doença só no estado do Maranhão. No dia 27 de junho de 2015 foi registrada uma morte em decorrência da difteria em um menino de seis anos na Espanha e, o caso ganhou repercussão mundial após os pais da criança afirmarem não ter vacinado o filho por medo de efeitos secundários da doença. A partir da declaração dos pais teve início um apelo aos pais e responsáveis que vacinem seus filhos, a vacina gratuita está disponível nas unidades de saúde pública, fazendo parte do esquema de vacinação dos recém-nascidos.

Santos et al. (2006, p. 1) relata que os trabalhadores da área da saúde estão expostos diariamente a vírus, fungos, bactérias, protozoários e ectoparasitas transmitidos, principalmente, por vias aéreas que representam a maior forma de contágio. Os alunos em sala de aula e professores também estão expostos ao contágio principalmente por vias aéreas, ocasionados pelo contato diário durante muitas horas na mesma sala. Vale lembrar que a abertura de portas e janelas, incluindo o período de inverno, é essencial para a circulação do ar nos ambientes e a prevenção de doenças respiratórias.

Gonçalves e Machado (2008) relatam que os principais cuidadores da imunização são as mães que levam os filhos na unidade de saúde para a vacinação e sempre estão atentas as datas da próxima vacinação. Para as autoras, a imunização é uma intervenção que envolve a família, a comunidade e os serviços de saúde, garantido saúde as crianças mesmo que estejam em contato com ambientes de risco. As mães desenvolvem o papel de fiscais da saúde e imunização e, a falta de conhecimento pode levá-las ao não comparecimento nas unidades de saúde e a falta de imunização pode trazer à tona doenças que foram erradicadas no Brasil há muitos anos.

A vacinação deve fazer parte do cotidiano das famílias, diz Guimarães et al. (2009, p. 869),

A vacinação é uma ação integrada e rotineira dos serviços de saúde, pertencendo ao nível de atenção primária de baixa complexidade e de grande impacto nas condições gerais da saúde infantil, representando um dos grandes avanços da tecnologia médica nas últimas décadas, se constituindo no procedimento de melhor relação custo e efetividade no setor saúde. O declínio acelerado de morbimortalidade por doenças imunopreveníveis nas décadas recentes em nosso país e em escala mundial, serve de prova incontestável do enorme benefício que é oferecido à população por imediato das vacinas.

O benefício do qual os autores citam acima é a erradicação de doenças como poliomielite e varíola e a redução significativa de casos de outras doenças. A vacinação e seus inúmeros benefícios estão presentes nas escolas e, os professores e a equipe pedagógica do colégio também têm papel importante na prevenção da saúde, podendo ser mediadores da sensibilização da comunidade escolar sobre a importância que as medidas preventivas de saúde trazem para suas vidas.

3. PLANO NACIONAL DE IMUNIZAÇÃO- PNI

A imunização nacional recebe medidas e ajustes anuais do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de Imunização, que visam abranger 100% da população brasileira, tendo em vista a crescente produção de vacinas no território nacional e sua distribuição em todas as unidades básicas de saúde.

As crianças ao nascer recebem uma carteira de vacinação, que deve acompanhá-la em todos os momentos da vida, sendo importante instrumento para o controle da imunização. Muitos pais deixam de fazer o devido controle dessas vacinas, colocando em risco a saúde dos seus filhos. Além de não regularizar a carteira de vacinação dos filhos acabam esquecendo de regularizar as próprias carteiras de vacinação, pois ainda que estejam na fase adulta alguns reforços das vacinas são necessários. Por esse problema ser

frequente, busca-se a sensibilização dos pais e alunos sobre a importância de manter em dia a carteira de vacinação e das inúmeras doenças que podem ser prevenidas a partir dessa medida simples.

O PNI divulga no site da Sociedade Brasileira de Imunização (SBIM) as tabelas de vacinação sempre atualizadas divididas por gênero e idade, assim todos os cidadãos tem acesso à relação das vacinas e as devidas datas para o controle próprio.

O quadro 1 apresenta, as vacinas aplicadas em crianças prematuras, onde além das vacinas abaixo sugeridas o recém-nascido deve receber as vacinas normalmente nas datas recomendadas. Também há cuidados especiais e vacinas que devem ser aplicadas nos funcionários do hospital, pais e cuidadores como a vacina de varicela, coqueluche, influenza a fim de evitar a contaminação ao recém-nascido.

Quadro 1 – Vacinas recém-nascido

Vacinas	Recomendações, esquemas e cuidados especiais
BCG ID	Em recém-nascidos (RNs) com peso maior ou igual a 2.000 g. Se peso de nascimento inferior a 2.000 g, adiar a vacinação até que o RN atinja peso maior ou igual a 2.000 g.
Hepatite B	Aplicar a primeira dose nas primeiras 12 horas de vida. Quatro doses em RNs nascidos com peso inferior a 2.000 g.
Profilaxia do Vírus Sincicial Respiratório (VSR)	Recomendada para prematuros e crianças de maior risco.
Pneumocócica conjugada	Iniciar o mais precocemente possível (aos 2 meses), respeitando a idade cronológica. Três doses: aos 2, 4 e 6 meses e um reforço entre 12 e 15 meses.
Poliomielite	Utilizar somente vacina inativada (VIP) em RNs internados em unidades neonatais.
Rotavírus	Não utilizar a vacina em ambiente hospitalar.
Tríplice bacteriana (difteria, tétano, coqueluche) – DTPw e DTPa	Utilizar preferencialmente vacinas acelulares.
Haemophilus influenzae tipo b	A combinação da vacina tríplice bacteriana acelular (DTPa) com a Hib e outros antígenos são preferenciais, pois permitem a aplicação simultânea e se mostraram eficazes e seguras para os RNPTs.

Fonte: <http://www.sbim.org.br/wp-content/uploads/2015/10/calend-sbim-prematuro-2015-16-150901-spread.pdf> (Acesso em 02/12/2015).

As crianças em desenvolvimento normal de 0 a 10 anos tem um cronograma próprio (Quadro 2), dividido pela idade cronológica da criança. É importante manter um controle rigoroso nessas datas, pois alguns pais por descuido, falta de conhecimento ou por medo das possíveis reações que as vacinas podem produzir (febre e dor) deixem de levar os filhos para a vacinação, deixando o organismo das crianças sem a devida proteção, acarretando futuramente problemas de saúde. A falta da vacinação pode colaborar com a propagação das epidemias locais e até nacionais, fazendo com que as doenças erradicadas voltem a ser problema para a sociedade.

Quadro 2 – Vacinas para crianças de 0 a 18 meses

Vacinas	Do nascimento aos dois anos de idade										
	Ao nascer	2 m	3 m	4 m	5 m	6 m	7 m	9 m	12 m	15 m	18 m
BCG ID	Dose única										
Hepatite B	1ª D	2ª D				3ª D					
Tríplice bacteriana (DTPw ou DTPa)		1ª D		2ª D		3ª D				Ref.	Ref.
Haemophilus influenzae tipo b		1ª D		2ª D		3ª D				Ref.	Ref.
Poliomielite (vírus inativados)		1ª D		2ª D		3ª D				Ref.	Ref.
Rotavírus		Duas a três doses conforme proprietário									
Pneumocócica conjugada		1ª D		2ª D		3ª D			Ref.	Ref.	
Meningocócica conjugada			Men C		MenC				Men ACWY	Men ACWY	
Meningocócica B			1ª D		2ª D		3ª D		Ref.	Ref.	
Influenza (gripe)						Dose anual					
Poliomielite oral (vírus vivos atenuados)						Dia anual da vacinação					
Febre amarela								1ª D			
Hepatite A									1ª D		2ª D
Tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola)									1ª D	Segunda dose até os 24 meses	
Varicela (catapora)									1ª D	Segunda dose até os 24 meses	

Fonte: <http://www.sbim.org.br/wp-content/uploads/2015/10/calend-sbim-crianca-0-10-anos-2015-16-150804b-spread.pdf> (Acesso em 12/12/2015).

O quadro 3, apresenta as vacinas de 2 anos aos 10 anos.

Quadro 3 – Vacinas para crianças de 2 a 10 anos.

VACINAS	Dos 2 a 10 anos					
	24 meses	4 anos	5 anos	6 anos	9 anos	10 anos
Tríplice bacteriana (DTPw ou DTPa)			Ref.			Ref. dTpa
Poliomielite (vírus inativados)		Ref.	Ref.			
Meningocócica conjugada			MenACWY	MenACWY		
Influenza (gripe)	Dose anual. Duas doses na primovacinação antes dos 9 anos de idade	Dose anual.	Dose anual.	Dose anual.	Dose anual	Dose anual. Duas doses na primovacinação antes dos 9 anos de idade
Poliomielite oral (vírus vivos atenuados)	Dias Nacionais da Vacinação	Dias Nacionais da Vacinação	Dias Nacionais da Vacinação			
Febre amarela		2ª dose				
Tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola)	2ª dose					
Varicela (catapora)	2ª dose					
HPV					Três Doses	

FONTE: <http://www.sbim.org.br/wp-content/uploads/2015/10/calend-sbim-crianca-0-10-anos-2015-16-150804b-spread.pdf> (Acesso em 12/12/2015).

A partir dos dez anos de idade muitos pais consideram não ser mais necessário cuidar da vacinação dos filhos, porém ainda há vacinas que devem ser tomadas e reforços de vacinas que devem ser aplicados. Os reforços protegem o organismo no caso de contato com a doença. A vacina antitetânica, por exemplo, deve ser tomado o reforço de cada dez anos, para seu organismo se manter imunizado. Lembramos aqui a pesquisa de Moraes e Pedrosa (2000) que revelam um índice elevado de mortes por tétano de idosos. Segundo o site SBIM (Sociedade Brasileira de Imunização), a relação das vacinas a serem tomadas a partir dos dez anos para homens, mulheres e idosos são (QUADRO 4).

Quadro 4 – Vacinas a partir dos 10 anos de idade

Vacinas	Esquemas e recomendações	Gratuitas na rede pública
Tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola)	É considerado protegida a pessoa que tenha recebido duas doses da vacina tríplice viral acima de 1 ano de idade, e com intervalo mínimo de um mês entre elas.	Sim SCR
Hepatites A, B ou A e B	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescentes não vacinados na infância para as hepatites A e B devem ser vacinados o mais precocemente possível para essas infecções. • A vacina combinada para as hepatites A e B é uma opção e pode substituir a vacinação isolada para as hepatites A e B. A partir de 16 anos: três doses aos 0 - 1 - 6 meses. 	Sim para Hepatites A, B Não para Hepatites A e B combinada.
HPV	<p>Se não iniciado o esquema de vacinação aos 9 anos, a vacina HPV deve ser aplicada o mais precocemente possível. O esquema de vacinação para meninas e meninos é de três doses: 0 - 1 a 2 - 6 meses. O Programa Nacional de Imunizações (PNI) adotou esquema de vacinação estendido: 0 - 6 - 60 meses para meninas de 9 a 13 anos.</p> <p>Duas vacinas estão disponíveis no Brasil: uma contendo VLPs dos tipos 6, 11, 16 e 18, licenciada para meninas e mulheres de 9 a 45 anos de idade e meninos e jovens de 9 a 26 anos; e outra contendo VLPs dos tipos 16 e 18, licenciada para meninas e mulheres a partir dos 9 anos de idade. Três doses: 0 - 1 a 2 - 6 meses.</p>	Sim. Vacina HPV6, 11, 16, 18 para meninas de 9 a 13 anos, 11 meses e 29 dias
Tríplice bacteriana acelular do tipo adulto (dTpa) / Difteria, tétano e coqueluche	<p>Com esquema de vacinação básico para tétano completo: um reforço dez anos após a última dose.</p> <p>Com esquema de vacinação básico para tétano incompleto: uma dose de dTpa a qualquer momento e completar a vacinação básica com uma ou duas doses de dT (dupla bacteriana do tipo adulto) de forma a totalizar três doses de vacina contendo o componente tetânico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualizar dTpa independente de intervalo prévio com dT ou TT. • O uso da vacina dTpa, em substituição à dT, para adolescentes e adultos, objetiva, além da proteção individual, a redução da transmissão da Bordetella pertussis, principalmente para suscetíveis com alto risco de complicações, como os lactentes. • Considerar antecipar reforço com dTpa para cinco anos após a última dose de vacina contendo o componente pertussis para adolescentes contactantes de lactentes. • Para indivíduos que pretendem viajar para países nos quais a poliomielite é endêmica recomenda-se a vacina dTpa combinada à pólio inativada (dTpa-VIP). • dTpa-VIP pode substituir dTpa, inclusive em gestantes. 	Sim dT para todos. dTpa para gestantes

Quadro 4 – Vacinas a partir dos 10 anos de idade. (continuação)

Vacinas	Esquemas e recomendações	Gratuitas na rede pública
Varicela (catapora)	Para suscetíveis: duas doses. Para menores de 13 anos: intervalo de três meses. A partir de 13 anos: intervalo de um a dois meses.	Não
Influenza (gripe)	Dose única anual	Sim para grupos de risco.
Meningocócica conjugada ACWY	Para não vacinados na infância: duas doses com intervalo de cinco anos. Para vacinados na infância: reforço aos 11 anos ou cinco anos após o último reforço na infância.	Não
Meningocócica B	Duas doses com intervalo de um mês.	Não
Febre amarela	Uma dose para residentes ou viajantes para áreas de vacinação (de acordo com classificação do MS e da OMS). Se persistir o risco, recomenda-se uma segunda dose dez anos após a primeira.	Sim
Pneumocócicas	Esquema sequencial de VPC13 e VPP23 é recomendado para mulheres com 60 anos ou mais.	Não
Herpes zóster	Recomendada para mulheres com 60 anos ou mais, dose única.	Não

Fonte: <http://www.sbim.org.br/wp-content/uploads/2015/10/calend-sbim-crianca-0-10-anos-2015-16-150804b-spread.pdf> (Acesso em 04/01/2015).

Todos os quadros acima trouxeram informações sobre o quadro atual de vacinas liberado pelo Ministério da Saúde. É importante não esquecer que esses quadros precisam ser observados e seguidos e, que os agentes de saúde não devem se descuidar das datas e dos reforços, visto que trabalhando diretamente nos hospitais têm maior risco de contaminação. As gestantes devem tomar as devidas vacinas durante a gestação e os professores e alunos que passam grande parte do seu dia no mesmo ambiente, por vezes mal ventilado, a imunização em dia garante apesar do contato com algum vírus esse não traz efeitos nocivos à população.

4. PROJETO INTERVENÇÃO

Após levantamento realizado em sala de aula na carteira de vacinação dos alunos, constatamos que noventa por cento dos alunos de três turmas analisadas, apresenta falta de alguma das vacinas recomendadas, sendo elas: Antitetânica ou o reforço da mesma, Hepatite B e a Vacina de Febre Amarela.

Foi possível observar que os alunos não estão com a carteira de vacinação em dia e não entendem a importância da imunização.

O Projeto de Intervenção teve como pergunta de partida: Qual a importância da imunização para a prevenção da saúde e a razão que leva os alunos da Casa do Menor Irmãos Cavanis estarem com o esquema de vacinação em atraso?

Para responder essa pergunta julgou-se necessário realizar um levantamento nas carteiras de vacinação dos alunos, elaborar um questionário para ser preenchido com a família, levantando a discussão de assuntos importantes sobre a imunização. Realizou-se também, um trabalho em sala de aula com textos, imagens, vídeos e jogos, exemplificando aos alunos a importância da imunização e as consequências geradas pela falta da mesma, além do encaminhamento para a Unidade de Saúde mais próxima para a regularização da carteira de vacinação.

O presente Projeto de Intervenção foi aplicado na Instituição Filantrópica Casa do Menor Irmãos Cavanis do dia 31 de agosto ao dia 3 de setembro e encerrado no dia 8 de setembro com vinte e nove alunos do 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com duração de uma a duas horas por dia no período vespertino.

A presente intervenção contou com a aprovação coordenação da Instituição e da diretora educacional.

O levantamento das carteiras de vacinação foi uma ação importante para justificar a implantação do projeto de intervenção. A partir desse levantamento, foi possível identificar a real situação de imunização

de cada aluno. A intervenção pode ser realizada e, os foram utilizados para mostrar aos alunos e pais o prejuízo a saúde que a falta dessas vacinas pode causar.

O levantamento foi realizado em dezenove carteiras de vacinação, os outros dez alunos não atenderam a solicitação de trazer para a aula as carteiras, sendo alguns por esquecimento e outros pela resistência dos pais. Com os dados coletados foi elaborado (Quadro 5), dividido por gênero devido a vacina da HPV ser aplicada somente nas mulheres.

Quadro 5 – Levantamento carteira de vacinação do sexo masculino

Vacinas	Alunos (sexo masculino)
BCG	1
Hepatite B	2
Tríplice bacteriana (DTPw ou DTPa)	2
Haemophilus influenzae tipo b	1
Poliomielite (vírus inativados)	2
Influenza (gripe)	1
Poliomielite oral (vírus vivos atenuados)	2
Febre amarela	2
Tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola)	2

Fonte: Dados coletados pelo autor.

Constata-se que no quadro acima que dos nove alunos do sexo masculino em sala, somente dois trouxeram a carteira de vacinação e desses, um apresentava a carteira de vacinação em dia, o segundo apresenta três registros faltando sendo as vacinas de BCG, Haemophilus influenzae tipo b e Influenza (gripe).

Quadro 6 – Levantamento carteira de vacinação do sexo feminino

Vacinas	Alunas (sexo feminino)
BCG	17
Hepatite B	16
Tríplice bacteriana (DTPw ou DTPa)	14
Haemophilus influenzae tipo b	14
Poliomielite (vírus inativados)	17
Influenza (gripe)	9
Poliomielite oral (vírus vivos atenuados)	17
Febre amarela	16
Tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola)	15
HPV	16

Fonte: Dados coletados pelo autor.

No levantamento realizado nas carteiras de vacinação das alunas, dezessete trouxeram a carteira de vacinação e, constatamos que elas têm registros integrais somente no item referente a vacina BCG e a Poliomielite. Das demais vacinas encontramos dezesseis registros para as vacinas de Hepatite B, Febre Amarela e HPV, quinze registros da vacina Tríplice Viral, quatorze registros da Tríplice Bacteriana e a Haemophilus influenzae tipo b, pôr fim a Influenza atingiu somente nove alunas.

A partir do levantamento do registro de vacinas nas carteiras de imunização dos alunos, foi possível observar que há falhas no cumprimento do esquema de imunização recomendado, o que justifica o presente projeto de intervenção.

O formulário de sondagem foi entregue no primeiro dia de intervenção aos alunos e, teve como objetivo principal consultar o conhecimento dos pais sobre o tema imunização. Dos vinte e nove questionários enviados, somente dezenove voltaram no dia seguinte. Os alunos justificaram o esquecimento do preenchimento pelos pais ou argumentaram que os pais não sabiam escrever e preferiram não responder.

Na primeira pergunta “Você sabe o que significa imunização?”, as respostas eram sim ou não. Doze pais que disseram saber o que é imunização, seis disseram que não e um deixou em branco esse item. Isso mostrou que mais da metade dos pais têm algum conhecimento sobre o tema imunização.

A segunda pergunta e busca compreender a opinião dos pais sobre o tema “Qual a importância da vacinação para sua família?” Os dezenove pais responderam que a importância da vacinação é para evitar doenças, como por exemplo as seguintes respostas

“É importante a vacinação para evitar vários tipos de doenças exemplo: sarampo, catapora, etc.”

“A vacinação é importante para prevenir todos os tipos de doenças.”

A terceira pergunta engloba a importância das UBSs na vida das famílias: “Como você vê a importância da Unidade Básica de saúde do seu distrito (Posto de Saúde)?” Obtivemos cinco respostas diferentes a essa questão. Oito pais referiram que as UBSs oferecem um bom atendimento, seis responderam que elas oferecem um importante acompanhamento de saúde para toda a família, um pai disse que ela é a facilitadora do acesso a vacinação, um diz ser uma benção de Jesus e dois criticaram dizendo que é muito ruim o atendimento nas UBSs.

Duas respostas exemplificam perguntas:

“Vejo como um meio facilitador de acesso às vacinas.”

“Importante em tudo o que diz respeito ao acompanhamento da saúde: agendamentos, encaminhamentos, dentista, vacinas, remédios, exames, preventivos, etc.”

A quarta pergunta leva os pais a pensarem em quando foi a última vez que foram vacinados. Muitos responderam a data de vacinação dos filhos que lembravam e alguns da sua própria vacinação. Quando perguntado “Quando foi a última vez que você foi vacinado?” Treze pais escreveram a data da última vacinação, três comentaram ter sido as vacinas da HPV, um pai disse já ter tomado todas as vacinas, um colocou as normais da idade e um pai deixou em branco a questão.

O cuidado com a imunização das crianças menores de dez anos foi exemplificado na pergunta de número cinco: “Na sua casa há crianças? Qual a preocupação com a imunização delas?” As respostas variaram entre oito pais que disseram haver crianças em casa e que mantem suas carteiras de vacinação em dia, sete pais que não possuem crianças menores em casa, dois pais que tem filhos, mas não manifestaram haver preocupação com a vacinação, um pai deixou em branco, e um respondeu não sei. Algumas respostas mostram o valor da vacinação para os pais:

“Sim, ficamos sempre atentos às datas que as vacinas devem ser tomadas”

“Sim, ter a vacinação sempre em dia”.

A sexta pergunta questiona se os pais já presenciaram alguma falha na sua vacinação ou na vacinação de seus filhos por falta das UBSs: “Você deixou de receber alguma vacina por falha do sistema de saúde?” Dezoito pais responderam não, e um pai referiu ter deixado de receber a vacina por falha da saúde pública.

Por fim a última pergunta: “Falta alguma vacina em sua carteira de vacinação? Qual? Por quê?”. Onze pais disseram que não falta nenhuma vacina e oito pais falta alguma:

“H.P.V ainda não fomos tomar.”

“Acho que não falta sempre vou toma-las quando agendado no calendário de vacinação.”

A experiência com os alunos em sala de aula para a realização de um projeto de intervenção foi acolhida diferentemente pelos alunos. Alguns adoraram a ideia de ter uma aula diferenciada. Porém, para outros o projeto não foi bem visto e, a rotina educacional que a sala de aula oferece na opinião deles não devia ser mudada.

Foram cinco dias de trabalhos no período vespertino, de uma a duas horas diárias de intervenção. O material utilizado na forma escrita, manual do aluno, foi à base para os trabalhos, sendo que todos os dias foram utilizados recursos audiovisuais e jogos lúdicos, buscando instigar a criatividade e curiosidade pelo tema nos alunos.

Para o primeiro dia de aula foi trabalhado com os alunos a história da imunização, utilizando o texto o manual do aluno, vídeos e imagens. Buscamos retratar a história da vacinação, como ela surgiu, como se espalhou pelo mundo, um breve relato da Revolta da Vacina no Brasil, a criação do PNI e a história do Zé Gotinha.

O mais importante era instigar a curiosidade dos alunos para o projeto e, para isso, utilizamos vídeos voltados à idade dos alunos, com a influência de desenhos que falavam sobre o tema.

Os alunos foram se envolvendo com a atividade, muitas perguntas surgiram sobre como as vacinas eram produzidas hoje e sobre a resistência de alguns pela vacinação. Houve a manifestação de dois alunos, um referindo não gostar da vacina porque tem medo de agulhas e outra aluna manifestou que a religião dela não permite que ela tome as vacinas.

No final da aula, os alunos desenvolveram uma atividade por meio de palavras cruzadas, a qual trouxe uma síntese dos temas abordados durante a aula, além de desenho para os alunos colorirem. Ao fim da aula os alunos receberam os “Formulários de sondagem” para os pais.

O segundo dia foi dedicado às vacinas a serem tomadas nos primeiros anos de vida e utilizamos uma tabela com as vacinas e seus significados. A discussão maior foi sobre os benefícios de cada vacina e, para tal foi utilizado imagens de como ficaram os indivíduos que não foram vacinados, e no futuro foram alvo das doenças imunopreveníveis, as imagens foram escolhidas cuidadosamente para que causasse um impacto visual aos alunos e não um possível trauma.

Ao final da aula os alunos entregaram os “Formulários de sondagem”, a atividade desse dia consistiu em colorir uma imagem sobre o dia 7 de abril dia Mundial da Saúde.

O tema abordado no terceiro dia foi as vacinas que devemos tomar ao longo da vida, o porquê dos reforços das vacinas, a importância da HPV para as meninas, além de ser trabalhado com os alunos sobre os idosos e os cuidados que devemos ter nessa fase da vida e as vacinas que eles devem tomar.

Nesse dia abordamos medidas preventivas no ambiente escolar para evitar a proliferação de doenças. Foram abordadas as questões da água parada tanto na escola como em casa e a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* responsável pela transmissão da febre amarela, dengue, zica, febre chikungunya. A importância de se manter os ambientes limpos e bem arejados que ajudam a evitar algumas doenças respiratórias.

Ao final da aula cada aluno recebeu um saquinho com doze peças para montar um quebra cabeça com a imagem do “Super Zé Gotinha”. Essa experiência gerou desconforto na sala, pois os alunos deviam visualizar a imagem e tentar monta-la e, muitos alunos resistiram a atividade, porém quando o primeiro terminou foi o incentivo que faltava para os demais.

A quarta aula foi dedicada a fazer uma retomada a tudo o que foi visto nas aulas anteriores, com frases para os alunos completarem ou responderem. Foi solicitado, também, que cada um relatasse o que entendeu na aula.

A primeira questão era “As vacinas são nossas grandes aliadas no combate de doenças, elas têm uma função de ...”, dos treze alunos que estavam em sala de aula seis alunos consideram que a função da imunização é não ter doenças, um disse que ela ajuda a melhorar, um respondeu que é para evitar doenças, um para não ficar doente, um para proteger nossa saúde, um porque faz bem, dois deixaram em branco a resposta.

A segunda pergunta foi pessoal “Você lembra da última vez que tomou vacina? Conte como foi?”, as respostas por serem individuais variaram mais três alunos alegaram fazer muito tempo que não tomam vacinas, dois relatam que tiveram muito medo de tomar a vacina, um colocou somente a data, duas meninas falam que foram tomar a vacina da HPV e uma achou a vacina dolorida a outra achou que foi tudo tranquilo. Um aluno diz ter tomado quando ficou doente, outro relata ter tomado quando estava na escola e que foi tranquilo e duas pessoas não responderam.

Durante as aulas aprendemos que “Algumas doenças são transmitidas pelo ar, outras pela picada de mosquitos, que o ambiente escolar se torna propício para a proliferação de fungos, vírus e bactérias, quais as medidas que você aprendeu essa semana para evitar essas doenças?”, as respostas variaram entre deixar os ambientes arejados, não deixar água parada e jogar o lixo na lixeira, somente um aluno não respondeu.

A quarta pergunta: “Quando iniciamos os nossos trabalhos nós descobrimos que ocorreu uma revolta na cidade do Rio de Janeiro devido à vacinação. Você lembra como ela ocorreu?” Nas respostas os alunos relataram a história como foi contada no vídeo que vimos na primeira aula, deixando claro como os recursos didáticos podem ajudar o aluno a entender o tema tratado, somente um aluno deixou em branco.

Quanto à imunização que muitos alunos não sabiam do que se tratava no primeiro dia de aula, foram questionados: “Na sua casa junto com a sua família você respondeu um questionário sobre a imunização, agora que você já sabe o que ela significa. Conte para nós?” As respostas variam entre ocorre a partir da vacinação, sete alunos, vacinação em dia, três alunos, não entendeu a questão, dois alunos, em branco, um aluno.

A última pergunta deveria ser frases de incentivo para um amigo que vai ser vacinado “Digamos que um colega seu necessita tomar uma injeção e está com muito medo. Qual é a palavra de animo que você diria a ele?” A resposta que mais foi utilizada pelos alunos foi não precisa ficar com medo, a vacina vai evitar doenças, quatro alunos, três alunos disseram que a vacina não dói, dois disseram que vacina dói sim, um disse que a vacina vai proteger sua vida, dois não entenderam a pergunta, um deixou em branco.

No final da aula jogamos um jogo lúdico de tabuleiro, elaborado a partir da história da vacinação até os dias de hoje, elaborado pelo autor com o nome “A história da vacinação”. Os alunos adoraram jogar queriam continuar jogando mesmo quando o tempo já havia acabado.

A proposta para o último dia era desenvolver cartazes e desenhos para ficar exposto na Instituição e depois os pais verem. Nesse dia, houve muita chuva e somente seis alunos estiveram presentes. Os alunos produziram seis desenhos retratando o que haviam aprendido com o projeto de intervenção.

A pesar do número reduzido de alunos os trabalhos ficaram bonitos e bem feitos, a partir desse se torna possível ver que os alunos compreenderam a importância da vacinação em suas vidas.

O diálogo com os pais ocorreu no dia 25 de setembro de 2015, na própria Instituição Casa do Menor Irmão Cavanis. A instituição ofereceu somente quinze minutos para uma conversa com os pais, onde foi brevemente exposto o trabalho realizado com as crianças e o questionário de sondagem dos pais. Foi respondido perguntas pertinentes dos pais e, os mesmos relataram muitas críticas contra a UBS da vila. Quanto aos trabalhos desenvolvidos pelos filhos, um pai elogiou a iniciativa do projeto. Ainda que a conversa tenha sido breve, os pais conseguiram entender a importância da vacinação para vida dos seus filhos, visto que os mesmos já haviam abordado o tema em casa. Não houve participação na reunião de todos os vinte e nove pais, porém os que estavam na reunião foram convidados a se dirigir ao posto de saúde com seus filhos, levando a carteira de vacinação para se certificarem de que o esquema de imunização está em dia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral proposto para esse Projeto de Intervenção foi conduzir crianças e pais a compreender a importância da imunização para a prevenção de doenças, a partir da produção de material pelos alunos e diálogo com os pais.

Após o término do projeto, foi possível concluir que o objetivo proposto foi alcançado. No início das atividades os alunos e pais não sabiam o significado da imunização, assim como sua importância, mas, ao final, pais e alunos mostraram entender o tema e compreender sua importância.

Pais e alunos compreenderam que a vacinação é um meio extremamente eficaz para a prevenção de doenças, mas que não é o único, pois manter o ambiente de convívio escolar e familiar limpo, arejado e livre de água parada, também podem ser fatores determinantes para a promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

- [1] GONÇALVES, S. M. L.; MACHADO, M. F. A. S. Opinião de um grupo de cuidadores sobre a imunização básica. Fortaleza: Revista RENE, v. 9, n. 1, p. 45-51, 2008.
- [2] GUIMARÃES, T. M. R.; ALVES, J. G. B.; TAVARES, M. M. F. Impacto das ações de imunização pelo Programa Saúde da Família na mortalidade infantil por doenças evitáveis em Olinda, Pernambuco, Brasil. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, 2009.
- [3] FEIJÓ, R. B.; SÁFADI, M. A. P. Imunização: três séculos de uma história de sucesso e constantes desafios. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2001.
- [4] MENESES, R. M. V.; MEDEIROS, E. R. de; MARQUES, C. C.; ALVES, R. R. B. Incidência de difteria no Brasil nos últimos cinco anos: um estudo de caso. Belém: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade, 2013.
- [5] MORAES, E. N.; PEDROSO, E. R. P. Tétano no Brasil: doença do idoso? Brasília: Revista Brasileira de Medicina Tropical, 2000.
- [6] REVISTA DA VACINA, acessado na data de 24/07/2015, disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/ltempo.html>
- [7] SANTOS, S. L. V.; SOUZA, A. C. S.; TIPPLE, A. F. V.; SOUZA, J. T. O papel das instituições de Ensino Superior na prevenção das doenças imunopreveníveis. Goiânia: Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 8, n. 1, 2006.
- [8] SILVA, E. A.; VASQUES, F. S. Investigação Vacinal: uma ação preventiva em pacientes internados. São Paulo: Saúde Coletiva, v. 1, n. 1, 2004.
- [9] SILVA, Joaquim Norberto de Souza; MACEDO, Joaquim Manuel de. Por uma história da vacina no Brasil. Rio de Janeiro: IHGB, 1859.
- [10] VIEIRA, José Guilherme Silva. Metodologia de pesquisa científica na prática. Curitiba: Editora Fael, 2012.
- [11] http://www.jped.com.br/conteudo/06-82-S1/port_print.htm Data de acesso 23/04/2015.
- [12] <http://www.sbim.org.br/vacinacao/> Data de acesso: 02/12/2015.
- [13] http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/sociedade/detalhe/menino_espanhol_nao_vacinado_morre_com_difteria.html Data de acesso: 02/12/2015.

Capítulo 2

Processo ensino-aprendizagem na pandemia: Experiências docentes com metodologias ativas

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio

Kaline Delgado de Almeida Gama

André Luis Canuto Duarte Melo

Talita Lúcio Chaves Vasconcelos

Andreia Silva Ferreira

Resumo: A educação brasileira e mundial vem passando por intensas transformações desde o início da pandemia de coronavírus iniciada em 2020. As instituições de ensino tiveram que aderir ao ensino remoto de uma maneira muito rápida com uso de metodologias ativas. Nesse sentido esse trabalho vem com o intuito de identificar a percepção dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem, no contexto de ensino remoto, com o uso de metodologias ativas de um Curso técnico em enfermagem, no componente curricular Saúde Coletiva e Educação em Saúde II. Através da observação da participação dos alunos nas aulas síncronas, realização das atividades propostas nas aulas assíncronas e através de questionário no encerramento das aulas, com perguntas norteadoras organizadas no sentido de coletar dados sobre a percepção dos alunos sobre o ensino remoto com uso das metodologias ativas. Foram dezesseis questionários respondidos e através de análise de conteúdo foi possível identificar vantagens do uso das metodologias ativas e dificuldades no componente curricular citadas pelos alunos, a acessibilidade às aulas e a quantidade alta de assuntos. Espera-se contribuir com uma formação integral engajada na cultura digital para além do ensino remoto.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Ensino técnico em enfermagem, Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia de coronavírus, no ano de 2020, que o mundo vem passando por transformações extremas no modo de vida da população e a educação foi um dos setores que sentiu o impacto dessa mudança. Países por todo o mundo fecharam suas escolas e milhares de alunos ficaram sem aulas. No Brasil não foi diferente. As escolas foram retornando aos poucos no modelo de ensino remoto provocando um grande impacto em toda a comunidade escolar envolvendo vários fatores como necessidade de capacitação de professores e alunos, acesso às mídias digitais, equipamentos adequados, infraestrutura adequada nos lares, sem falar em projetos pedagógicos adequados à nova realidade.

Com isso, a educação vem sofrendo modificações intensas com a paralisação das aulas e continuando com o início das aulas remotas emergenciais, como forma de minimizar as perdas educacionais e evitar a evasão dos alunos. Decerto, momento de intensos ajustes a uma nova realidade que foi imposta, a implantação de aulas mediadas por tecnologia e metodologias ativas, levando a novos caminhos educacionais.

É um longo período de adaptação de professores e alunos a uma nova forma de interação com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das redes sociais. Para Souza (2020), essas tecnologias devem ser vistas como propulsoras da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros. A autora relata ainda que a utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam.

Toda essa mudança nos faz refletir sobre a necessidade de uma evolução do ensino tradicional centrado no professor para um modelo centrado no aluno, incentivando o seu protagonismo e autonomia e ver como esse aluno está sentindo esse momento de mudança. O uso somente de tecnologia não efetiva a evolução do ensino, mas o uso de modelos disruptivos, no sentido de romper, de mudar, que levam à simplificação das atividades estimulando o pensamento crítico em uma cultura em rede.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015) mudar não deve significar fazer mais coisas, mantendo o que está da forma como está, deve significar fazer diferente, com mais qualidade. E temos uma variedade de ferramentas para isso.

Nesse sentido faz-se necessário e de fundamental importância identificar a percepção do aluno quanto ao processo ensino-aprendizagem no contexto de ensino remoto com o uso de metodologias ativas para podermos detectar possíveis dificuldades, propor soluções e ajustar os projetos pedagógicos na perspectiva de um ensino com uso de metodologias cada vez mais presentes e urgentes.

O trabalho foi desenvolvido a partir das inquietações surgidas nas atividades no componente curricular Saúde coletiva e educação em saúde II em um curso técnico em enfermagem utilizando metodologias ativas na interação com os alunos e na mediação do processo ensino-aprendizagem, processo esse que é algo extremamente complexo, possui caráter dinâmico e não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação (CAMARGO; DAROS, 2018).

Nessa perspectiva, a educação deve respeitar as diferenças, as diversidades entre os educandos e os diferentes processos de desenvolvimento humano. Entendida como processo, em contínuo movimento de vir a ser, a educação relaciona-se, assim, com os sistemas políticos, econômicos e sociais de uma dada sociedade (MORAES, 1999). Assim, o ensino remoto traz experiências de ensino e de vida que precisam ser compartilhadas para trocas de informações e melhoria da qualidade do ensino em um contexto tão adverso quanto o que estamos vivendo.

Bacich e Moran (2018) afirmam que é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Enfim, tudo o que os professores e alunos passaram a viver de uma hora para outra com a mudança para o ensino remoto.

Portanto, o uso das TDIC na aprendizagem vem sendo discutido na sociedade, na esfera acadêmica e nas instituições de ensino. É consenso nesses diversos meios que as tecnologias devem ser aproveitadas pelas escolas para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades, explorando todos os recursos disponíveis em direção a um ensino de qualidade. Diante de tantas mudanças, a escola precisa reconhecer a importância da inclusão tecnológica como um fator a mais no processo educacional. Por isso, torna-se

importante um trabalho de divulgação de novos métodos e ferramentas de ensino, já que as escolas já dispõem dessas ferramentas, que podem ser utilizadas tanto em aulas presenciais quanto on-line.

A prática educativa implica uma mudança nos conteúdos e nos modos de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, que deve estar de acordo com um modelo centrado na formação integral (ZABALA, 1998). Portanto o uso de metodologias ativas por si só não leva a uma aprendizagem efetiva, é preciso envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar. Isso deve valer para todos que são importantes num processo de educação on-line: o aluno, o professor, o material didático, a ambiência formativa proposta pelo mediador, o ambiente virtual de aprendizagem, entre outros, de forma a integrar em rede para a construção do conhecimento (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Nesse sentido, este estudo faz-se necessário para analisar o processo ensino e aprendizagem em contexto de aulas remotas, com o uso de TDIC, ajudando a sanar possíveis lacunas e fomentar as discussões a cerca do tema, necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e de uma formação integral engajada na cultura digital para além do ensino remoto e em uma perspectiva inclusiva. A educação como parte integrante no desenvolvimento de jovens críticos, reflexivos e engajados na transformação de suas realidades.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, elaborado no contexto de ensino remoto, no primeiro semestre de 2021, do componente curricular Saúde Coletiva e Educação em Saúde II, ministrada no segundo período de um curso Técnico em Enfermagem de uma escola pública. O egresso deve estar apto a assumir responsabilidades dentro da equipe de enfermagem e multidisciplinar, capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase loco-regional, pautada nos cenários biopsico-sociais dos seus determinantes.

O componente curricular foi planejado e trabalhado em um universo de 23 alunos. A base metodológica utilizada é qualitativa, de estudo de caso. Para Goode e Hatt (1973), o Estudo de Caso se caracteriza como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário.

Para este estudo, foi utilizada a coleta de dados através da participação dos alunos nas aulas síncronas, realização de atividades e exercícios nas aulas assíncronas. Utilizou-se um questionário semiestruturado com perguntas objetivas e subjetivas, com assinatura de consentimento livre e esclarecido garantindo o anonimato, para atender ao objetivo de coletar dados sobre a percepção dos alunos sobre o ensino remoto com uso das metodologias ativas no Curso Técnico em Enfermagem. Os questionários são uma das técnicas mais usadas de coleta de dados primários, permitindo uma abordagem analítica explorando as relações entre as variáveis (GRAY, 2012).

Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin, (2016), de dado qualitativo sobre as atividades e plataformas utilizadas pelas professoras remotamente no uso de tecnologia interativa e colaborativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 23 alunos matriculados no componente curricular 16 (dezesseis) responderam ao questionário, são alunos jovens 43,8% estão na faixa etária de 16 a 20 anos. Foi realizada uma pré-análise das respostas do questionário com posterior análise mais profunda e síntese das respostas. Após essas etapas conseguimos identificar questões acerca da acessibilidade digital e de cunho pedagógico do componente curricular desenvolvido pelas duas professoras no contexto remoto.

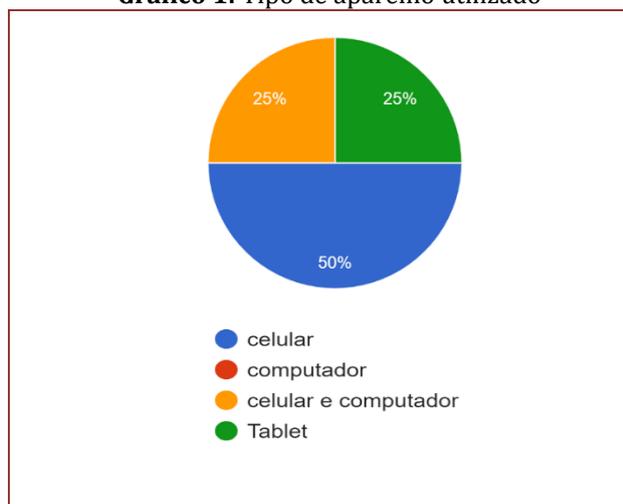
As atividades foram desenvolvidas englobando as principais características do ensino remoto, como pode-se ver na Figura 1 abaixo. O aluno como protagonista do seu aprendizado, trabalhando de forma colaborativa, utilizando as TDIC de forma crítica e autônoma.

Figura 1: Características do ensino remoto

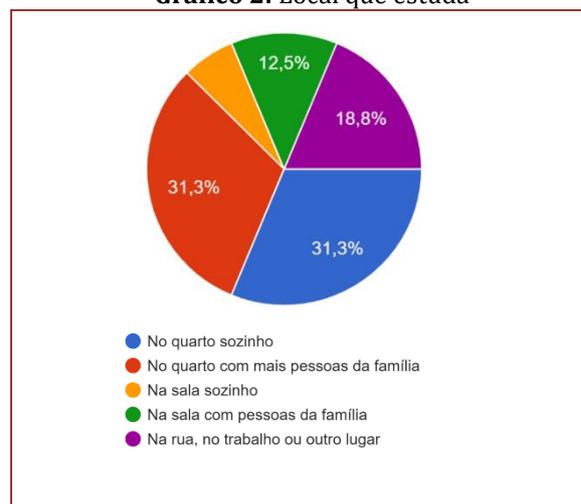
Fonte: Os autores, 2021.

Com a análise dos questionários foram obtidas as respostas quanto à acessibilidade digital, no Gráfico 1, nas aulas síncronas 50% assistem às aulas pelo celular, 25% no celular e computador e 25% pelo tablet disponibilizado pela instituição como estratégia de inclusão digital.

Quanto ao local que estudam, no Gráfico 2, 31,3% disseram que estudam no quarto sozinhos, 31,3% no quarto com mais pessoas da família, 18,8% na rua, no trabalho ou em outro lugar e 12,5% na sala com pessoas da família. Esses dados refletem na qualidade do processo ensino e aprendizagem, pois nem todas as atividades podem ser realizadas pelo celular, bem como, muitas vezes os alunos não conseguem se concentrar adequadamente devido o movimento existente em suas casas atrapalhar o acompanhamento das aulas.

Gráfico 1: Tipo de aparelho utilizado

Fonte: Autores, 2021

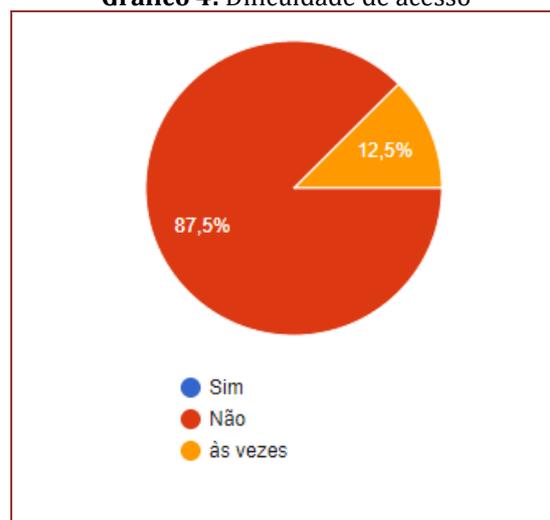
Gráfico 2: Local que estuda

Fonte: Autores, 2021.

Em relação à acessibilidade digital 93,8% disseram ter internet própria. As dificuldades de acesso 87,5% afirmaram que não tem dificuldade de acessar o material postado pelo professor e 12,5% disseram que tem dificuldade, como visto nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3: Internet própria

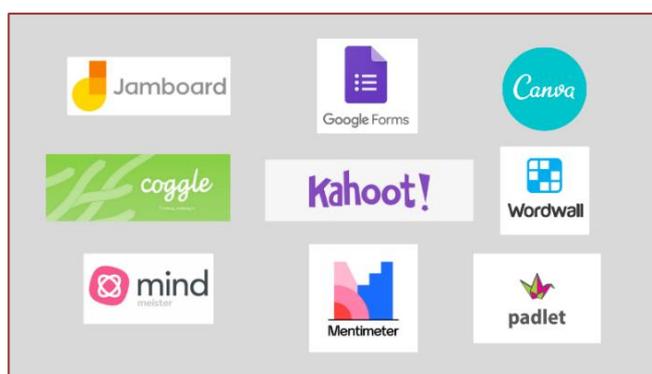
Fonte: Autores, 2021.

Gráfico 4: Dificuldade de acesso

Autores, 2021.

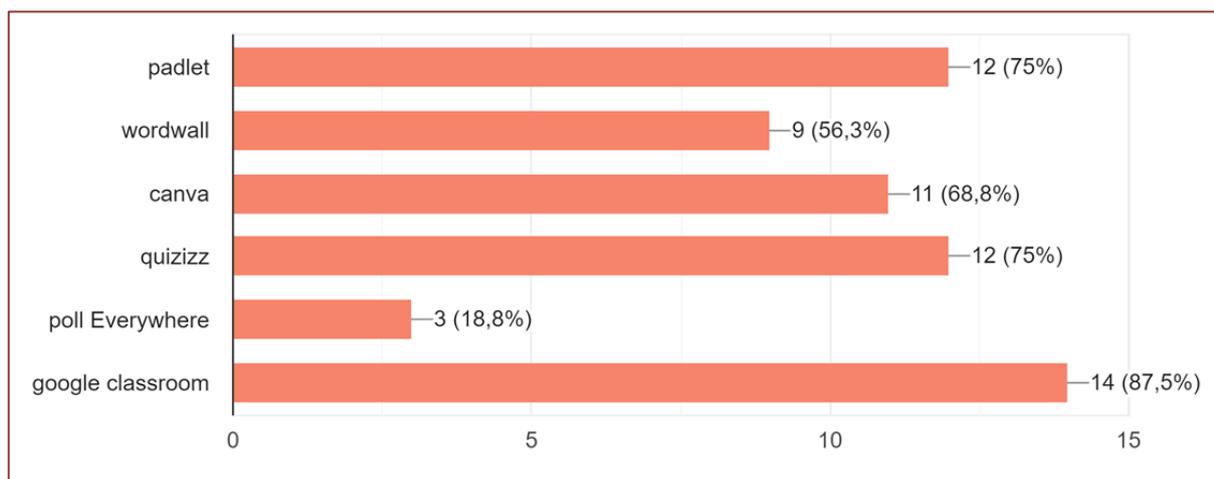
E os motivos eram “por conta da internet que não é muito boa”. Conseguimos identificar bem essa situação nas vezes que alunos avisavam que a internet estava caindo ou sem sinal e que por isso não estavam conseguindo participar.

Foram utilizadas metodologias ativas através de ferramentas digitais apresentadas na Figura 2, para dinamizar e trazer mais interação e colaboração nas aulas, tornando mais significativo o aprendizado. Atividades individuais e em grupos com o padlet, mural virtual onde podem ser realizados vários registros sobre temas variados, atividades com quizizz, empregando o conteúdo de forma gameficada, mais divertida e desafiadora, atividades com jamboard, um quadro branco interativo e colaborativo para realização de painéis, também atividades com o Canva, na confecção de infográficos.

Figura 2: Ferramentas digitais utilizadas

Fonte: Autores, 2021.

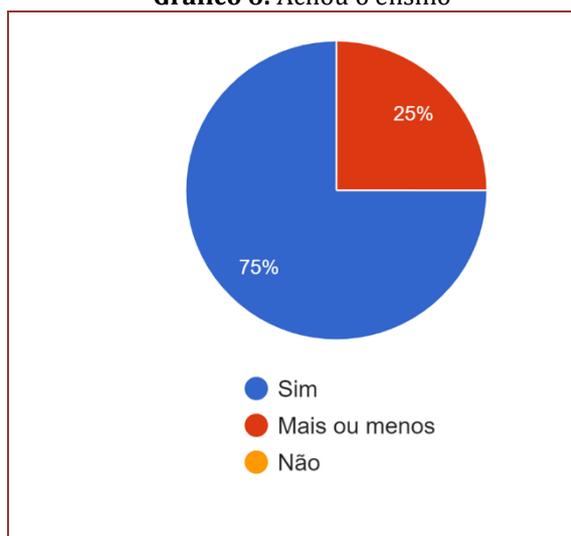
Quanto às ferramentas tecnológicas e metodologias ativas que mais gostaram de usar nas aulas, as mais escolhidas foram o Padlet e o Quizizz, no Gráfico 5, mostrando a importância de atividades interativas e colaborativas, como jogos e diversão associados aos estudos. As metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo (CAMARGO; DAROS, 2018).

Gráfico 5: Ferramentas que mais gostaram de usar

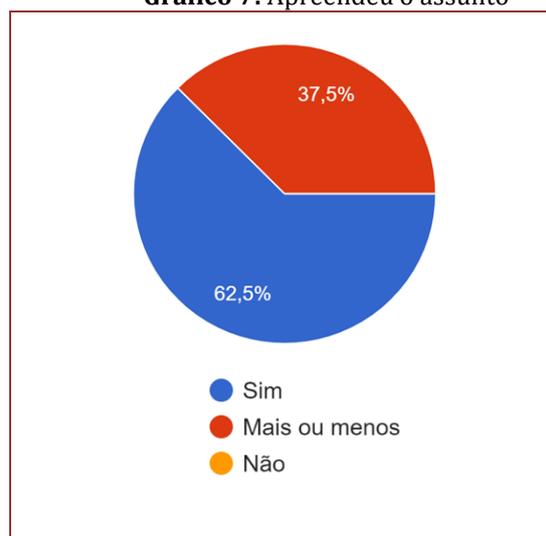
Fonte: Autores, 2021.

Entende-se que isso torna as aulas mais significativas para os alunos. Silva (2010) também corrobora com esse pensamento quando afirma que o uso da tecnologia é uma transição da simples transmissão unilateral das informações para um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade.

Quando perguntados se o ensino da disciplina foi bom no formato de ensino remoto com uso de tecnologias digitais, vê-se no Gráfico 6, que 75% responderam que sim e 25% mais ou menos, devido a “quantidade de material em pouco tempo ficando pontas soltas às vezes”. Já no Gráfico 7, perguntados se conseguiram apreender os assuntos da disciplina 62,5% responderam que sim e 37,5% que mais ou menos devido novamente a quantidade de assuntos e “pela dificuldade de se concentrar em casa e conciliar com outras tarefas”.

Gráfico 6: Achou o ensino

Fonte: Autores, 2021.

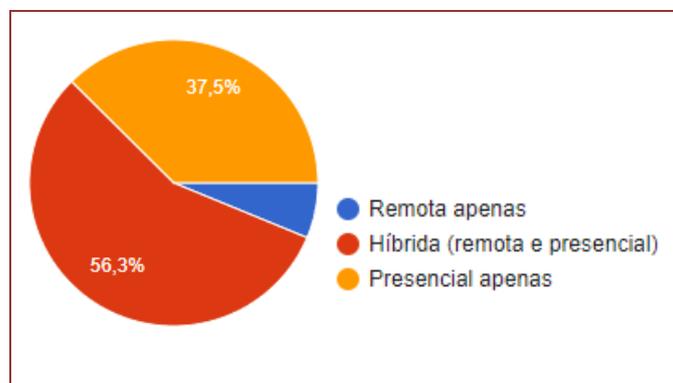
Gráfico 7: Apreendeu o assunto

Fonte: Autores, 2021.

Considera-se esses dados importantes pois a concentração para os estudos no lar ou no trabalho fica comprometida pelas interferências que ocorrem nesses locais relatados pelos próprios alunos, existindo relação direta também com a acessibilidade às aulas, corroborando com o já relacionado por eles nos Gráficos 1 e 2.

Quanto ao tipo de aula que preferem, pode-se ver no Gráfico 8, que 56,3% disseram que preferem aula híbrida (remota e presencial) e 37,5% presencial.

Gráfico 8: Tipo de aula que preferem



Fonte: Autores, 2021.

Ao responderem perguntas subjetivas, responderam que mais sentem falta nas aulas presenciais são das aulas práticas, das aulas de laboratório, do contato com os colegas e o professor. E quanto às sugestões para as próximas aulas a quantidade e velocidade dos assuntos fossem mais devagar pois acham o ensino remoto muito rápido.

Nesse sentido, por se tratar de um curso técnico e da área de saúde, a falta das aulas práticas é perfeitamente justificada nas respostas dos alunos. Santos (2020) nos traz em seu estudo também essa percepção dos alunos, falta de atividade prática é uma das coisas que os alunos mais sentem falta. De acordo com Luckesi (1995) o conhecimento é, assim, concebido numa perspectiva teórico-prática e, ao mesmo tempo, prático-teórica de compreender a realidade, como produto de um enfrentamento de mundo que somente faz sentido à medida que o ser humano o produz e o retém como forma de entender a realidade, de facilitar-lhe e melhorar o modo de viver.

Também deve ser levado em conta além das atividades colaborativas em grupo, as atividades individuais, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um em um ensino personalizado, como vimos nas respostas onde alguns alunos não tinham dificuldades em apreender os assuntos, mas outros não conseguiam por achar muito conteúdo ou por problemas de concentração em casa. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, em uma reelaboração permanente (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (SILVA, 2010). Leva-nos, pois, a um repensar da prática docente para além de transmissão de conteúdos ou a simples transposição de material do ensino presencial para o remoto, e sim olhar cada vez mais profundo nas questões que envolvem os alunos e o processo ensino-aprendizagem como um todo para uma formação técnica omnilateral e de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem passando por muitas transformações e a atual fase que estamos vivendo nos mostra bem essa realidade. A transposição das aulas presenciais para o ensino remoto foi e está sendo uma experiência muito importante na vida de alunos e professores como relatado neste trabalho. O desafio é enorme, mas a mudança de paradigmas, o uso constante das metodologias ativas vem para somar na educação.

A acessibilidade às aulas e a quantidade de assuntos foi o mais citado pelos alunos como dificuldades no componente curricular, fatores que realmente interferem no processo ensino-aprendizagem. A falta das

aulas práticas também foi sentida pelos alunos principalmente por se tratar de um curso técnico na área da saúde. Vimos que mesmo utilizando metodologias ativas, que trazem a interatividade, o trabalho compartilhado, os alunos sentem falta do contato físico, das explicações da sala de aula, de um tempo maior para organizar os estudos. É o peso do distanciamento social ao qual fomos impostos.

Precisamos ficar atentos como professores a todas essas dificuldades apresentadas pelos alunos para planejar e organizar nossas aulas no contexto remoto e para além do remoto. O aumento do uso das TDIC veio para ficar, mas é preciso ter cautela e direcionar o seu uso com objetivos pedagógicos claros para que se tenha êxito. Que as transformações que estão ocorrendo levem-nos para constantes melhorias no ensino e que possamos aprender e crescer com as experiências vividas aprimorando assim o planejamento pedagógico e consequentemente a formação de técnicos aptos para desenvolver suas atividades de maneira crítica e consciente de sua importância na sociedade.

REFERÊNCIAS

- [1] BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [2] BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [3] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- [4] CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [5] GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. São Paulo, SP: Nacional, 1973.
- [6] GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- [7] LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- [8] MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. Revista Docência e Cibercultura Redoc, Rio de Janeiro, v. 4 n.2 p. 215 Maio/Ago 2020.
- [9] MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- [10] SANTOS, Magno Ferreira. Educação profissional em tempos de pandemia: uma avaliação da percepção dos estudantes sobre suas dificuldades. VII SEMTEC. CPS: São Paulo, 2020.
- [11] SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. Revista digital de tecnologias cognitivas, São Paulo: 2010.
- [12] SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Ano XVII Volume 17 N° 30 jul./dez. 2020.
- [13] ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 3

Estratégias na Educação a Distância e superação das dificuldades pertinentes a modalidade do curso no interior¹

Eliane da Silva Nicácio

Wesly James Floriano Melo

Ivan Ferreira Cavalcante

José Washington Vieira Silva

Maria José Almeida de Souza

Resumo: O presente trabalho aborda a relevância da Educação a Distância (EaD) para o contexto atual, uma possibilidade de participação de todos os interessados na formação profissional e da cultura, que por muitas razões, não podiam estar presentes em um local de ensino. Assim, com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico houve avanços tanto na sociedade e como no ambiente educacional. Neste contexto, o ensino de Língua Espanhola tem conquistado seu espaço na educação, no Brasil e no mundo. Percebendo a importância da língua espanhola, aos poucos a educação brasileira tem inserido o espanhol na grade curricular, mesmo que incipiente. Em Palmeira dos Índios-Alagoas, um grupo de estudantes EaD do curso de Letras/Espanhol da UFAL têm demonstrado atitude positiva utilizando recursos tecnológicos e estratégias de estudo diferenciado, apesar de dificuldades pertinentes a modalidade e a realidade deles. Propõem um trabalho colaborativo objetivando o ensino/aprendizagem da língua em estudo, conciliando o espaço e tempo. Com um olhar mais apurado, a partir de trabalhos realizados em sala de aula, amadureceram as ideias, repaginaram tais trabalhos os transformando em trabalhos acadêmicos científicos mais elaborados, os quais foram apresentados e publicados nos Anais em Congresso em 2015. O artigo apresenta três tópicos. (1) A educação a distância EaD. (2) O ensino de língua espanhola modalidade EaD no Brasil. (3) O perfil dos estudantes do curso de Letras Espanhol EAD de Palmeira dos Índios, Alagoas. Destacando a LDB 9394/96 e a Lei 11. 161/2005 e alguns autores: MORAN (1997), RODRIGUES (2012), MARTÍNEZ-CACHERO (2009).

Palavras-chave: Estratégias na educação a distância. Superação das dificuldades. Curso de Letras/Espanhol.

¹ Trabalho apresentado no SIED/EnPED 2016.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Educação com os contínuos avanços tecnológicos, surgiu a necessidade de um ensino diferenciado que permitisse a participação de todos os interessados na formação profissional e da cultura de milhões de pessoas, que por diversas razões, não podiam estar presentes, tendo o tempo e o espaço como grande impedimento.

Nesta perspectiva, foi criada a Educação a Distância (EaD), uma importante modalidade de ensino adequada para suprir tal necessidade. Contudo, em cada momento histórico, crescentes avanços tecnológicos foram acontecendo ocasionando grandes transformações na sociedade e no ambiente educacional, de modo que, as necessidades também foram mudando exigindo profissionais mais preparados.

Neste contexto, o ensino de Língua Espanhola (LE) tem conquistado seu espaço na Educação no Brasil e no mundo. Percebendo a importância da língua espanhola para o desenvolvimento e aos poucos a Educação brasileira tem inserido o espanhol na grade curricular ainda que incipiente.

Por isso, este trabalho propõe como objetivo geral apresentar estratégias simples e práticas utilizadas por estudantes da EaD do curso Letras Espanhol ofertado pela UFAL, no polo situado em Palmeira dos Índios – AL. O grupo têm demonstrado atitude positiva, apesar de dificuldades pertinentes a modalidade e a realidade vivenciada.

Com o auxílio de recursos tecnológicos e trabalho em equipe focaram na pesquisa-ação objetivando o ensino/aprendizagem da língua em estudo, conciliando o espaço e tempo. Uma experiência significativa que aborda a realidade do pequeno grupo de estudantes da (LE), que se dedica para aquisição da formação e posteriormente, contribuirão com o desenvolvimento da língua em estudo, que está começando na rede estadual da localidade.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de educação mediada por recursos tecnológicos que tem se desenvolvido de acordo com cada momento histórico, tendo o espaço virtual como ambiente de ensino e aprendizagem. Também a EaD, é considerada uma modalidade que contempla as necessidades de desenvolvimento do aluno autônomo, peça-chave do processo de aprendizagem. Os docentes (os professores e tutores) atuam como mediadores nesse processo, que ficam espacial e temporalmente separados, no entanto, mantem-se conectados a partir da tecnologia. Devidamente organizados, seguem um programa tendo o aluno, como o foco dos estudos e pesquisas, orientam e acompanham seu desenvolvimento, contudo, respeitam o ritmo e a maneira como o aluno estuda e aprende, de acordo com as necessidades acadêmicas e pessoais.

A Educação a Distância (EaD) surgiu da necessidade do preparo profissional, e ao longo do tempo com significativos avanços tecnológicos, e continuou se expandindo no contexto mundial. De forma empírica, a EaD ficou conhecida desde o século XIX, contudo, somente passou a integrar o contexto pedagógico nas últimas décadas, permitindo a participação de milhões de pessoas que por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Assim, com os avanços tecnológicos, tal modalidade de ensino tem evoluído influenciando o ambiente educativo e a sociedade. Moran (1997 *online*) enfatiza que:

A Internet na educação é mais eficaz quando está inserida em processos de ensino-aprendizagem e de comunicação que interage com o homem e possa promover seu desenvolvimento de forma significativa e integrada com o processo de evolução; a educação associada às atuais mudanças apoiadas no desenvolvimento tecnológico e nos interesses de integração educacional, para que cada indivíduo tenha o direito de participar dessa evolução com consciência de forma crítica e significativa.

Um ponto importante na Educação a Distância foi à publicação do professor de taquigrafia Cauleb Phillips em 20 de março de 1728: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. Taquigrafia é um termo geral que define todo método abreviado ou simbólico de escrita, com o objetivo de melhorar a velocidade da escrita ou a brevidade, em comparação com um método padrão de escrita. Em

1829, a Educação a distância chegou à Suécia com o Instituto Líber Hermondes. Desta forma, com o crescimento, em 1840, a primeira escola por correspondência foi inaugurada no Reino Unido, assim teve início o ensino a distância.

A educação a Distância, aos poucos foi se inserindo como uma modalidade de Ensino cada vez mais valorizada. O Instituto Monitor é a mais antiga instituição em atividade desta modalidade de ensino. Depois, o Instituto Universal Brasileiro começou a funcionar; as duas instituições tiveram grande importância para a EaD, porque a metodologia que elas utilizavam era semelhante e principalmente em passar as aulas impressas em apostilas enviadas pelos correios.

Outra fase importante da EaD teve destaque pelo rádio, uma importante ferramenta de comunicação e transmissão da modalidade no Brasil. Em São Paulo, o SENAC e o SESC com a ajuda dos meios de comunicação criaram a Universidade do Ar, esta alcançava 318 localidades e oitenta mil alunos. As aulas eram gravadas em disco de vinil e passadas às emissoras que programavam as transmissões três vezes por semana, diante dos significativos avanços tecnológicos, em 1921, foi dada a primeira autorização para uma emissora educacional nos Estados Unidos.

No Brasil, em 1978, a modalidade a distância foi marcada com a estreia do Telecurso 2º grau, uma ideia de Roberto Marinho proprietário do Grupo Globo de 1925 a 2003. Ele acreditava que a televisão era capaz de levar educação ao maior número de pessoas possíveis no país. Em 1981, foi criado o Telecurso 1º grau, assim, os interessados poderiam terminar o ensino fundamental e médio assistindo as aulas na televisão e comprando alguns fascículos que eram vendidos em bancas de jornal e o diploma só era emitido após aprovação das provas aplicadas pelo governo.

Em 1995, os dois programas foram substituídos pelo Telecurso 2000, pois este representava um avanço muito importante para Educação a Distância no Brasil, neste mesmo ano ocorreu outro avanço, ou seja, foram criadas salas de aulas com equipamentos, isto é, DVD, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos que ajudam às pessoas desenvolver-se mais. Desta forma, o Telecurso deixou de ser apenas um programa de televisão, porque se converteu em política pública, algo essencial para a sociedade, o mesmo assistia a sete milhões de estudantes.

Por fim, em 2008, houve mais uma mudança, o nome do programa passou de Telecurso 2000 para Novo Telecurso, porque nesta nova etapa foram adicionadas disciplinas que foram recentemente acrescentadas ao currículo do Ensino Médio, por exemplo: Filosofia, Artes Plásticas, Músicas, Teatro e Sociologia. Sendo assim, o programa e a política de educação são chamados de Telecurso.

Com o crescente desenvolvimento dos avanços tecnológicos acontecidos nas décadas de 1980 e 1990 e com dois primeiros satélites de comunicação e o envio de dados por fibra óptica, os sistemas de teleconferência e áudio foram crescendo, ou seja, ficando mais velozes. Além disto, o avanço de microcomputadores, softwares e a chegada da internet facilitou o crescimento dos sistemas interativos que permitem a troca de informações.

O tema Educação a Distância no Brasil se tornou objeto formal de acordo com o Artigo 80 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394/1996:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Dessa forma, a educação não presencial mobiliza uma solução para os tempos atuais, pois a informação e as novas tecnologias de comunicação, como a informática, o vídeo e a televisão ajudam bastante no

crescimento da sociedade na aquisição do conhecimento e do aprendizado. Com a chegada da internet tudo ficou mais fácil, porque possibilitou a comunicação no mundo, facilitando também, o aprendizado para aqueles que não têm tempo de estar presencialmente em uma faculdade.

Segundo (ABIO, 2013), a UAB iniciou suas atividades com um convênio financiado pelo Fundo das Estatais através do Banco do Brasil, com a oferta do Curso de Administração a distância em 2006. Essas atividades foram iniciadas com a finalidade de atender à demanda de servidores públicos que não tinham qualificação em nível superior e em parceria com 25 IFES. Neste contexto, a UFAL foi uma das universidades escolhidas para ofertar este curso devido à larga experiência na EaD, daí então tem crescido de modo significativo.

Atualmente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como sistema integrado por universidades públicas oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária e, foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (CAPES, 2016).

3. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MODALIDADE EAD NO BRASIL

Com a promulgação da Lei 11.161/20057 (conhecida como “Lei do Espanhol”), estabelece-se para o ensino médio a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, sendo opcional para o aluno. Enquanto no ensino fundamental, desde sua oferta, ela já se configura como opcional para a própria escola. A referida Lei, deveria entrar em vigor num prazo de cinco anos em todo território brasileiro, entretanto, muitos debates e estudos tratam da complexidade sobre o assunto (NICÁCIO et al., 2015).

Conforme Rodrigues (2012, p. 28-35 apud Nicácio, et al., 2015), a trajetória legal do ensino da língua espanhola aconteceu desde 1942 até a promulgação da “Lei do espanhol” em 2005, de modo que, mesmo com a criação da Lei há uma indeterminação com relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Por conta disso, há uma “desoficialização”, de maneira a existir uma crença “que apenas em centros de idiomas privados é que se aprende língua estrangeira” (RODRIGUES, 2012).

Nesse sentido, “O ensino do espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil”, embora a Lei tenha sido aprovada em 2005 obrigando as escolas a oferecerem o ensino do idioma em todo o país, brechas na legislação fazem com que a oferta chegue aos poucos (BRASIL, 2013). Assim, fica o estado cada vez mais desobrigado de ofertar o ensino da língua estrangeira, em especial o espanhol, chegando a terceirizá-lo ou pior ainda, algumas escolas para camuflar a carência de professores com formação adequada, colocam professores de outras disciplinas para tratarem de noções da língua espanhola para os alunos inscritos no ENEM. De modo que, mesmo em desenvolvimento, o ensino da língua espanhola ainda é muito precário na educação básica. Felizmente, com a implantação no Brasil do Instituto Miguel de Cervantes, o país tem se destacado e vem crescendo pouco a pouco o estudo e uso da língua espanhola.

Ao longo dos anos, no Brasil foi criado um total de 49 Centros de Inscrição e Exames DELE (Diplomas de Exames de Língua Espanhola), permitindo assim a realização das provas de proficiência da língua por candidatos de qualquer região do país. Com tal crescimento, o Brasil está com o maior número de institutos em todo o mundo.

O esforço realizado para a promoção do ensino de língua espanhola e sua cultura é de grande relevância para o desenvolvimento do país, considerando o ritmo dinâmico da expansão linguística e cultural no contexto mundial. Sabe-se que, o Brasil geograficamente se interliga a sete países fronteiriços, com o espanhol como língua oficial: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela. Além desses sete países, há mais quatorze que tem como língua oficial o espanhol, ou seja: Chile, Costa Rica, Cuba, Equador El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico e República Dominicana (NICÁCIO et al., 2015).

Ainda segundo pesquisa do Instituto Cervantes (Anuário 2013), em 2030, os 7,5% da população mundial será hispano falante (um total de 535 milhões de pessoas) porcentagem que se destaca acima do russo (2,2%), do francês (1,4%) e do alemão (1,2%), e que dentro de três as quatro gerações, 10% da população mundial se entenderá em espanhol (idem). Considerando a relevância das informações estatísticas, torna-se necessária uma atenção maior quanto à obrigatoriedade efetiva do ensino da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras, uma vez que, é a partir da educação que o povo se comunica e se desenvolve em diversas áreas, tais como: educacionais, econômicas, linguísticas, etc. (NICÁCIO et al., 2015).

Em Alagoas, a língua espanhola é ensinada através de instituições de ensino superior com apoio do Instituto Cervantes. Na rede privada, grande parte das escolas adota o espanhol como segunda língua estrangeira, desde a promulgação da Lei em 2005. Na graduação, a oferta acontece pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e o Instituto Federal de Alagoas (IFAL)². O ensino técnico, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (IFAL). Além dos cursos livres existentes no estado que ofertam alguns idiomas, dentre eles, o espanhol (NICÁCIO et.al, 2015).

Quanto às redes públicas, essas permanecem incipientes no estado de Alagoas. Muitas delas não utilizam ainda a inserção da língua espanhola, em seus currículos. Outro problema que dificulta a presença do espanhol nas escolas públicas é a falta de professores, devido à ausência de concursos públicos. “Segundo o livro *O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, publicado em 2008 por Álvaro Martínez-Cachacero Laseca, ‘Paraíba, Alagoas e Sergipe mostram pouca ou nenhuma medida em favor da implantação do ensino de espanhol em seu sistema educativo’ (NICÁCIO et al., 2015).

Embora o Ensino de Língua Espanhola, seja de grande relevância para o desenvolvimento do país, ainda está incipiente na rede pública.

Em Palmeira dos Índios-AL, conhecida como a “Cidade de Graciliano Ramos” e “Princesa do Sertão”, com pouco mais de 70 mil habitantes, um grupo de estudantes EAD do curso de Letras/Espanhol da UFAL têm demonstrado atitude positiva, apesar de dificuldades pertinentes a modalidade e a realidade deles. A partir de estratégias simples e práticas de estudo, com o auxílio de recursos tecnológicos e trabalho em equipe focaram nas pesquisas objetivando o ensino/aprendizagem da língua espanhola, conciliando o espaço e tempo. Uma experiência significativa que aborda a realidade do pequeno grupo de estudantes da (LE), que se dedica para aquisição da formação e posteriormente, contribuir com o desenvolvimento da língua, que está começando, pois, no município existem 54 escolas da Rede pública e apenas a Escola Estadual Monsenhor Macedo oferta LE na sua grade curricular com profissional graduado e concursado, que tem enriquecido a comunidade escolar. Nas escolas privadas, alguns reconheceram a importância da língua espanhola para a educação de seus estudantes e acrescentaram a língua espanhola, com uma hora/aula por semana, com professores que se dispõem a lecionar a referida disciplina.

Sem sombra de dúvidas, as brechas da Lei 11.161 de 2005 reforçam a incipiência do ensino da língua espanhola não apenas no estado de Alagoas, certamente há um longo caminho a ser percorrido. Neste sentido, a UFAL, em 2013, ofereceu a oportunidade para a primeira turma EAD em língua espanhola em Palmeira dos Índios, Alagoas³, cuja turma é formada por um grupo pequeno composto por dez estudantes que persistem em manter o foco no objetivo principal, qual seja: suprir a carência de professores de língua espanhola na escola básica no estado de Alagoas. A partir da formação deste primeiro grupo, abrir-se-á oportunidade para muitos outros.

4. ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO UTILIZADAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS

Como em qualquer curso ou modalidade de ensino, o estudante da modalidade EaD, enfrenta desafios e dificuldades, pessoais ou externas a eles, especialmente, se residir no interior. Todavia, os pontos positivos devem ser sempre evidenciados com louvor.

No Polo Palmeira dos Índios/AL, a turma de graduando está composta por dez estudantes. Cada um cumpre seu papel de aluno EaD persistindo no mesmo objetivo, a formação para docência de Língua espanhola. Vale relatar algumas conquistas obtidas pelo grupo, o qual tem construído um saudável laço de amizade, com objetivos e metas voltadas à pesquisa. No decorrer do curso, vimos várias disciplinas e componentes integradores, dos quais acrescentaram conhecimentos importantes necessários para nossa formação, de modo a desenvolver trabalhos para obtenção de notas. Porém, alguns destes foram enriquecidos de forma colaborativa objetivando transformarem-se em artigos e projetos significativos. Em projetos Integradores, por exemplo, recebemos maior incentivo relacionado à produção de artigos e projetos, os quais foram apresentados em sala de aula, em seminários ou *online*. A partir destas produções surgiram ideias de transformar e organizar tais trabalhos. Com essa repaginação outros projetos

² Dados disponíveis em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/portal/noticias-destaque/campus-maceio-ifal-sedia-curso-de-atualizacao-de-professores-de-espanhol-em-alagoas>>. Acesso em 16 mai. 2016.

³ Além de Palmeira dos Índios, os polos de Santana do Ipanema, Maragogi e Maceió.

surgiram. Inclusive novas ideias de pesquisa-ação pensadas no intuito de utilizá-los em algo maior visando nossa formação acadêmica, além de tudo, focando no ensino-aprendizagem.

Dentre os vários trabalhos acadêmicos, vale destacar alguns como: Literatura de Cordel em língua espanhola e xilogravura, abordando a interdisciplinaridade e o multiculturalismo em sala de aula; diversidade cultural; narrativa digital. A partir daí houve um trabalho integrado para composição de três artigos, que foram publicados nos Anais do EDUCERE no Paraná/PR, em 2015. Podendo-se citar:

1. Um relato de experiência - Língua Espanhola através da música e da dança: pesquisa numa escola campo de estágio em Palmeira dos Índios, Alagoas. Para este artigo refletimos sobre a música e a dança que rompem barreiras transpõem territorialidades, que remetem ao movimento do corpo, movimento da imaginação, inspiração dos sentidos. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa com a música e com a dança em sala de aula, pois, exige do professor certa habilidade, critérios dentro de um planejamento, incluindo a sensibilidade, daí, também levamos em conta as variações linguísticas encontradas na letra da música Bailando no espanhol, sua diversidade coreográfica, que acompanha a música no clipe e o sotaque com a oralidade sonora de Enrique Iglesias, em polifonia com seus convidados (NICÁCIO et al., 2015).

2. Ensino de Língua Espanhola uma questão Linguocultural - este artigo foi estruturado, tanto pelas observações como pelas experiências com a língua espanhola, considerando observações no estagiário e das dificuldades vivenciadas no cotidiano em relação à abordagem de cultura em sala de aula. Assim, consiste em destacar a importância de aprender a língua espanhola em um estudo simultâneo entre a cultura da língua nativa e a língua-alvo, com enfoque comparativo-linguístico-comportamental, por isso se dará ênfase à cultura subjetiva. Enfoque comparativo porque apresenta, como um recurso motivacional, para o ensino-aprendizagem, a comparação entre as duas culturas; linguístico porque apresenta como ponto central as relações de comunicação de falantes dessas duas línguas: a nativa e a espanhola (SILVA, 2015).

3. Don Quijote en Cordel: trabalhando interdisciplinaridade e interculturalismo em sala de aula. Que abordou um estudo da polissemia dialógica do interculturalismo, por meio da integração com outros conceitos como a interdisciplinaridade, a intertextualidade, o ensino de línguas e os recursos tecnológicos como meio de facilitar o ensino-aprendizagem. Para isso, foi apresentado o conteúdo literatura de cordel e xilogravura, a partir do livro *Don Quijote en cordel* de J. Borges. Como se sabe, a literatura de cordel faz parte da literatura popular brasileira e é escrita para ser lida, falada ou cantada. Feita em versos, possui uma linguagem acessível e estrutura rítmica envolvente. O que diferencia o cordel *Don Quijote* dos nossos cordéis é o fato de estar impresso em língua espanhola e unir duas figuras da literatura espanhola e brasileira: o mítico personagem de Miguel de Cervantes, Dom Quixote de La Mancha e o lendário cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. Foram privilegiados, neste artigo, tanto a diversidade cultural de nossa sociedade quanto a da sociedade hispânica. Assunto que privilegia espaço de vivência e de discussões dos referenciais éticos, um espaço social em que a ação de cidadania no intuito de promover a dignidade do ser e a igualdade de direitos, situando os saberes disciplinares no campo teórico literatura de cordel, a fim de superar a fragmentação existente no currículo escolar (SOUZA, 2015). Este artigo trata-se do desdobramento do projeto – Literatura de Cordel e Xilogravura: trabalhando a interdisciplinaridade e multiculturalismo em sala de aula, apresentado em formato de seminário para Projetos Integradores 3.

A construção dos trabalhos publicados exigiu estratégias, trabalho colaborativo e muitas pesquisas, que foram distribuídas entre todos os autores e coautores. O tempo e espaço, sendo sempre observado para a produção e conclusão de tais produções, uma vez que, temos constantes dificuldades com a internet local, recurso importantíssimo para facção dos trabalhos e envio dentro dos prazos estabelecidos na plataforma *moodle*, dentre outras dificuldades pertinentes à realidade dos estudantes da modalidade a distância.

Nesse sentido, foi necessário criar um grupo no whatsapp e outro no facebook, que intitulamos: “Rumo a Curitiba”, para manter a interação virtual entre os autores, os quais teriam que dar suas contribuições em todo o desenrolar do artigo até os preparativos finais.

Cada artigo partiu de um trabalho realizado e apresentado em sala de aula. No caso de: “Língua espanhola através da música e da dança: pesquisa numa escola campo de estágio em Palmeira dos Índios, Alagoas” teve a particularidade de juntar estudantes dos polos de Palmeira dos Índios e Maceió, estando em Madrid/Espanha a estudante deste polo.

Este foi um grande desafio, no sentido de produzir trabalho acadêmico, mas também divertido e de uma maneira inusitada foi possível desenvolvemos cada tópico, uma vez que, a distância e o espaço separavam literalmente os componentes do grupo, todavia, não foi impedimento. Enquanto Valéria Oliveira estava em Madrid, Espanha; Madileide Duarte (nossa orientadora e docente de Projetos Integradores) estava em

Maceió; Eliane Nicácio, Wesly James, Sara Gomes, em Palmeira dos Índios em pontos extremos da cidade com horários desencontrados que com organização, determinação e autonomia conciliamos vencendo barreiras.

A princípio, por telefone a ideia foi divulgada para aguçar o desejo dos, até então, supostos autores, que iriam participar do Evento: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. Ponta pé inicial para o surgimento das Estratégias para a construção de Artigos mediante dificuldades pertinentes a modalidade ligada principalmente, a realidade no interior, onde os graduandos tem que buscar meios para superar sejam, as limitações pessoais ligadas a pouca habilidade em trabalhar com recursos tecnológicos, e especialmente, ligadas ao costumeiro problema de estarem em *offline*, durante dias ou várias vezes no dia, algo que muitas vezes impede o cumprimento dos prazos ou andamento natural das atividades e pesquisas.

Com o auxílio da tecnologia, estivemos juntos todo o tempo, interagindo, trocando informações, acrescentando conteúdos, formulando e reformulando ideias até chegar ao produto final. Para a coleta de dados necessários para o último tópico do artigo fomos a escola campo de estágio e, com a devida autorização da direção e do professor de língua espanhola em todas as turmas do ensino fundamental e do ensino médio, assistimos um vídeo da música Bailando de Enrique Iglesias e seus companheiros Descemer Bueno e Gente de Zona. Depois distribuímos um questionário com perguntas relacionadas a tudo que viram e ouviram, quanto a música e a dança, que incluía solicitação de sugestões importantes para o ensino/aprendizagem da língua em estudo.

Com a utilização da internet foi possível aproximar distâncias entre o grupo, embora tivéssemos de enfrentar o *stress* de ficar sem internet uma vez ou outra, algo comum em Palmeira dos Índios, e em outras dos municípios alagoanos. Contudo, utilizamos recursos tecnológicos como: *facebook* e *hotmail* (para chamadas e envio de partes do artigo), *youtube*, *whatsApp*, celular (fotos, chamadas), *notebook* (vídeos, pesquisas, slides), *Datashow*, caixa de som, impressora, aplicativos como: *texAloud* para escutar e observar como estava ficando o texto, assim era possível um *feedback* do trabalho.

De tal modo, os trabalhos aconteceram, mesclando de modo Híbrido, com ênfase no espaço virtual priorizando o ensino/aprendizagem, sobretudo, vencendo as dificuldades de forma colaborativa e criativa. Apenas três autores, foram ao evento: Eliane Nicácio, Maria José Almeida e Madileide Duarte, para apresentação dos trabalhos, todavia, todos receberam os merecidos créditos.

Com o grande incentivo e orientação de alguns professores, especialmente da professora Madileide de Oliveira Duarte, a turma refletiu e despertou para a pesquisa no campo de língua espanhola, idioma que ainda está bastante incipiente nas escolas de Alagoas, principalmente em Palmeira dos Índios, na rede pública. A grande pretensão de alavancar o ensino e aprendizagem constitui-se uma importante iniciativa para o desenvolvimento do ensino da língua espanhola, em particular em Palmeira dos Índios, Alagoas. Acreditamos em melhorias relacionadas ao Ensino a distância, neste sentido, estamos dando o pontapé inicial.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso EaD Letras/Espanhol UAB/UFAL, estamos nos esforçando, dia após dia, para atingir os objetivos propostos: “Tendo por base uma formação que articula ensino, pesquisa e extensão” (7.2); “que promovam a produção do conhecimento; que permitam o exercício de habilidades humanas importantes como pesquisar em biblioteca, trabalhar em equipe com profissionais da mesma área e de áreas afins, apresentar trabalhos, fazer comunicações, dialogar, intercambiar experiências” (9.2).

Muitos desafios e dificuldades pela frente ainda, entretanto continuaremos o investimento necessário para uma ampla formação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se aqui o quão relevante é a Educação a Distância (EAD) para o contexto atual, uma possibilidade de participação de todos interessados na formação, considerando a grande necessidade de conciliar tempo e espaço. Neste contexto, o ensino de Língua Espanhola (LE) tem conquistado seu espaço na educação, no Brasil e no mundo. A educação brasileira, por sua vez, percebendo a importância da aprendizagem da língua espanhola, aos poucos tem inserido o espanhol no currículo das escolas da educação básica.

Há muito desafio ainda pela frente, entretanto, estratégias de estudo, desenvolvidas por um grupo de estudantes EaD e docentes do curso de Letras/Espanhol da UFAL demonstram o quanto atividades que envolvem sala de UFAL aula e projetos, com o auxílio de recursos tecnológicos e trabalho em equipe, possibilitam muito aprendizado com a língua e sobre ela, simultaneamente.

REFERÊNCIAS:

- [1] ABIO, Gonzalo. Apostila Introdução a Educação a Distância. Parte 2. Licenciatura em Letras. Curso a distância da Universidade Federal de Alagoas -UFAL-Universidade Aberta do Brasil-UAB, Maceió, 2013.
- [2] BORGES, J. Don Quijote – Adaptação de la obra de Miguel de Cervantes. Texto de J. Borges. Ilustraciones de Jô Oliveira. Fortaleza: Conhecimento Editora, 2010. 48p.
- [3] BRASIL. Instituto Cervantes em Brasília. Disponível em: <<http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/BRASILIA/pt/Embajada/Pages/Outras%20institui%C3%A7%C3%B5es/Instituto-Cervantes-no-Brasil.aspx>>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- [4] BRASIL. QEdu. Lista Completa de escolas, cidades e estados – QEdu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca/102-alagoas/5448-palmeira-dos-indios>>. Acesso em: 29 mai. 2016.
- [5] ____BRASIL. Instituto Cervantes em São Paulo. Disponível em: <http://saopaulo.cervantes.es/br/sobre_nos_brasil.htm> Acesso em: 12 de jul. 2015.
- [6] CAPES. O que é a UAB. Disponível em:<<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 21 jul. 2016.
- [7] DIAS, Pavlos. Foco e disciplina podem destacar estudante de EAD no mercado de trabalho. Administradores.com, 2016. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/foco-e-disciplina-podem-destacar-estudante-de-ead-no-mercado-de-trabalho/110497/>> Acesso em: 10 mai.2016
- [8] M, Luis Leite. O Gestor. Disponível em: <<http://ogestor.eti.br/ead-voce-tem-perfil-de-aluno-de-educacao-a-distancia/>> Acesso em: 02 mai. 2016.
- [9] Viegas, Fernanda. M, Luiza. Ensino de espanhol é incipiente nas escolas de rede estadual. Disponível em:<<http://www.otempo.com.br/cidades/ensino-de-espanhol-%C3%A9-incipiente-nas-escolas-da-rede-estadual-1.1020098>> Acesso em: 28 mai. 2016.
- [10] EL PAÍS. Política. Edição Brasil. Por Marina Rossi. María Martín. 13 de dez. 2013. Disponível em:<http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html> Acesso em: 22 jul. 2016.
- [11] LA CONCHA, Víctor García de. El español: Una Lengua Viva. Instituto Cervantes, Anuario 2013 disponível em:<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf. Acesso em: 26 mai. 2015.
- [12] LEITE, Luis Marcos. EAD: Você tem perfil de aluno de educação a distância? O gestor.
- [13] MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones (ARI). Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano_es/zonas_es/ari140-2009>. Acesso em: 08 nov. 2009.
- [14] _____. O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro = La enseñanza de español en el sistema educativo brasileño. Trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html> Acesso em: 22 jul. 2016.
- [15] MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. Revista Ciência da Informação, Vol.26, n.2, maio-agosto, 1997. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/393/353>> Acesso em: 6 ago. 2014.
- [16] NICÁCIO, Eliane da Silva [et al.]. Língua espanhola através da dança e da música: pesquisa numa escola campo de estágio em Palmeira dos Índios, Alagoas. Anais do EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação; PUCPR, 2015.
- [17] SILVA, José Washington Vieira [et al.]. O ensino de língua espanhola uma questão linguocultural. Anais do EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação; PUCPR, 2015.
- [18] SOUZA, Maria José Almeida de [et al.]. Dom Quixote em cordel: trabalho interdisciplinaridade e Interculturalismo em sala de aula. Anais do EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação; PUCPR, 2015.
- [19] UAB. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em: 08 nov. 2010.
- [20] VIEGAS, Fernanda; MUZZI, Luiza. Ensino de espanhol é incipiente nas escolas da rede estadual, Web Jornal: O tempo e Cidade, Belo horizonte, 2015.

Capítulo 4

Recursos didáticos no ensino de Ciências na Educação Especial

Plácido Fabrício Silva Melo Buarque

Glenda Samara Rodrigues Muniz

Lorrane Barbosa da Silva

Flávia Damacena Sousa Silva

Derick Martins Borges de Moura

Jéssica Alves da Costa

Resumo: Atualmente, existem grandes entraves no que se refere à efetivação da inclusão escolar no Brasil. Com isso, torna-se de grande importância a aplicação de recursos didáticos na perspectiva da educação inclusiva de jovens no processo de ensino aprendizagem nas escolas especiais. Deste modo, realizou-se uma revisão bibliográfica, mostrando a utilização de metodologias e recursos didáticos alternativos no ensino de ciências da educação inclusiva no Brasil durante os últimos 9 anos. Nesse contexto, duas aulas teórico e prática de ciência utilizando metodologias inclusivas serão disponibilizadas à direção da Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá no Estado de Goiás. Durante os anos de 2011 a 2020, a presente revisão bibliográfica revela um aumento da necessidade de se discutir sobre o papel dos recursos didáticos adaptados ao ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva. Nossos resultados mostraram que os anos com maior produção bibliográfica ocorreram em 2014, 2016 e 2020. O conteúdo sobre Célula foi o assunto com maior número (9 artigos) de material didático aplicado na disciplina de ciências no ensino inclusivo, seguido de Corpo Humano (6 artigos) e Botânica (4 artigos). O modelo didático estrutural ilustrativo mais realizado foi o tridimensional. Os resultados do presente trabalho também mostram como utilizar os recursos didáticos em duas vídeo aulas, teórica e prática, que poderão auxiliar os educadores e estudantes de ciências da rede pública da Escola Especial de Iporá. Desde que utilizados adequadamente, os recursos didáticos podem tornar a aula mais atrativa, preencher lacunas do ensino tradicional, auxiliar o processo de construção de conhecimentos ao possibilitar maior interação entre estudante e material de estudo. Assim, é essencial buscar constantemente novas formas de adaptação e apropriação dos recursos didáticos, de forma a viabilizar um processo inclusivo mais satisfatório.

Palavras-chave: recurso didático, ensino inclusivo, ensino especial, ensino de ciências.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem ganho bastante visibilidade na atualidade, de acordo com a Declaração de Salamanca, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (UNESCO, 1990). Porém, o Brasil só começou a dar espaço a Educação Especial em meados do século XX, quando de acordo com o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

O ensino especial é uma possibilidade de ensino escolar dada no meio regular de ensino, para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo Mantoan (2015) existem diferenças e igualdades entre as pessoas, assim os desiguais devem ter direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença o inferioriza. Nota-se que o objetivo desta modalidade de ensino, ainda segundo a LDB, seja o mesmo do ensino regular, porém o atendimento aos alunos é individual e de acordo com as necessidades de cada um, buscando a igualdade para estes (KASSAR, 2011).

A educação é direito de todos e dever do Estado garantido a todos independente de suas necessidades, conforme a Constituição Federal em seu Art. 205 (cf. BRASIL, 1998). O ensino especial seria reconhecido e estimulado com o auxílio da sociedade, buscando o total desenvolvimento do indivíduo através da alfabetização científica, preparando este para exercer seu papel de cidadão e dar ingresso ao mercado de trabalho com qualidade (BENITE et al., 2015).

Segundo Chassot (2014), alfabetização científica é o conjunto de conhecimentos científicos necessários para formar um sujeito crítico capaz de fazer uma leitura de mundo a partir de dados científicos. Por exemplo, a alfabetização científica ocorre quando citamos os astros, separamos um experimento com feijões demonstrando o desenvolvimento destes desenhos trabalhando as partes do corpo humano e seus sentidos, dobraduras, histórias em quadrinhos para com que os alunos possuam contato com a ciência.

Entretanto, existem diversas dificuldades no que se refere a alfabetização científica no ensino especial (GLAT et al., 2007), tais como: 1) o preconceito que envolve a maioria das pessoas; 2) carência de metodologias de ensino; 3) falta de qualificação dos professores; 4) falta de materiais pedagógicos e 5) falta de estrutura física das escolas.

Portanto, a importância da educação inclusiva educacional é fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (cf. BRASIL, 1998). Assim, o ensino de ciências na educação especial deve ser contemplado no projeto político pedagógico das escolas, buscando neste grupo heterogêneo a potencialidade inerente de cada aluno, crescimento, respeito e aprendizado de ciências e tecnologia com base na alfabetização científica (DIAS & CAMPOS, 2013). Esta pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento das metodologias didático-pedagógico utilizadas na disciplina de ciências no ensino inclusivo entre os anos de 2011 e 2020. Além disso, duas aulas de ciências, utilizando recursos didáticos pedagógicos alternativos serão disponibilizadas a direção da Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá, a fim de que professores e estudantes do ensino fundamental com necessidades especiais de visão, intelectual e auditiva possam ter acesso a este conteúdo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O ensino Especial no Brasil teve impulso após a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994, em meados do sec. XX, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar os direitos de alfabetização a todos os alunos especiais. (UNESCO, 1990). Conforme a Declaração de Salamanca, toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Além disso, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas

provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”; (UNESCO, 1994, p.3).

O conceito de educação especial de acordo com Mazzota (2005), propõem que a Educação Especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, integração e inclusão mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que elas sejam (UNESCO, 1994). Atualmente sob o conceito da inclusão ou da educação inclusiva, muitas das ações presentes nas escolas se configuram como integração, ou seja, os conceitos não são excludentes nem definitivamente ultrapassados (Carvalho, 2005).

Acredita-se que apesar dos grandes avanços e conquistas do ensino especial, este ainda possui muito pouco progresso. No Brasil, a partir do séc. XX ocorrem diversas pesquisas que mostraram um crescimento gradual do ensino especial e um maior número de alunos matriculados nas escolas (GLAT & FERNANDES, 2005). Porém, uma longa jornada torna-se necessária até chegar na tão sonhada escola inclusiva no Brasil. Durante este período a educação dessas pessoas passou anos como responsabilidade de instituições não governamentais sem fins lucrativos, formadas geralmente por pais de pessoas com deficiência.

A partir do século XXI, os atuais desafios da educação inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas de capacitação de recursos humanos, abertura de escolas especiais que incluam a formação de professores (GLAT et al., 2003, 2007).

Em 2008, consolida-se a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que define que os alunos considerados público-alvo da educação especial, são: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Segundo Carvalho (2010), infelizmente, a implantação do conceito de inclusão na política de educação especial brasileira em 2008 foi mal-empregado. Esses equívocos ferem a essência da proposta da educação inclusiva proposta na Declaração de Salamanca, com destaque a exclusão ao acesso à escola ao público-alvo da educação especial. Com isso, nota-se que durante muito tempo a educação foi privilégio de poucos. No entanto, o percurso histórico que veio formando o novo contexto educacional, pelo aumento da demanda de uma maior escolarização, rompe com o modelo gerador de exclusão e soma-se a educação inclusiva, que implica em uma nova forma da conceber a diversidade que forma a nossa sociedade (SAVIANI, 2010; SCHINATO & STRIEDER, 2020).

Portanto, ao analisar o contexto da educação no Brasil nas ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas torna-se necessárias a consolidação de um novo paradigma educacional, o qual permite a conjugação da igualdade e da diferença como valores indissociáveis. Somente com a mudança da filosofia e da epistemologia do aprender e do ensinar poderemos consolidar uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas, sociais, culturais e econômicas (PRIETO, 2014).

2.2. A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A compreensão do impacto da ciência e tecnologia sobre a sociedade faz-se necessário refletir sobre a importância de todas as pessoas poderem ter a oportunidade de estudar os conhecimentos básicos sobre ciência e tecnologia (SANTOS, 2016). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) ressaltam que, para as séries iniciais do ensino fundamental, a aquisição de conceitos científicos deve se fundamentar no desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a alfabetização científica. A transposição do conhecimento científico em conhecimento cotidiano é um grande desafio para que professores e estudantes consigam estabelecer as relações devidas entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente durante o ensino de ciências em salas de aulas inclusivas. A linguagem científica é composta de leis, teorias, conceitos, princípios e estruturas próprias que os demais tipos de conhecimento não possuem. Assim, a complexidade do problema é evidenciada pela falta de preparo dos professores e das escolas em realizar a transposição da linguagem científica para as pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, uma vez que a escola, professores e os próprios estudantes foram e estão preparados para padrões predeterminados de comportamentos e atitudes (BAURU, 2013).

No final do século XX, o ensino era centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Há tempos não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes (CHASSOT, 2003).

A alfabetização científica é saber ler a linguagem física, química e biológica em que está escrita a natureza (CHASSOT, 2000). Além disso, a alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que abrange a tecnologia empregada nos fazeres cotidianos e da linguagem científica de soluções aos problemas em escala local a global por meio do advento das novas tecnologias, que pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas de uma educação com base na sustentabilidade ecológica das espécies (CHASSOT, 2003).

A Ciência possui doravante a única força moral que pode fundamentar a dignidade da personalidade humana e constituir as sociedades futuras. A Ciência domina tudo: só ela presta serviços definitivos. [...] Na verdade, tudo tem origem no conhecimento da verdade e dos métodos científicos pelos quais ele é adquirido e propagado: a política, a arte, a vida moral dos homens, assim como sua indústria e sua vida prática (CHRÉTIEN, 1994).

Portanto, ressalta-se o processo de formação de educadores e estudantes de ciências com base na alfabetização científica devido sua importância nas áreas da ciência, tecnologia e sociedade colocadas nos parágrafos acima, que devem ser empregadas na disciplina de ciências em escola inclusivas ao desenvolver um papel crucial no desenvolvimento das sociedades.

2.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O direito à educação especial não implica em inclusão, uma vez que, incluir está além de inserir alunos com deficiência ou qualquer outra dificuldade no ensino regular, ou seja, representa uma mudança na perspectiva educacional que deve atingir todos os alunos (MANTOAN, 2015). Portanto, necessita-se de um novo posicionamento do sistema escolar capaz de transformar para receber a demanda da diversidade multicultural contemporânea.

A educação inclusiva requer mais que a instauração de uma legislação, necessita de uma prática social complexa que está relacionada ao modo de entender e respeitar o outro. Assim, exige uma contínua transcendência humana e uma mudança nos paradigmas do processo de ensino e aprendizagem do sistema escolar (PAN, 2012; SCHINATO & STRIEDER, 2020).

As práticas pedagógicas no ensino de ciências aplicadas na educação inclusiva são de fundamental importância para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, que ofertam o apoio necessário para que o aluno consiga enfrentar as dificuldades e acessar o currículo (SCHINATO & STRIEDER, 2020). A política de educação inclusiva no Brasil discorre sobre o papel os sistemas de ensino especial criar, organizar e possibilitar condições de acesso aos recursos pedagógicos específicos e diferenciado para atender ao diverso grupo de estudantes da escola inclusiva (BRASIL, 2008).

Segundo Pan (2012), é atribuição de todos os professores: criar e oferecer estratégias didático metodológicas que possam auxiliar na aprendizagem de todos os alunos, ou seja, têm a incumbência de elaborar e executar sua prática pedagógica em acordo com os propósitos da educação inclusiva. Assim, é de grande valia compreender a necessidade da utilização de recursos pedagógicos específicos no ensino de ciências para haver uma comunicação efetiva, que conduzam à aprendizagem das diferenças na educação inclusiva (SCHINATO & STRIEDER, 2020).

Basto & Reyes (2016), realizaram um levantamento acerca do ensino de ciências aplicado a necessidade específica do público-alvo conforme a deficiência. Os autores ressaltam os trabalhos nas subáreas: 1) Ensino de Física e Surdez: Para pessoas com surdez, os trabalhos foram realizados utilizando vídeos sobre o ensino das leis de Newton, que foram construídos dentro de uma perspectiva bilíngue com informações visuais, característica da língua de sinais. 2) Ensino de Química e Deficiência Visual: as publicações concentram-se na utilização de estruturas, brinquedos e maquetes no ensino de química para os estudantes que apresentam deficiência visual. 3) Ensino de Biologia e autistas: foram utilizadas aulas lúdicas em ambientes abertos, a exemplo de praças e parques. Enfim, os autores alertam para o pequeno número de trabalhos no ensino de ciências destinado ao um público específico no ensino especial.

Por fim, Costa et al. (2003) ressalta que a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino está ocorrendo mais intensamente a cada ano, porém muito deve ser feito, como por exemplo: 1) alterações curriculares na área das Ciências Naturais que proporcionem um efetivo processo de ensino e aprendizagem; 2) capacitar professores; 3) oferecer estratégias didático metodológicas que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos correspondendo a cada necessidade especial; e 4) planejar, equipar e estruturar escolas, além de contratar equipe de apoio.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo efetuou um levantamento de artigos entre os anos de 2011 e 2020 atualizando o levantamento bibliográfico de Stella & Massabni (2019) sobre as metodologias de a educação científica na disciplina de ciências para o ensino especial para alunos com deficiências visual, auditiva e intelectual. Foram consultados artigos nas plataformas do Scielo (<https://www.scielo.br/>), Google Scholar (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e Instituto Itard (<https://institutoitard.com.br/materiais-gratuitos-para-educacao-inclusiva/>).

Além do levantamento bibliográfico foram realizadas aulas teóricas e práticas para serem aplicadas na disciplina de ciências para o ensino inclusivo da Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá no Estado de Goiás. As aulas teóricas e práticas foram realizadas por meio de vídeo-aula utilizando os recursos de computador e *PowerPoint*. As aulas teóricas e prática foram disponibilizadas em mídia eletrônica (pen-drive ou CD-ROOM) à direção da Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá. As vídeo-aulas também foram disponibilizadas no site do YouTube, aberto ao público de estudantes e professores. Os temas Célula Procarionte e Germinação de Plantas foram escolhidos devido a escassez de recursos didáticos na literatura. A aula teórica e prática sobre Célula Procarionte está disponível no endereço eletrônico <https://youtu.be/i4YVLaLnwSI> e <https://youtu.be/wCH7htG97-I>, respectivamente. A aula teórica e prática sobre Germinação e morfologia de plântulas está disponível no site <https://youtu.be/y-QqA18t-fU> e <https://youtu.be/IZGIvviavr4>, respectivamente.

As metodologias utilizadas serão descritas no plano de aula presente no tópico dos resultados. Os materiais utilizados nas realização das aulas práticas de ciências serão disponibilizados a direção da escola da educação especial, a fim de que professores e estudantes de ciências possam ter acesso a todo material. A seguir serão descritas os materiais e métodos das aulas práticas sobre Células procarionte e germinação e morfologia de plântula.

Na aula prática de célula procarionte, utilizou-se uma maquete, previamente confeccionada por estudantes do curso de licenciatura da UEG-Iporá no Estado de Goiás. Para realização do modelo didático foram utilizando três placa de isopor (40 cm x 10 cm x 20 cm, comprimento, largura e altura), e coladas com cola uma por cima da outra. A placa foi desbastada utilizando estilete, sendo o interior raspado por uma colher. Em seguida, foi utilizado massa de biscuit no interior da célula, o biscuit foi pintado com tinta de tecido cor creme, as bordas foram cobertas com o biscuit azul-claro, a parte exterior foi feita na coloração verde claro. No interior da célula foi colocado gel de cabelo, em seguida foram realizadas as estruturas intercelular existentes na célula procarionte de biscuit e realizadas por bolinhas pequenas de isopor. No exterior foram colocados palitos de dente cobertos com biscuit simulando os cílios da célula.

Na aula prática de germinação e morfologia de plântula, utilizou-se para germinação de sementes de feijão e milho dez unidades cada, distribuídas uma semente para cada copo plástico envolvido com algodão úmido com água. As sementes colocadas em algodão molhados com água foram totalmente cobertas pelo algodão, sobrando apenas um feixe para passagem da luz solar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS EM AULAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO ESPECIAL

Realizou-se um levantamento de artigos sobre conteúdos de Ciências utilizando materiais didáticos como recurso de ensino e aprendizagem da disciplina de ciências para a educação inclusiva entre os anos de 2011 e 2020, utilizando as palavras-chaves: recurso didático, ensino de ciências e ensino inclusivo ou especial.

Os trabalhos de pesquisas somam 22 artigos científicos que foram agrupados na **Tabela 1** de acordo com o tipo de necessidade especial, assunto da aula, material e método (recurso didático).

Tabela 1: Revisão dos trabalhos acadêmicos encontrados sobre recursos didáticos apropriados a educação inclusiva em Biologia (STELLA & MASSABNI, 2019 com modificações)

Ano	Referência	Tipo de Necessidade	Assunto da aula	Material	Método (recurso didático)
2011	PAULINO et al. 2011	Visual	Célula eucariótica animal, núcleo celular	Lápis de cor, papel, isopor, EVA	Modelo didático estrutural ilustrativo unidimensional, bidimensional e tridimensional
2011	SOUZA & FARIA 2011	Visual	Desenvolvimento fetal humano	Cartões de EVA, massa de biscuit, Tinta P.V.A.	Modelo didático tridimensional em forma de maquete
2012	BASSO et al. 2012	Visual	Fecundação.	EVA e papelão, cola, a folha de papel A4	Modelo didático estrutural ilustrativo unidimensional e bidimensional.
2013	RIBAS et al. 2013	Visual (cegos)	Tabela periódica, estrutura de moléculas; divisão celular e estruturas vegetais.	Folhas de EVA coloridas e isopor	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional e tridimensional.
2014	CARVALHO & SILVA 2014	Intelectual	Ecologia. Educação ambiental.	Horta orgânica como espaço de aulas práticas	Plantio e manutenção de hortaliças.
2014	PAULETTI et al. 2014	Visual	Botânica Epiderme foliar.	-	-
2014	PIRES & JORGE 2014	Visual	Mitose, célula animal, célula vegetal e tradução RNAm	-	-
2015	ROCHA et al. 2015	Surdos	Célula e histologia	Massa de modelar, EVA, papel, cola, plástico	Modelo didático estrutural ilustrativo unidimensional e tridimensional
2016	FERNANDES & LAGE, 2016	Visual / Intelectual	Árvores, artrópodes, genitália feminina e insetos.	-	-
2016	FLORES 2016	Visual	Fotossíntese e Células animal e vegetal	Massa para Biscuit; tinta plástica; isopor; cola quente; cola glitter; papel cartão; algodão; lixa; etileno acetato de vinila (EVA)	Modelo didático estrutural ilustrativo tridimensional em forma de maquete.
2016	GOULART et al. 2016	Visual	Células	Papel cartão e forradas de velcro	Modelo didático estrutural bidimensional
2016	LIAÑO et al. 2016	Visual	Genética	-	-
2016	MENEZES et al. 2016	Visual	Bactérias e protozoários	-	-
2016	SILVA & RUST 2016	Visual	Sistema Respiratório	-	-
2016	OLIVEIRA & MARQUES 2016	Visual / Intelectual	Células	EVA colorido, cola para isopor, isopor	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional e tridimensional em forma de maquete
2016	VIDAL et al. 2016	Visual	Órgãos do corpo humano	Cartolina, EVA colorido, lápis colorido	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional em cartolina; Ilustrações
2017	SILVEIRA et al. 2017	Visual	Flor e folha	EVA colorido, cola, isopor	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional e tridimensional em forma de maquete

Tabela 1: Revisão dos trabalhos acadêmicos encontrados sobre recursos didáticos apropriados a educação inclusiva em Biologia (STELLA & MASSABNI, 2019 com modificações) (continuação)

Ano	Referência	Tipo de Necessidade	Assunto da aula	Material	Método (recurso didático)
2019	SILVIA 2019	Visual	Camadas da atmosfera	Isopor, EVA, Fios de lã, Cola para isopor; Canetas hidrográficas; Lápis grafite; Borracha; Fio de barbante	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional.
2020	ALVARENGA 2020	Visual	Ciclo da água	Isopor, EVA, Fios de lã, Cola, fitilhos	Jogo lúdico de Interpretação de Personagens (RPG) utilizando tabuleiro com cartas
2020	ARAÚJO & SANT'ANNA 2020	Visual	Célula e tecidos	Papel e cola 3D	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional
2020	SMENTKOSKI et al. 2020	Visual e intelectual	Célula, histologia, neuroanatomia	Placa de madeira, luzes, biscuit, tinta de tecido, cola	Jogo da memória dos lobos cerebrais;
2020	VERAS 2020	Visual	Célula, sistema cardíaco	Papel, cola 3D, plástico, massa de modelar	Modelo didático estrutural ilustrativo bidimensional e tridimensional
2021	MORAES et al. 2021	Visual	Meio ambiente	Pedaços de madeira, cola 3D colorida	Jogo de dominó com letras de alto relevo presentes no alfabeto Braille

A **Tabela 1** está de acordo com o trabalho de Stella & Massabni (2019), esta foi atualizada no presente trabalho, onde foram adicionados dois novos tópicos, material e método (recurso didático) dos trabalhos do levantamento bibliográfico. Além disso foram acrescentados nove artigos, são eles: SOUZA (2011), ROCHA et al. (2015), SILVEIRA (2017), SILVIA (2019), ALVARENGA (2020), ARAÚJO & SANT'ANNA (2020), VERAS (2020), SMENTKOSKI et al. (2020) e MORAES et al. (2021). Com isso, novos materiais didáticos com conteúdo específicos estão disponíveis para atender o currículo escolar do ensino de ciências a estudantes com necessidades especiais.

Nota-se que a **Tabela 1 e Tabela 2** apresentam conteúdos como: Genética (mitose/meiose, processo de tradução), Células (organelas das células animais e vegetais, núcleo celular, células animais e vegetais), Microbiologia (bactérias e protozoários), Reprodução (fecundação, órgãos reprodutivos), Ecologia (teia alimentar, educação ambiental, meio ambiente), Botânica (estruturas vegetais, fotossíntese, meios de produção agrícola, flores e folhas), Corpo humano (sistema respiratório, neurônio, hemácia, leucócito e órgãos do corpo), Biosfera (atmosfera terrestre), Entomologia (insetos).

Tabela 2: Lista da quantidade de conteúdo e métodos (recurso didático) dos artigos revisados nos últimos 9 anos do Figura 1

1. Conteúdos	
Nome dos conteúdos	Quantidade
Entomologia	1
Microbiologia	1
Reprodução	1
Biosfera	1
Genética	2
Ecologia	2
Botânica	5
Corpo Humano	7
Células	9
2. Métodos ou recurso didático	
Tipo	Quantidade
Ilustrações Unidimensional	1
Ilustrações Bidimensionais	2
Ilustrações Tridimensional	5

Figura 1: Modelo didático estrutural ilustrativo unidimensional (A), bidimensional (B, E, H, I) e tridimensional (C, F, G). Em (D) modelo didático estrutural ilustrativo unidimensional e bidimensional. Alunos com pouca visão (J) e alunos simulando cegos tocando as estruturas bidimensional e tridimensional (K). (A, B, C) PAULIN/O et al. 2011; (D) FLORES 2016; (E) LOPES 2012; (F) SILVEIRA et al. 2017; (G) RIBAS et al. 2013; (H) BASSO et al. 2012; (I) SILVA 2019; (J-K) OLIVEIRA & MARQUES 2016.



Na **Tabela 2**, o conteúdo sobre Célula foi o assunto com maior número (9 artigos) de trabalhos aplicados na disciplina de ciência no ensino inclusivo, seguido de Corpo Humano (7 artigos) e Botânica (5 artigos) durante os últimos 9 anos no Brasil. O conteúdo sobre reprodução, microbiologia, entomologia e biosfera apresentaram menor número de assunto aplicado em aula. Interessante ressaltar que um mesmo artigo pode tratar mais de um conteúdo. O modelo didático estrutural ilustrativo mais realizado foi o tridimensional (Tabela 2).

Os recursos didáticos foram classificados de acordo com o plano dimensional em unidimensional, bidimensional e tridimensional. Podendo ser confeccionadas com materiais de baixo custo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com limitações visuais e intelectuais (SCHINATO & STRIEDER, 2020). Na **Figura 2** são mostrados alguns modelos didáticos estruturais e ilustrativo sobre os assuntos de célula (PAULINO et al., 2011), mitose (FLORES, 2016), fecundação (BASSO et al., 2012); e atmosfera (SILVA, 2019).

4.2. METODOLOGIA DE AULA SOBRE CÉLULAS PROCARIONTES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.2.1. PLANEJAMENTO DA AULA TEÓRICO E PRÁTICO DE CÉLULAS PROCARIONTES

Unidade Educacional: Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá			
Professora: Glenda Samara Rodrigues Muniz e Lorrane Barbosa da Silva			
Ano/Série: 6º ano do fundamental			
Disciplina: Ciências		Público-alvo: discentes com deficiência visual	
AULA TEÓRICA			
Conteúdo	Habilidade	Estratégia de ensino	Avaliação
Células procariontes	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a diferença de célula procarionte e eucarionte; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma introdução sobre célula procarionte; 	<ul style="list-style-type: none"> • Será avaliado a participação dos alunos na aula;
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a organização da célula procarionte e suas organelas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever detalhadamente as estruturas de uma célula procarionte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar exercício com gravuras.
	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos organismos procariontes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar os organismos procariontes que causam doenças ou não para a saúde humana. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de vida dos organismos procariontes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar as interações ecológicas entre organismos procariontes e eucariontes no meio ambiente. 	
AULA PRÁTICA			
Conteúdo	Habilidade	Estratégia de ensino	Avaliação
Células procariontes	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a célula em forma de maquete para melhor compreensão do assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma dinâmica com cartas dos nomes das organelas associando com suas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Será avaliado a participação dos alunos na confecção da maquete da aula;
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as estruturas subcelulares com suas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para os alunos fazer uma ilustração da célula procarionte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a aprendizagem do conteúdo por meio da dinâmica de desenhos realizados.

4.2.2. DESCRIÇÃO DA AULA TEÓRICA E PRÁTICA DE CÉLULAS PROCARIONTES:

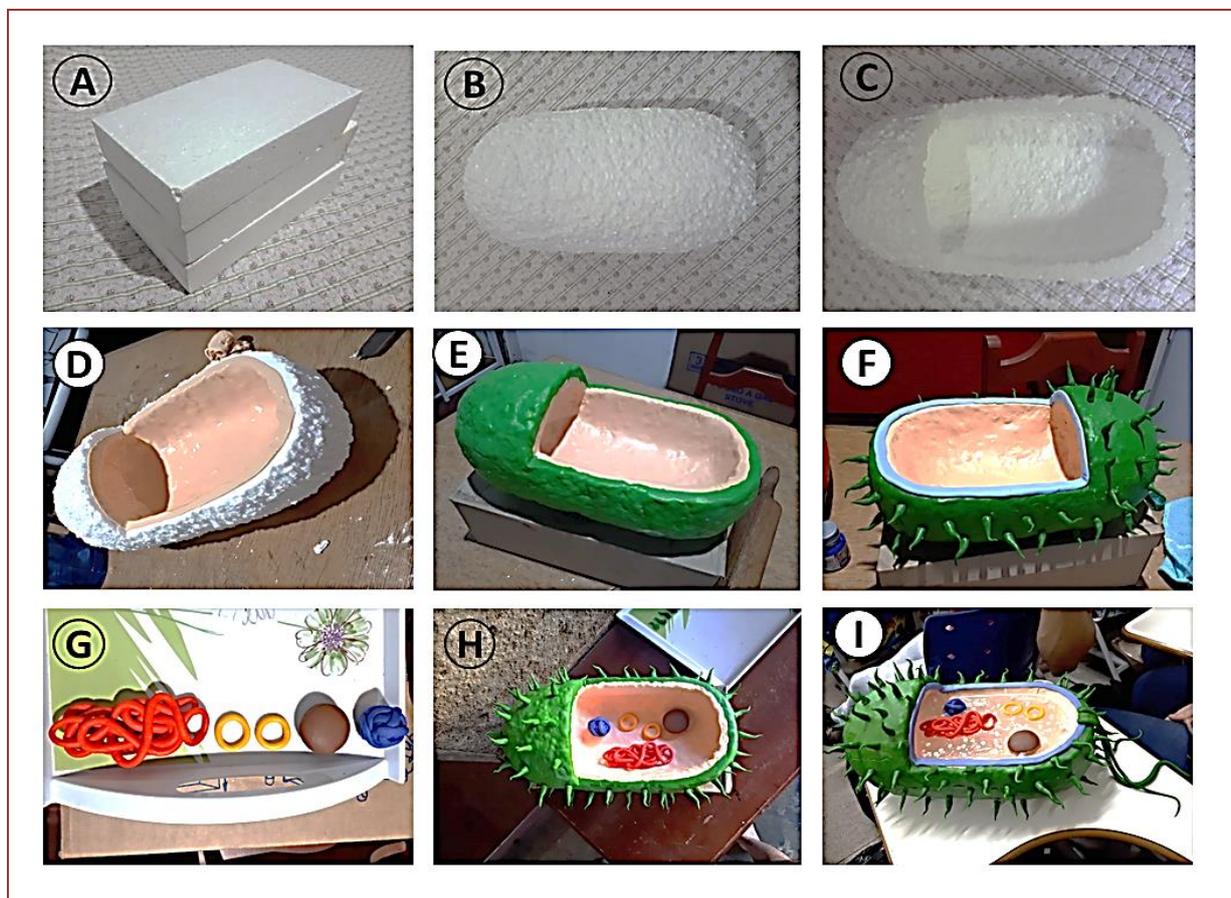
Aula teórica (<https://youtu.be/i4YVLnWsl>)

Inicialmente, na introdução será apresentado os conceitos teóricos de células procariontes e eucariontes, mostrando as diferenças quanto a organização celular e organelas. Posteriormente, será apresentado as características e estruturas de uma célula procarionte e suas organelas. Explicar que os organismos procariontes estão classificados em dois domínios, Arquea e Bacteria. Posteriormente, será explicado o modo de reprodução assexuada por conjugação, divisão binária e transdução. Contextualizar o conteúdo destacando as principais doenças causadas por organismos procariontes, como tétano, meningite, pneumonia, cólera, entre outros. Mostrar que existem relações ecológicas que estas se dividem em intraespecíficas e interespecíficas entre seres procariontes e eucariontes.

Aula prática (<https://youtu.be/wCH7htG97-I>)

A aula prática sobre células procariontes será realizada utilizando três placas de isopor (Figura 2A). Em seguida cada placa de isopor será colada uma por cima da outra e polida até ficar arredondada conforme a Figura 2B.

Figura 2: Modelo didático estrutural ilustrativo tridimensional de uma célula procarionte (A – I)



Posteriormente, será retirada, frontalmente, uma pequena parte da placa de isopor (Figura 2C), o que proporcionará espaço para a abertura interna na placa de isopor (Figura 2D). Na nova abertura será aplicada a massa de biscoito colorida com tinta para tecido na cor creme (Figura 2D-E). Posteriormente, será aplicada em volta de toda a maquete a massa de biscoito colorida com tinta de tecido na cor verde clara (Figura 2E-F). Após a secagem da massa de biscoito serão realizadas por furos em toda a parte exterior com palitos com massa de biscoito para similar os cílios da célula (Figura 2F). Ao redor da borda será realizado um acabamento em azul claro (Figura 2F). As organelas estarão presentes nas células nas cores azul escuro, vermelho, marrom e laranja (Figura 2G-H). Por fim, será acrescentado no interior da célula o gel fixador para representar o líquido presente na célula, acrescentando também bolinhas de isopor e as organelas prontamente realizadas (Figura 2I).

No tópico de revisão de literatura o conteúdo sobre Célula foi o assunto com maior número de artigos de trabalhos aplicados na disciplina de ciência no ensino inclusivo (Tabela 2). Dentre estes, apenas o artigo do ROCHA et al. (2015) apresentou o conteúdo sobre células procariontes, utilizando um projetor multimídia com alguns desenhos esquemáticos, a fim de diferenciar os grupos de células procariontes e células eucariontes, com a participação de três alunos surdos, que ajudou no melhor entendimento do assunto. Um outro artigo de ciência no ensino inclusivo que tratou sobre células procariontes, abordando o tema sobre bactéria foi MENEZES et al. (2016).

4.3. METODOLOGIA DE AULA SOBRE GERMINAÇÃO DE SEMENTE PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.3.1. PLANEJAMENTO DA AULA TEÓRICO E PRÁTICO SOBRE GERMINAÇÃO DE SEMENTE

Unidade Educacional: Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá			
Professora: Glenda Samara Rodrigues Muniz e e Lorrane Barbosa da Silva			
Ano/Série: 6º ano do fundamental			
Disciplina: Ciências		Público-alvo: discentes com deficiência auditiva	
AULA TEÓRICA			
Conteúdo	Habilidade	Estratégia de ensino	Avaliação
Germinação e morfologia de plântulas	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as partes de uma plântula, como por exemplo: folha, caule e raiz. 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma introdução sobre a morfologia e germinação das plântulas angiospermas monocotiledôneas e eudicotiledôneas. 	<ul style="list-style-type: none"> Será avaliado a participação dos alunos na aula com discussões e perguntas sobre o assunto.
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as etapas da germinação de uma plântula de uma espécie monocotiledônea e eudicotiledônea. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever as características do desenvolvimento das plântula. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar uma espécie de planta monocotiledônea e eudicotiledônea.
		<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar a importância de um viveiro florestal de plantas nativas do cerrado. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer nome de espécies de plantas de monocotiledôneas e eudicotiledôneas que são nativas do cerrado e que apresentam potencial econômica para a região.
		<ul style="list-style-type: none"> Ressaltar a importância do conhecimento de espécies com potencial econômico para a região. 	
AULA PRÁTICA			
Conteúdo	Habilidade	Estratégia de ensino	Avaliação
Germinação e morfologia de plântulas	<ul style="list-style-type: none"> Cultivar sementes de milho e feijão; 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma prática de germinação de sementes de milho e feijão, explicando as fases de desenvolvimento e crescimento da plântula. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos serão avaliados através das ilustrações que descrevem a morfologia e as etapas de desenvolvimento de uma plântula.
	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar os estágios de desenvolvimento e crescimento de uma plântula monocotiledônea e eudicotiledônea; 	<ul style="list-style-type: none"> Ilustrar os órgãos vegetativos de uma plântula. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar uma espécie de planta monocotiledônea e eudicotiledônea.
	<ul style="list-style-type: none"> Observar a morfologia dos órgãos vegetativos de uma plântula. 		

4.3.2. DESCREVER A AULA TEÓRICA E PRÁTICA SOBRE GERMINAÇÃO DE SEMENTE

Aula teórica (<https://youtu.be/y-QqA18t-fU>)

Inicialmente, na introdução será apresentado os conceitos teóricos sobre germinação e morfologia de plântula. Apresentar aos alunos as partes das plantas: folha, caule, raiz. Posteriormente, será apresentada a divisão entre monocotiledôneas e eudicotiledôneas, mostrando as grandes etapas do processo de germinação e das espécies mono e eudicotiledôneas. Em seguida serão descritas as características do desenvolvimento das plântulas, após será explanado a importância de um viveiro, e as grandes variedades de espécies que podem ser encontradas nesse. E por fim ressaltar que existem espécies que podem gerar um poder econômico, demonstrando essas espécies e as oportunidades que estas podem trazer para o desenvolvimento econômico da região.

Aula prática (<https://youtu.be/IZGIvyivr4>)

Para aula prática sobre germinação e morfologia de plântulas será realizado um experimento utilizando sementes de feijões e milho. Inicialmente, as sementes serão inseridas em copos plásticos envolvidas por algodão molhado com água (Figura 3A e 4A), sendo os copos plásticos colocados em cima de uma mesa em contato com a luz solar durante o dia. As sementes serão regadas de dois em dois dias, durante esse processo ocorre a absorção de água pela semente (Figuras 3B-C e 4B-C). Após a germinação o primeiro órgão em desenvolvimento observado é a radícula (Figura 3B-D e 4D). No milho por ser uma monocotiledônea, ocorre a formação de várias radículas e apenas um cotilédone (Figura 3D), enquanto no feijão, uma eudicotiledônea, ocorre a formação de apenas uma radícula e dois cotilédones (Figura 4D-E). Após alguns dias ocorre o alongamento do caule, chamado de *hipocótilo* para região caular abaixo dos cotilédones e *epicótilo* para região caular acima dos cotilédones (Figura 3E-F e 4E). Posteriormente, pode ser observado os primeiros primórdios foliares no milho composto por uma folha simples (Figura 3E-G), enquanto na plântula de feijão ocorre um par de folhas opostas (Figura 4F).

A experimentação em Ciências é uma ferramenta que permite a construção de conhecimento a partir da observação, levantamento de hipóteses e questionamentos, além de promover a relação entre o conhecimento adquirido com o seu cotidiano (SILVA E JOAQUIM, 2010). Silva e Joaquim (2010) ao realizar quatro experimento de germinação de semente estudaram: 1) comprovação da existência de um embrião dentro da semente, 2) comparação entre germinação de monocotiledônea e eudicotiledônea, 3) efeito da luz sobre a germinação e 4) quebra de dormência. Alves et al. (2019) mostraram que a sequência didática sobre germinação de semente auxiliou no processo de aprendizagem dos alunos, ampliando as noções sobre botânica e a importância de plantar mudas.

A aplicação de aulas teóricas vinculadas a aula prática é imprescindível para construção do conhecimento científico dos alunos de acordo com Silva et al. (2015). Estes autores investigaram os resultados do ensino-aprendizado de aulas práticas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental como estratégias para facilitar o ensino-aprendizagem em conteúdo de Botânica. Os resultados demonstraram aumento no número de respostas corretas após as aulas práticas. Concluiu-se que as aulas práticas de botânica dentro da sala ou em espaços verdes da escola melhoraram a aprendizagem do conteúdo.

Figura 3: Germinação de semente de milho até a fase de plântula. (A) Início do processo de germinação dia 30/11/2020, (B) Três dias após o início do processo de germinação. (C) Sete dias desde o início do processo de germinação. (D) Nove dias desde o início do processo de germinação. (E) Quatorze dias de germinação. (F) Dezenove dias de germinação. (G) Vinte e cinco dias de germinação



Figura 4: Germinação de semente de feijão até a fase de plântula. (A) Início do processo de germinação dia 30/11/2020. (B) Três dias após o início do processo de germinação. (C) Sete dias desde o início do processo de germinação. (D) Quatorze dias do processo de germinação. (E) Dezenove dias do processo de germinação. (F) Vinte e cinco dias após o processo de germinação



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos didáticos no ensino de ciências aplicados na educação inclusiva são de fundamental importância para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa premissa, os resultados acerca da revisão bibliográfica sobre a utilização de recursos didáticos em aulas de ciências no ensino especial, concluímos que a atualização de mais 9 artigos na literatura poderá ainda mais subsidiar professores e escolas inclusivas no desenvolvimento de recursos didáticos interativos, os quais favorece a um melhor aprendizado.

Neste levantamento bibliográfico grande parte dos trabalhos foram destinado a estudantes com deficiência visual. Com isso, sugerimos adaptação dos recursos didáticos para que estes possam atender a um público maior de estudantes com necessidades especiais, a exemplo da deficiência auditiva e intelectual.

Além disso, o conteúdo com maior recursos didáticos encontrado na revisão bibliográfica trata sobre células eucariontes. Portanto, devido à escassez de recursos didáticos no conteúdo de células procariontes, realizamos videoaulas teórica e prática de ciências sobre este tema. Esse tipo de recurso disponibilizado à escola, é importante, pois estimula os docentes a criação e efetivação do processo de ensino aprendizagem de ciências, de forma dinâmica e adaptada aos estudantes do ensino inclusivo.

Todavia, ainda existem grandes desafios a serem superados, buscando de fato um ensino inclusivo onde os educandos possam ser alfabetizados cientificamente. Porém, apensar o esforço amostral desta revisão bibliográfica, muitos artigos ressaltam que os recursos didáticos são ainda pouco utilizados na sala de aula, pela falta do fornecimento de materiais escolares necessários para a realização das aulas práticas ou pela sobrecarga dos professores. Estes são fatores que podem afetar diretamente o processo de ensino e aprendizado dos estudantes no ensino de ciências para a educação especial, que devem ser levados em consideração para um ensino de qualidade e inclusivo.

Portanto, os recursos didáticos metodológicos são de suma importância para a aprendizagem dos estudantes em escola de ensino especial. Almejamos que as videoaulas realizadas, disponíveis na internet pelo *youtube*, possam alcançar não só a Escola Estadual de Ensino Especial de Iporá, mas também um grande público de outras parte do Brasil. Assim, o presente trabalho espera contribuir para pesquisas e docência sobre ensino inclusivo, trazendo a necessidade deste ensino na sala de aula para que todos tenham direito à educação igualitária.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVARENGA, M. M. S. C. (2020). Jogos e o lúdico em sala de aula: recursos didáticos como mediadores do saber. LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal, 7(1).
- [2] ALVES, D.S., DE SOUZA POLETTTO, R., & PASSOS, M. M. (2019). Dormência e germinação de sementes: uma proposta de ensino com evidências de aprendizagem. Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, 10(3), 53-77.
- [3] ARAUJO, T. N., & SANT'ANNA, N. F. (2020). Adaptação de imagens para o ensino inclusivo de histologia. LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal, 7(2).
- [4] BASSO, S. P. S., GIMENO, J. G., CAMARGO, E. P. D., DASCANIO, D., ANJOS, P. T. A. D., & ALMEIDA, T. J. B. D. (2012). Material didático multissensorial: a fecundação para deficientes visuais. Revista da SBEnBIO, 1-8.
- [5] BASTOS, A. R. B., LINDEMANN, R., & REYES, V. (2016). EDUCAÇÃO INCLUSIVA EO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSIÇÕES DA ÁREA. Journal of Research in Special Educational Needs, 16, 426-429.
- [6] BAURU (2013) Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências.
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132013000300016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 de Março de 2021.
- [7] BENITE, A. M. C., BENITE, C. R. M., & VILELA-RIBEIRO, E. B. (2015). Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. Revista Educação Especial, 28(51), 81-89.
- [8] BRASIL (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.
- [9] BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998. Acesso em: 21 Jul. 2020.
- [10] BRASIL (2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI.
- [11] CARVALHO, R. E. (2005). Educação inclusiva: do que estamos falando?. Revista educação especial, (26), 19-30.
- [12] CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- [13] CARVALHO, P. M. D. S., & SILVA, F. A. R. (2014). Horta orgânica como ambiente de aprendizagem de educação ambiental para alunos com deficiência intelectual.
- [14] CHASSOT, A (2000). Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí.
- [15] CHASSOT, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista brasileira de educação, (22), 89-100.
- [16] CHASSOT, Atico (2014). Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí.

- [17] CHRÉTIEN, Claude. A ciência em ação: mitos e limites. Filosofar no Presente. Campinas –SP. Papirus Editora. 1994.
- [18] COSTA, G., GOMES, P. C., & JÚNIOR, J. L. (2003) O ensino de ciências naturais nas séries iniciais: educação inclusiva, competências e habilidades para a aprendizagem. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- [19] DIAS A. B. E CAMPOS L. M. L. (2013). A educação inclusiva e o ensino de ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. Ver como fica referencias. São Paulo.
- [20] FLORES, A. S. (2016). Recursos didáticos direcionados como complemento ao ensino de biologia para professores com deficiência visual: um estudo de caso.
- [21] GLAT, R., & FERNANDES, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39.
- [22] GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. DA S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
- [23] GLAT, R., PLETSCH, M. D., & DE SOUZA FONTES, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 32(2), 343-355.
- [24] GOULART, I. B., DE MENEZES, M. F., & CARLOS, J. (2016). O JOGO DOS 7 ERROS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DAS CARACTERÍSTICAS CELULARES PARA PORTADORES E NÃO PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL. In I Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica-EnICT.
- [25] KASSAR, M. D. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, (41), 61-79.
- [26] MACÊDO, J.A.S. (2012). Inclusão: a escola está preparada para ela. Portal R7, Brasil Escola, Meu artigo. Disponível em. Acesso em, v. 20.
- [27] MANTOAN, M. T. E. (2015) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- [28] MORAES, K. F., OLIVEIRA, B. R. M., & DE NAZARÉ FARIAS, L. (2021). Recursos didáticos e inclusivos para ensino no meio ambiente. *Margens: Revista Interdisciplinar do PPGCITI* | ISSN: 1806-0560| e-ISSN 1982-5374, 14(23), 85-102.
- [29] MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil – história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- [30] OLIVEIRA, T. D. C., & MARQUES, R. C. P. (2016). Utilização de modelos didáticos no ensino de biologia e o processo de inclusão na cidade de Apodi-RN. In *Anais do III Congresso Nacional de Educação–CONEDU*, Natal–RN (pp. 1-12).
- [31] PAN, M. (2012) *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: Editora InterSaberes.
- [32] PAULINO, A. L. D. S., VAZ, J. M. C., & BAZON, F. V. M. (2011). Materiais adaptados para ensino de biologia como recursos de inclusão de alunos com deficiência visual. *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7.
- [33] PAULETTI, J.; BELUSSO, A.; BRITO, G. C.; REIS, J. G.; VOLTOLINI, C. H. Modelo didático tridimensional de epiderme foliar como estratégia para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de botânica. *Revista da SBEnBio*, Niterói, n. 7, 2014.
- [34] PIRES, B., & JORGE, V. (2014). Confecção de modelos biológicos para alunos cegos no segundo segmento. *Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CAP-UERJ. Rio de Janeiro-RJ.
- [35] PRIETO, R. G., PAGNEZ, K. S. M. M., & GONZALEZ, R. K. (2014). Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, 39(3), 725-743.
- [36] RIBAS, C. P., MUMBACH, D. H., BULLING, N. F., GRETER, T. C. P., & GÜLLICH, R. (2013). Materiais alternativos para alunos cegos no ensino de Ciências. *Anais do VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul.
- [37] ROCHA, L. R. M., MORETTI, A. R., COSTA, P. C. F., & COSTA, F. G. (2015). Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. *Revista Educação Especial*, 28(52), 377-392.
- [38] SAVIANI, D. (2010) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Autores associados.
- [39] STELLA, L. F., & MASSABNI, V. G. (2019). Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. *Ciência & Educação* (Bauru), 25(2), 353-374.

- [40] SCHINATO, L. C. S. & STRIEDER, D. M. (2020). ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, 29(2).
- [41] SILVA, D. M. S. (2019). Produção de um modelo didático acessível adaptado para o ensino de Ciências a alunos cegos acerca das camadas da atmosfera. Trabalho de Conclusão de Curso.
- [42] SILVA, A. C., JOAQUIM, W. M. (2010) Proposta de atividades práticas de germinação de sementes para os professores do ensino fundamental. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.
- [43] SILVA, A. P. M., SILVA, M. F. S., DA ROCHA, F. M. R., & DE ANDRADE, I. M. (2015). Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. *Holos*, 8, 68-79.
- [44] SILVEIRA, A. P., SANTANA, I. C. H., PEREIRA, M. J. B., DO AMARAL BRAGA, F. A., DA SILVA MAGALHÃES, L. M., & BESERRA, J. S. M. (2017). Caráter pedagógico científico e artístico de modelos didáticos de flor e folha: percepção de atuais e futuros professores da educação básica. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 57-71.
- [45] SANTOS, L. A. J dos.; DUARTE, A. C. S. A (2016) inclusão escolar no ensino de ciências – uma discussão das concepções dos professores na formação continuada. *Educon*, v. 10, n. 01, p.1- 14.
- [46] SMENTKOSKI, I. P., SAZAKA, L. S. R., TOMÉ, G. M., MARTINS, H. G. S., MARCELINO, C. G., SOUZA, B. M. N., & EKUNI, R. (2020). O ensino de Histologia e Neuroanatomia por meio de jogos e materiais didáticos: experiência extensionista de uma educação não-formal. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 11(3), 301-313.
- [47] SOUZA, P. D., & Faria, J. C. N. M. (2011). A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas–uma proposta inclusiva e interativa. *Enciclopédia Biosfera*, 7(13), 1550-1561.
- [48] VERAS, D. S. (2020). Adaptações de imagens para alunos com deficiência visual: recursos didáticos táteis. Congresso internacional de Educação Inclusiva. IV CINTEDI.
- [49] VIDAL, M., CARGIN, A., & DALLABONA, K. (2016). ensino de ciências e a deficiência visual. Uma proposta de atividade para o estudo do corpo humano. Blumenau/SC. Abril.
- [50] UNESCO (1990) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Dados mundial sobre a educação. <Brazil; World data on education, 2010/11; 2010 (unesco.org)> Acesso em: 17 Dez. 2020.
- [51] UNESCO (1994) Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1998. <<http://www.unievangelica.edu.br/novo/img/nucleo/Declara%C3%A7%C3%A3ode%20Salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 dezembro de 2021.

Capítulo 5

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência da cidade de Iporá - GO

Jéssica Alves da Costa

Josiane Moreira Cardoso

Raiane Silva Lemes

Derick Martins Borges de Moura

Plácido Fabrício Silva Melo Buarque

Resumo: a pesquisa refere-se ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Neste contexto o objetivo do trabalho foi identificar o contexto atual das instituições públicas da cidade de Iporá-GO, em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiências, bem como averiguar as percepções dos professores do AEE sobre a importância dos jogos didáticos no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, no total foram entrevistados 13 professores responsáveis pelo AEE das Escolas/Colégios Municipais e Estaduais na cidade de Iporá-GO. Em todos foram constatados alunos com deficiência, com exceção da escola da zona rural. No total são 215 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, sendo que 48% possuem deficiência intelectual e o 30% apresentam distúrbio de aprendizagem. A maioria dos alunos é do sexo masculino, com idade que varia de 4 a 20 anos. Dez instituições oferecem o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto que, 3 delas não possui. A maioria dos professores (70%) disseram que os recursos disponíveis não são suficientes para realizar o atendimento dos alunos e apenas 30% dos professores disseram que são suficientes. Todos os professores reconhecem a importância da utilização dos jogos didáticos, para contribuir com as escolas. Foram doados seis jogos didáticos confeccionados a partir de materiais de baixo custo. Espera-se, que com essa pesquisa, possamos contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência no processo educacional.

Palavras-chave: Deficiência, Ensino, Aprendizagem, Jogos didáticos.

1. INTRODUÇÃO

As práticas educativas estão sendo aprimoradas a cada dia para que se possa acompanhar o desenvolvimento do aluno com deficiência. Os fatores sociais, culturais, econômicos, entre outros influenciam nas mudanças das práticas já existentes. Porém, os que mais são observados são os fatores socioculturais, pois são a partir da vivência dos alunos com deficiência e do seu contexto social que são elaboradas atividades pedagógicas que vai de encontro às necessidades e particularidades do mesmo. As mudanças e as adaptações das práticas educativas existentes são fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho, pois conhecer e tentar entender o mundo no qual o aluno está inserido é o primeiro passo a ser desenvolvido.

O professor como mediador do conhecimento deve propor atividades interessantes que cativem a curiosidade dos alunos, nesse sentido, os aspectos lúdicos podem ser aplicados no contexto escolar através de jogos didáticos manuais e virtuais, brincadeiras, músicas, atividades de recorte e colagem, pinturas, entre outras.

Dentre as atividades lúdicas, os jogos didáticos está se destacando e estão sendo cada vez mais utilizados em todos os níveis de ensino, pelo fato de contribuir com concepções psicológicas e pedagógicas. Na sala de aula, os professores precisam estar envolvidos com o processo de formação dos alunos, sabendo o porquê de se utilizar determinada atividade, a forma como orientar e as possíveis contribuições para o desenvolvimento dos educandos.

Os jogos didáticos são recursos concretos e bem fundamentados que poderão guiar o professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que apresentam alguma limitação física e/ou cognitiva. Utilizar os jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem fará com que os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, entre outros tenham um melhor desenvolvimento, respeitando sempre suas características e especificidades, e o seu tempo de aprendizagem. Para que essa prática seja inclusiva e eficiente, o professor deve manter-se em constante atualização, considerando a diversidade de alunos que estão inseridos em sala de aula.

Para aquisição de jogos didáticos comercializados é necessário um investimento financeiro elevado, devido a quantidade de alunos que serão atendidos. Na maioria das vezes, a escola/colégio não possui condições financeiras para adquirir o material, e uma estratégia viável para amenizar os gastos é a confecção de jogos didáticos com materiais alternativos de baixo custo.

Diante desse contexto, surge a necessidade de se buscar alternativas para a inclusão escolar de alunos com deficiência, e para isso é preciso motivá-lo, para que ele sempre avance na sua compreensão, criando situações de conflitos cognitivos, desafiando-os a enfrentá-los e sempre estimulando, para torná-lo ativo do próprio saber. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que é preciso reestruturar a escola, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Queiroz et al., (2007) enfatiza a importância de analisar a realidade social para captar conflitos e tensões existentes, e identificar grupos sociais. Diante disso, as pesquisas e estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contemplam crianças, adolescentes, jovens, idosos, mulheres, pessoas com deficiência, população indígena, entre outros.

Para isso, é necessário conhecer o cenário atual da cidade de Iporá-GO, bem como conhecer as concepções dos professores em relação a importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência no Ensino Fundamental I. Pois a partir disso, é possível elaborar estratégias que incentivem o uso de jogos didáticos durante o AEE, de modo a propiciar o desenvolvimento integral do educando.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o contexto atual das instituições públicas da cidade de Iporá-GO, em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiências, bem como averiguar as percepções dos professores do AEE sobre a importância dos jogos didáticos no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, esta pesquisa visa contribuir para os estudos na perspectiva da educação especial, uma vez que, esta é um processo que está em constante construção, pois não é apenas garantir o acesso a educação formal do aluno com deficiência, e sim fornecer condições de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Foi realizada uma pesquisa de campo, conforme Gil (2008, p.55), “estas pesquisas se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Este estudo baseou-se em dados de caráter qualitativo e quantitativo.

Para tanto, foram entrevistadas professoras responsáveis pelo o AEE de Escolas Municipais e Colégios Estaduais na cidade de Iporá-GO. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, sendo o roteiro de entrevista composto de 13 perguntas subjetivas, as quais eram direcionadas para os responsáveis pelo AEE, ou da educação especial na perspectiva inclusiva no intuito conhecer o atual cenário das instituições de ensino.

A pesquisa foi dividida em duas partes, a **primeira** consistiu em fazer um levantamento geral em todas as instituições públicas da cidade, para verificar se o AEE tem sido realizado com os alunos deficientes, bem como conhecer a infraestrutura física e material das Salas de Recursos Multifuncionais, identificar o perfil dos alunos atendidos e dos professores responsáveis pelo AEE. A **segunda** parte da pesquisa averiguou as percepções dos professores do AEE quanto a importância dos jogos didáticos no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência que estão matriculados no Ensino Fundamental I.

Posteriormente foram confeccionados seis jogos didáticos manuais utilizando materiais de baixo custo, como, folha de E.V.A, prendedor de roupa, letras do alfabeto, figuras, pratos e copos descartáveis, algodão, lixa, entre outros materiais de fácil acesso. Estes foram posteriormente doados para as escolas que ofertam o Ensino Fundamental I.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas com deficiência estão presentes em diversos setores da sociedade, inclusive nas escolas, pois são asseguradas as mesmas, o direito de terem acesso e a permanência nas escolas, preferencialmente nas classes de ensino regular (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009). Não basta apenas integrar a pessoa com deficiência no ambiente escolar, é necessário incluí-la de fato, e para isso, é necessário investimento governamental e mobilização da comunidade escolar.

De acordo com o IBGE (2010), “45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual”, representando essas 23,9% da população contabilizada no Censo Demográfico de 2010. As Nações Unidas no Brasil (ONU), relatam a falta de estatísticas atualizadas sobre as pessoas com deficiência no Brasil, e isso oculta essas pessoas.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados 13 professores responsáveis pelo AEE de Escola/Colégio público, e em todos foram constatados alunos com deficiência, com exceção a escola da zona rural. Totalizando 215 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino Municipal e Estadual, sendo que 60% desses alunos com deficiência são do gênero masculino e 40% do gênero feminino. Além disso, também foi pesquisado a faixa etária dos mesmos de acordo com cada tipo de deficiência (**Tabela 1**).

Tabela 1: Tipos de deficiências e faixa etária dos alunos

Tipos de Deficiências	Faixa Etária (idade)
Deficiência Intelectual	6 - 19
Deficiência Visual	9 - 18
Deficiência Auditiva/Surdez	11 - 18
Deficiência Física	4 -16
Deficiência Motora	4
Deficiência na Linguagem	8 -14
Deficiência na Múltipla	13 - 20
Distúrbios de Aprendizagem	6 - 17
Altas Habilidades/Superdotação	-
Transtorno Mental	14 -15
Autismo	16
Transtorno Bipolar	18
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	11 - 13
Transtorno globais do desenvolvimento	9

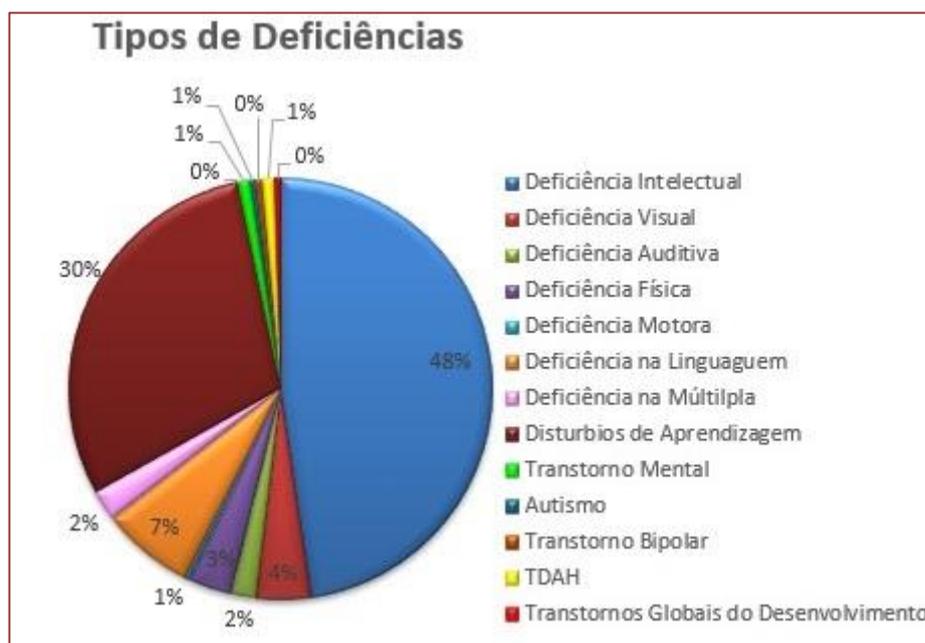
Fonte: os autores.

De acordo com Oliveira (2012), a deficiência pode surgir em qualquer idade e sexo, algumas pessoas já nascem com algum tipo de deficiência, outras podem adquirir ao longo da vida. E o fato da pessoa possuir alguma deficiência não a impede de ter acesso à educação. Conforme prevê a Constituição Federal (1988), a escola deve ofertar um ensino de qualidade a todos, independentemente de raça, cor, sexo, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.

A partir do estudo foi possível verificar que a quantidade de alunos com deficiências que estão matriculados na rede regular de ensino na cidade de Iporá – GO é bastante expressivo.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Educação Especial teve um grande avanço no ano de 2016, pois 57,8% das escolas brasileiras passaram a incluir alunos com deficiência nas turmas de ensino regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo que, em 2008, esse percentual era de apenas 31% (INEP, 2016). Portanto, percebe-se que o Brasil tem conseguido aumentar progressivamente a inserção de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, entretanto, quando o aluno chega à escola, muitas das vezes, a mesma não tem infraestrutura básica para atender as particularidades do aluno, falta recursos didáticos adequados e suficientes, profissionais capacitados que tenha conhecimento a respeito das necessidades educacionais, entre outros.

A partir dos dados coletados, verificou diversos tipos de deficiências (**Figura 1**). Sendo que, a maior quantidade refere-se à deficiência intelectual (48%) e o distúrbio de aprendizagem (30%). A deficiência intelectual/mental pode ser classificada em leve, moderada e profunda, conforme a dificuldade de aprendizagem e comprometimento do comportamento. A deficiência intelectual limita o indivíduo na realização de determinadas atividades, diante disso, o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza (GOMES *et al.*, 2007).

Figura 1: Tipos de deficiências dos alunos matriculados nas instituições públicas na cidade de Iporá-GO

Fonte: os autores.

Nos dias atuais, percebe-se um crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem, que podem estar relacionados com fatores psicopedagógicos e condições econômica-familiar. Entretanto, quando investigado estes fatores e constatado que não são estes que estão causando falhas no desenvolvimento escolar do aluno, o professor precisa estar atento, pois pode ser tratar de distúrbios específicos de aprendizagem, como disfasia, dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007; ARRUDA; ALMEIDA, 2018). Muitas das vezes os termos “dificuldades de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem” são utilizados como sinônimos, entretanto, estas terminologias referem-se a diagnósticos distintos. Dessa forma, faz-se necessário apresentar o conceito de dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem.

Para Sisto (2001), a dificuldade de aprendizagem envolve vários transtornos, nelas estão as dificuldades na escrita, leitura, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior. Já o distúrbio de aprendizagem, refere-se a desordens, expressadas por dificuldade da aquisição da fala, escrita e audição, sendo que, essas desordens estão relacionadas com o mau funcionamento do sistema nervoso central. O distúrbio de aprendizagem pode ocorrer juntamente com os distúrbios emocional e social, ou até mesmo ser influenciados pelo ambiente que está inserido (HAMMILL, 1990).

De acordo com o MEC (2013), os alunos devem ser respeitados de acordo com suas singulares antropoculturais. Na formação do educando são priorizados os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e afetivo, e assim cabe a família e a comunidade ao mesmo tempo ampliar esse processo educativo.

Diante disso, o professor comprometido com a arte de ensinar deve respeitar as particularidades e o tempo de aprendizagem do aluno, para não agravar a situação, adaptar currículos e avaliações, buscar metodologias de ensino coerentes que proporcionem o desenvolvimento integral do indivíduo (cognitivo, social, emocional, cultural, entre outros.), realizar o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, utilizar recursos visuais e auditivos, entre outros, porque essas ações podem ser decisivas para o sucesso das intervenções de inclusão escolar.

Para ofertar uma educação de qualidade a esse grupo de pessoas, é de extrema importância a realização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2009). Cerca de 69% das instituições pesquisadas oferecem o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, e 31% não estão ofertando no momento, devido a falta de local apropriado, licença do professor que realiza o AEE, entre outros. Em uma das instituições, foi relatado que, apesar da escola não possuir a Sala de Recursos Multifuncionais, o atendimento dos alunos é realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

O AEE é uma extensão da sala de aula que contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização e sim complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com intuito de desenvolver a autonomia e a independência destes na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Quanto ao perfil do professor responsável pelo AEE, foram coletados dados sobre a sua formação acadêmica, sendo elas as seguintes: Licenciatura em Pedagogia (53,8%), Licenciatura em Biologia (30,8%), Licenciatura em Geografia (7,7%) e Licenciatura em História (7,7%). Em relação ao aprimoramento profissional, cerca de 63,6% dos professores possuem pós-graduação na área da educação especial e 36% não possuem, apenas cursos de capacitação.

De acordo com, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Além disso, o professor deve ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada na área da inclusão, para que este possa atender os alunos com deficiências. Segundo Alves *et al.*, (2006) o professor responsável pelo AEE, deve possuir conhecimento diversos, como Sistema Braille, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Comunicação Aumentativa e Alternativa, entre outros.

O profissional responsável pelo AEE na Sala de Recursos Multifuncionais deve ser qualificado para o cargo que exerce, criativo, dinâmico, reflexivo, crítico, inovador, entre outros., pois são necessários materiais diversificados e específicos para as deficiências atendidas (PAGNEZ e BISSOLI, 2016).

Em relação ao perfil dos alunos com deficiência, constatou que, 8,3% deles são alfabetizados e 91,7% não são alfabetizados. De acordo com os professores do AEE, os alunos atendidos apresentam bastante dificuldade na área da Língua Portuguesa (57,9%) e da Matemática (42,1%).

Ao questionar sobre o que poderia ser feito para melhorar o AEE, verificou que, as respostas foram unânimes, melhoria na estrutura física das Salas de Recursos Multifuncionais, investimentos em materiais pedagógicos, como jogos didáticos e computadores, oferta de cursos para aprimoramento para a comunidade escolar, entre outros. Uma das professoras relatou o seguinte: *“Sem dúvida, mais investimentos no setor de inclusão/educação especial no que diz respeito a materiais pedagógicos, capacitação para todos os profissionais de educação e apoio multiprofissional para melhor desenvolvimento nos atendimentos”*. Outra professora citou que: *“É necessário investimentos em jogos didáticos, brinquedos pedagógicos e cursos para aprimoramento”*. As demais, mencionaram sobre a adequação do espaço físico, aumento de horas no atendimento e de recursos humanos disponíveis.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no Art. 10, as escolas devem se organizar, de modo a oferecer um ensino de qualidade e equidade aos alunos com deficiência. Diante disso, as mesmas devem possuir espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos adequados as particularidades do aluno.

Outro desafio encontrado pelos professores de AEE está na resistência por parte dos pais em aceitar e entender a deficiência dos filhos, visto que, a família também tem um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança.

De acordo com as Políticas Nacionais de Educação Especial é dever da família em participar efetivamente no processo educativo da criança com deficiência, bem como, a Lei de Diretrizes Bases da Educação enfatiza que a educação é dever da família e do Estado, onde a educação também é desenvolvida no ambiente familiar. Para Silva (2011), a participação da família no ambiente escolar propicia um maior desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência e contribui no trabalho docente, como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (MEC, 2013).

A família deve se envolver no processo inclusivo de seus filhos, havendo uma boa relação com a escola, assim a coordenação deve convocar os pais para reuniões específicas, convidá-los a participar da classe e explicar a sua importância no processo educativo da criança (REIS, 2012).

Em uma das escolas, a professora entrevistada afirmou que não existe nenhum empecilho em realizar o AEE, uma vez que, a escola funciona em tempo integral. Em contrapartida, outra professora entrevistada relatou que os desafios consistem nos alunos que residem na zona rural, pois estes não frequentam regularmente a Sala de Recursos Multifuncionais. O fato dos alunos morarem na zona rural e a maioria irem para escola de transporte escolar dificulta o seu retorno à escola para realizar o AEE.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais na escola que o aluno está matriculado, ou em outra escola mais próxima que possui o AEE. Além disso, é garantido pelas Políticas Nacionais de Educação Especial “a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação[...]”. Como também, a Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece à responsabilidade dos Municípios, Estados e Distrito Federal no transporte dos alunos com deficiências, para que ocorra o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica.

A segunda parte do trabalho consistiu em verificar a percepção dos professores do AEE quanto a importância dos jogos didáticos na educação especial na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Quanto a importância da utilização dos jogos didáticos na educação especial, uma das professoras disse o seguinte: “Durante o processo de ensino aprendizagem se faz necessário o uso de vários recursos lúdicos, sendo que, precisamos alcançar a todos os alunos em suas diferentes habilidades. No trabalho com aluno com deficiência esse instrumento torna-se imprescindível, pois através de jogos e objetos concretos o aluno consegue ainda que sem perceber atingir o aprendizado desejado. Uma vez que, consegue significar e aplicar tal conhecimento”. As demais disseram que os jogos didáticos tornam a aprendizagem prazerosa e significativa pelo fato de ser atrativa aos alunos, além de desenvolver a autonomia dos mesmos. Na literatura são encontrados diversos trabalhos que relatam sobre os benefícios dos jogos didáticos como prática pedagógica (COELHO, 2010; HIGA, 2012).

Os jogos didáticos podem ser uma ferramenta eficiente no desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos, quando utilizados com objetivos definidos (HIGA, 2012). Através dos relatos das professoras responsáveis pelo AEE, foi perceptível a valorização do uso dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, e segundo elas, os jogos didáticos são insuficientes e, na maioria das vezes são necessárias adaptações de acordo com a idade física e mental dos alunos. Portanto, são necessários vários materiais pedagógicos disponíveis, tanto comercializados quanto confeccionados pelas professoras para ter bons resultados na prática pedagógica.

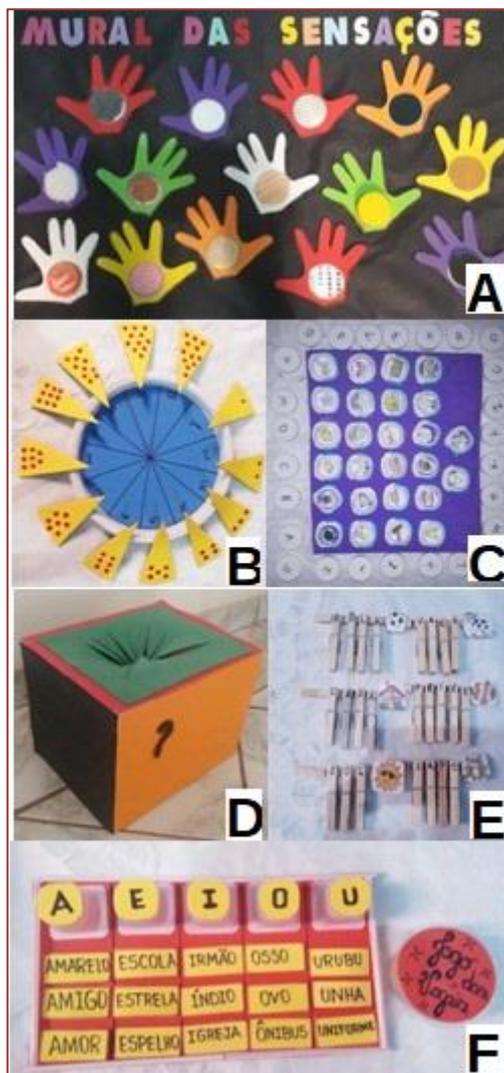
Das professoras entrevistadas, 70% relataram que os recursos didáticos que a escola possui não são suficientes para realizar o AEE, e apenas 30% das professoras disseram que são suficientes. Na Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com deficiências precisa ter recursos pedagógicos suficientes, principalmente os jogos didáticos que desenvolve várias partes do corpo.

Para Alves *et al.*, (2006), os jogos e materiais pedagógicos deve ser confeccionados obedecendo diversos critérios, como cor, tamanho, espessura, peso, textura e outros. Na confecção destes, podem utilizar objetos reutilizáveis e de baixo custo, como ímãs, caixas, prendedores, copos e pratos descartáveis.

Sabendo do interesse dos professores do AEE por jogos didáticos, foi elaborado pelas pesquisadoras seis jogos didáticos manuais (**Figura 2**), utilizando materiais alternativos e de baixo custo para serem doados às instituições públicas que possuem alunos deficientes no Ensino Fundamental I. Os jogos didáticos foram os seguintes:

- **Mural das sensações**, cuja finalidade é desenvolver a imaginação, criatividade, percepção visual e desenvolvimento do tato;
- **Jogo da pizza**, tem por objetivo trabalhar quantidades, frações e raciocínio;
- **Jogo do alfabeto**, trabalha a coordenação motora, associação de palavras e o alfabeto;
- **Caixa surpresa**, estimula a imaginação, curiosidade, desenvolve o tato e trabalha a escrita;
- **Jogo formação de palavras**, tem por objetivo a formação de palavras, o desenvolvimento da coordenação motora e estimula a atenção;
- **Jogo das vogais**, tem por finalidade a associação de palavras com as vogais, desenvolve a leitura, entre outros.

Figura 2: A) Mural das sensações, B) Jogo da pizza, C) Jogo do alfabeto, D) Caixa surpresa, E) Jogo formação de palavras, F) Jogo das vogais



Fonte: os autores.

Neste viés, percebe-se que o uso do jogo didático, além do seu aspecto lúdico, auxilia a criança no desenvolvimento da criatividade, percepção, memória, integração socioemocional, coordenação motora, entre outros., além de possibilitar ao professor uma estratégia de ensino diversificada e de fácil compreensão por parte dos alunos, tornando assim, a aprendizagem prazerosa e significativa.

A utilização de jogos não é uma prática apenas da Educação Infantil, muito pelo contrário, eles podem ser utilizados durante todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Fundamental com crianças que apresentam alguma limitação física e/ou cognitiva, devido aos inúmeros benefícios proporcionados individualmente e coletivamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nas Escolas Municipais/Estaduais na cidade de Iporá – GO, mostra que, nas unidades de ensino regular estão matriculados alunos com diversos tipos de deficiências, sendo as mais comuns, a deficiência intelectual e os distúrbios de aprendizagem, entretanto, possuem alunos com deficiência na linguagem, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, transtorno mental, entre outras.

E a partir das literaturas e legislações consultadas foi possível verificar que as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos de receberem uma educação de qualidade como qualquer outra pessoa. Desse modo, as escolas de ensino regular não podem impedir a inserção dessas pessoas no contexto escolar, pelo contrário, elas devem promover ações que permitam a inclusão das pessoas com deficiências se efetive, e para isso é necessário oferecer condições adequadas para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, linguístico, entre outros.

Para que essas pessoas sejam atendidas com equidade e qualidade nas Escolas Municipais/Estaduais na cidade de Iporá – GO, se faz necessário a parceria entre escola e família, o uso de metodologias adequadas em sala de aula, professores aptos para realização do AEE, recursos didáticos variados que atendam cada tipo de deficiência e idade, espaço físico apropriado, dentre outros. Esses fatores interferem significativamente no desenvolvimento do educando com deficiência, principalmente a utilização de recursos didáticos, por exemplo, os jogos. Os jogos didáticos manuais são de extrema importância para a realização do AEE, esses jogos podem ser comprados ou até mesmo confeccionar com materiais de baixo custo (materiais reutilizáveis).

A pesquisa mostra que, os jogos didáticos quando utilizados com objetivos definidos, proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos com deficiências, uma vez que, trabalha aspectos cognitivo, emocional, social, linguagem, escrita, oralidade, raciocínio, coordenação motora e criatividade. Sendo está uma forma mais prazerosa de aprender e incentivar a buscas de novos conhecimentos.

Conclui-se que é preciso lutar para que as leis sejam cumpridas, que estas não fiquem só no papel, mas que respeite as particularidades dos educandos com deficiências, e nos possibilita a refletir na diversidade que estamos inseridos. Espera-se com essa pesquisa, possamos contribuir com a inclusão no processo educacional, além de podermos levar nossos estudos às Escolas Municipais/Estaduais na cidade de Iporá – GO como forma de mostrar a realidade que vivemos no meio educacional.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: BRASIL. Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 267-272.
- [2] ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. de (org). Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2018.
- [3] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- [4] _____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- [5] _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.
- [6] _____. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, 2008.
- [7] _____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009.
- [8] CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Revista Psicopedagogia, 24(75): 229-39, 2007.
- [9] COELHO, V. M. O jogo como prática pedagógica na educação inclusiva. UFSM, 2010.
- [10] GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [11] GOMES, A. L. L.; FERNADES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. de. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília/DF. SEESP/SEED/MEC, 2007.
- [12] HAMMIL, D. D. Onedefining Learning Disabilities: onemerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23(2): 74-84, 1990.
- [13] HIGA, S. C. A. M. Jogo pedagógico: facilitador do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização do 1º ano do ensino fundamental I. UTPP, 2012.
- [14] IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2010.

- [15] IBGE. Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. Disponível em: <[https://Agenciadenoticias.Ibge.Gov.Br/Agencia-Noticias/2012-Agencia-De-Noticias/Noticias/16794-Pessoas-Com-Deficiencia-Adaptando-Espacos-E-Atitudes.html](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/Agencia-Noticias/2012-Agencia-De-Noticias/Noticias/16794-Pessoas-Com-Deficiencia-Adaptando-Espacos-E-Atitudes.html)>. Acesso em: 20 de junho de 2018.
- [16] INEP. Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. INEP, 2016.
- [17] OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.
- [18] ONU. Pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>. Acessado em: 20 de junho de 2018.
- [19] PAGNEZ, K. S. M. M.; BISSOLLI, L. A. R. As salas de apoio e acompanhamento à inclusão em São Paulo. *Journal of Research in Special Education Needs*, v. 16, n. s1, pp. 178-186, 2016.
- [20] QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem*. Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.276-283, 2007.
- [21] REIS, V. A. dos S. O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. (Dissertação de Mestrado) em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial. Lisboa, 2012.
- [22] SILVA, I. K. O.; MORAIS, M. J. O.; desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, *Holos*, Ano 27, vol. 5, 2011.
- [23] SISTO, F. F. Avaliação de dificuldades de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRANSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (orgs). *Cotidiano escolar: Questões de leitura matemática e aprendizagem*. Bragança Paulista: Vozes, 2001.

Capítulo 6

Jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação

Adrielle Gleice Alves da Silva

Resumo: Os jogos e as brincadeiras são considerados como uma das atividades básicas do desenvolvimento das crianças pequenas. Considerando que as crianças são seres sociais em constante mudança, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar como ferramenta da psicomotricidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação. Portanto é importante traçar um panorama geral dos principais aspectos em relação à contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da psicomotricidade no ambiente escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa. Trata-se de um estudo bibliográfico. Os resultados sinalizaram que os jogos têm papel importante no processo de aprendizagem, no desenvolvimento psicomotor, nas estratégias de relacionamento e controle das emoções, além do estímulo à criatividade e socialização do indivíduo.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Psicomotricidade.

1. INTRODUÇÃO

Ao observar um indivíduo brincando podemos achar que é apenas uma brincadeira, existem muitas ações que estão sendo vivenciadas naquele momento, a interação do indivíduo com o brinquedo cria possibilidades para desenvolver habilidades motoras que vão ajudar a conhecer o seu próprio corpo. De acordo com Alves (2012), o movimento é o meio de interação e atuação da criança com o mundo externo. Nas etapas do desenvolvimento psicomotor, os movimentos vão se aperfeiçoando de acordo com o meio e as necessidades de onde o indivíduo se encontra com o objetivo de torna-lo único e social.

A brincadeira sempre fez parte da infância de todo indivíduo, ao longo dos séculos, sendo ele responsável pela socialização entre as pessoas. De outro modo, a brincadeira é considerada uma das atividades básicas na construção do desenvolvimento infantil, tendo em vista que o ser humano, principalmente na infância, está em constante aprendizado.

Ao discutir a importância do brincar, buscamos refletir sobre a brincadeira e a ludicidade na aprendizagem e no progresso das crianças. A presente pesquisa avança sobre o impacto do brincar no desenvolvimento infantil, como ferramenta para o avanço psicomotor, além de observar o papel do professor como mediador desse processo, na busca pela autonomia da criança na evolução de suas habilidades. A brincadeira pode fazer com que as crianças aprendam de forma significativa, portanto, pode ser usada como uma ferramenta de ensino a fim de proporcionar-lhes um desenvolvimento.

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, seu desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a intuição, a imaginação, ainda propiciando a criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, sociabilidade, inteligência e criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

A brincadeira se estabelece como o principal estímulo para o desenvolvimento da psicomotricidade na criança, desde o nascimento, através dos movimentos corporais a criança pode externalizar toda sua afetividade, socialização, motricidade, entre outros aspectos cognitivos.

Apesar de sua grande relevância para o desenvolvimento da psicomotricidade infantil, ainda é necessário popularizar esse conhecimento, de modo que pais e professores compreendam que brincadeira é coisa séria. O brincar é muito importante para a socialização humana. Na educação infantil, a brincadeira tem sido muito utilizada como ferramenta lúdica para despertar áreas do nosso cérebro a fim de desenvolver habilidades antes não vistas, ou até mesmo auxiliando as crianças com déficits em seu aprendizado. Para Barros (2009, p. 38):

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente como fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o.

Nesse contexto, essa pesquisa busca contribuir para que discussões como essa possam alcançar maior destaque entre pais e profissionais da educação, para que assim os tabus acerca do tema sejam desmitificados, trazendo a possibilidade de proporcionar uma educação cada vez melhor. Desta forma surge a pergunta condutora dessa pesquisa: De que forma os jogos e brincadeiras podem auxiliar os professores de educação infantil no desenvolvimento da psicomotricidade em seus alunos?

Nessa perspectiva, buscamos compreender o papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, no aperfeiçoamento das habilidades básicas da criança, e a importância do trabalho realizado pelo professor de educação infantil, dentro de sua sala de aula. Portanto, essa pesquisa tem como principal objetivo, refletir sobre os jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação, através da atuação docente no que diz respeito aos jogos e brincadeiras utilizados. Como objetivos específicos, destacamos: a) compreender os conceitos de jogos, brincadeiras e psicomotricidade; b) apresentar o estado da produção científica brasileira sobre jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da psicomotricidade; c)

Refletir como os jogos e brincadeiras podem auxiliar os professores de educação infantil no desenvolvimento da psicomotricidade em seus alunos.

A metodologia utilizada, fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, onde foi possível analisar as discussões existentes desde o campo da educação até a neuropediatria, o que nos permitiu compreender a importância do papel do professor no desenvolvimento psicomotricidade das crianças.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

2.1. UMA INCURSÃO NA ABORDAGEM QUALITATIVA

Para a pesquisa em questão, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que esse tipo de abordagem busca explorar o universo dos significados, das motivações e das atitudes. Segundo Denzin e Lincoln (2006), numa pesquisa qualitativa, “[...] pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Ou seja, envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Em outras palavras, tem como premissa o encontro das informações com a profundidade necessária para que o assunto possa ser debatido.

Com a abordagem qualitativa, elegemos a pesquisa bibliográfica, como referência para esse trabalho, de modo que foi necessário consultar livros e artigos de pesquisadores da educação, neuropediatria, psicopedagogia, entre outros, com objetivo de aprofundar a discussão. Portanto, concordamos com Fonseca (2002, p. 32) que a pesquisa bibliográfica é realizada:

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

Vale ressaltar que há diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa documental, baseia-se em fontes primárias, ou seja documentos, relatórios, arquivos, entre outros, que ainda não foram analisados e sistematizados, enquanto que a pesquisa bibliográfica tem como premissa orientar estudantes, pesquisadores e profissionais sobre um determinado tema, com objetivo de aprofundar a discussão, a partir de dados e informações já analisadas e publicadas.

2.2. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UMA INCURSÃO NA LITERATURA

Realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica permite ao pesquisador ter uma visão geral do que vem sendo produzido na área, permitindo que os leitores percebam a evolução do conhecimento de uma determinada área. Esses estudos tornaram-se imprescindíveis para apreender as características do objeto de estudo, bem como identificar as lacunas de pesquisas já realizadas sobre a temática.

Com esse intuito, destacamos autores importantes que subsidiaram a nossa pesquisa bibliográfica, como: Marreiro (2016); Lira e Rubio (2014); Wjskop (1995); Vygotsky (1998); Antunes (1998). Para melhor conhecermos sobre o debate acadêmico do nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento especificamente em produções de autores que se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Adotamos os descritores jogos e brincadeiras. Eis o que revela o quadro a seguir:

Quadro 1: Principais produções selecionadas

TÍTULO	ANO	AUTORES
Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista	2006	Norma Lucia Neris de Queiroz. Diva Albuquerque Maciel. Ângela Uchôa Branco
A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas	2020	Raquel Firmino M. Barbosa. Maria Cecília da S. Camargo. André da Silva Mello.
A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil	2017	Cheila Cristina dos S. Teixeira
Psicomotricidade: histórico e conceitos.	2008	Ana Paula Jobim. Ana Eleonora Sebrão Assis.

Esse levantamento inicial, serviu para orientar a pesquisa sobre a temática escolhida, bem como sobre a relevância dessa discussão. Num primeiro momento, pudemos observar a interdisciplinaridade das pesquisas, que frequentemente relacionam a docência com a psicopedagogia e a neuropediatria, entre outras áreas.

As pesquisas encontradas serviram como aporte teórico, trazendo à luz os conceitos trabalhados, bem como evidenciaram a complexidade do tema, que possibilitou e orientou nossa discussão e pesquisa.

Ao compreender a complexidade e a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo das crianças descritos nas pesquisas citadas no quadro acima, e após a refletir sobre o histórico da psicomotricidade, percebemos que é necessário mobilizar conhecimentos de forma interdisciplinar, para garantir um olhar mais apurado sobre o desenvolvimento infantil, bem como, para a formação profissional do pedagogo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, sendo essencial. A escola é um campo de muitas possibilidades para interação entre a criança e o saber. O brincar é de grande importância no desenvolvimento da criança, a formação de sua identidade se dá através desse estímulo, jogos e brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e efetiva. Para Dos Santos e Costa (2015), “A criança se desenvolve desde os primeiros dias de vida. Por isso, a vida emotiva e a vida motora não são isoladas, elas se complementam orientadas pelos elementos psicomotores.” Com isso, as autoras destacam alguns elementos psicomotores importantes:

Esquema Corporal: é básico e indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica que a criança tem de seu próprio corpo. A criança irá se sentir bem na medida em que conhecer seu corpo e poder utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir.

Lateralidade: se define naturalmente durante o crescimento onde acontece uma dominância lateral na criança onde será mais forte, mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos e também é influenciada por certos hábitos sociais. É importante ressaltar que não se confunda lateralidade com dominância de um lado em relação ao outro, em nível de força e precisão. O conhecimento “esquerdo-direito” decorre da noção de dominância lateral. É a generalização, da percepção do eixo corporal, a tudo que cerca a criança. [...]

Estruturação Espacial: é a orientação e estruturação do mundo exterior, referindo-se primeiro ao eu (como referência), depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento. É tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas. [...] A possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas

entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las, refere-se à possibilidade de estabelecer relações entre elementos para formar um todo. A estruturação espacial não nasce com o indivíduo ela é uma construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio. **(Grifo nosso)**

Os elementos psicomotores citados acima, quando estimulados através de jogos e brincadeiras auxiliam as crianças a desenvolverem a coordenação motora, a noção de orientação espacial, o ritmo, o equilíbrio, bem como as diversas formas de linguagens, auxiliando em sua sociabilização e autoconhecimento, trabalhando habilidades que estimulam a autoconfiança e autoestima.

Vale ressaltar que o brincar além de estimular a criatividade, é uma ferramenta que permite as experiências da criança com a sua corporeidade, construindo autonomia e auxiliando na percepção sobre o espaço.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), propõe que a aprendizagem se desenvolva a partir de dois seguintes eixos: interações e brincadeiras. Compreendendo que a criança aprende a partir das experiências com o ambiente na qual está inserida. Por essa razão é muito importante que as atividades lúdicas sejam estimuladas, os Campos de Experiência da BNCC são: O 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. O objetivo é utilizar os Campos de Experiência como instrumentos para os professores estimularem as crianças de forma contínua. Com isso, os jogos e brincadeiras devem respeitar as faixas etárias de modo que as habilidades socioemocionais se desenvolvam de forma concreta, ainda assim, é necessário respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. (BNCC, 2018).

É nas brincadeiras que as crianças têm a oportunidade de aprenderem a respeitar regras, ampliar seu relacionamento social e a respeitarem a si mesmas, conhecerem os limites de seu corpo e do outro. Segundo defende Kishimoto (2010, p. 5):

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses.

É muito importante que estejamos atentos ao desenvolvimento de cada criança. Mesmo participando dos mesmo jogos e brincadeiras, cada criança vai responder no seu ritmo, é fundamental que pais e professores compreendam e respeitem essas diferenças. Vygotsky (1998, p.137) ainda afirma que “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Ou seja, o brincar ajuda a criança a perceber seu corpo, o outro e o ambiente ao qual está inserido, é importante para que saiba os seus limites e isso vai ocorrer em momentos diferentes para cada criança.

3.2. PSICOMOTRICIDADE: CONCEITO E HISTÓRIA

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, o termo é empregado para uma “concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” O desenvolvimento da psicomotricidade está relacionado ao “processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto”. A afirmação da Associação Brasileira de Psicomotricidade vai de encontro ao que afirma Costa, 2002:

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Dessa forma, a educação psicomotora é de grande importância para o desenvolvimento da criança ao longo de seu crescimento, sendo o papel da **Psicomotricidade** educar a mente e o corpo simultaneamente, sendo ela responsável pela melhora no desempenho do aluno, na vida escolar, no dia a dia do ambiente doméstico.

Historicamente a psicomotricidade surge no início do século 19 a partir de estudos neurológicos, quando os psiquiatras passam a dar ênfase no estudo das estruturas cerebrais. Nesse período, destacam-se Dupré e Wallon. Pioneiro dos estudos sobre a psicomotricidade, Wallon diz que “o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo”, ou seja, o movimento é a ação que antes foi pensada. Wallon ainda relaciona o movimento ao afeto, emoção, ambiente e hábitos. Segundo Assis e Jobim a “psicomotricidade, é produto de uma relação inteligível entre uma criança e o meio [...]” sendo assim, o movimento torna-se expressão.

3.3. JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

Os jogos são instrumentos importantes no processo de desenvolvimento psicomotor, pois auxilia a criança a imaginar, ver, criar e sentir; o ato da brincadeira é uma necessidade e um instrumento da criança para entender o mundo ao seu redor. A escolha dessa temática para essa pesquisa surgiu a partir do conhecimento histórico dos jogos e brincadeiras no campo da educação infantil, através dos jogos a criança aprende a se expressar e a desenvolver suas habilidades físicas, motoras, cognitivas e sociais, fundamentais para seu desenvolvimento. Segundo Antunes (1998, p. 36):

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social.

Os jogos têm papel importante no processo de aprendizagem, no desenvolvimento psicomotor, nas estratégias de relacionamento e controle das emoções, além do estímulo à criatividade e socialização da criança. Como mediador, o professor cria um caminho importante para o processo de ensino-aprendizagem e precisa compreender que cada criança vai interagir com os jogos e brincadeiras de forma diferente. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

O professor tem papel importante nesse processo, e deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem com confiança, afeto e o olhar atento. A psicomotricidade, no processo de ensino-aprendizagem, está diretamente relacionada aos aspectos afetivos. As primeiras atividades motoras da criança são de grande importância, enquanto explora o mundo que a rodeia, ela percebe e organiza seu próprio corpo, assim como estabelece sua relação com o ambiente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil é de grande relevância para compreendermos o processo de aprendizagem da criança. A escola deve garantir um apoio a todas as crianças, proporcionando uma boa aprendizagem através do lúdico, garantindo-lhes o desenvolvimento emocional, que será a base do sucesso de sua aprendizagem.

É necessário que a Escola, professores e pais compreendam que crianças aprendem de formas diferentes e portanto, devem respeitar as dificuldades e os ritmos de aprendizagens escolares de cada um. Essa pesquisa buscou mostrar a importância dos jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação que é um fator importantíssimo para o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, com benefícios que poderão ser notados no decorrer da vida adulta.

[...] a primeira necessidade seria, portanto: alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar as aprendizagens triviais que mais não são que investimos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e resposta. É com o movimento que a criança interage com o seu corpo determina a sua lateralidade. O desenvolvimento psicomotor da criança compreende componentes fundamentais ao seu desenvolvimento como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estrutura espacial, temporal e lateralidade. (FONSECA, 1996, p.42).

Verificamos que os jogos e brincadeiras são de suma importância tanto para o desenvolvimento psicomotor, como para o desenvolvimento afetivo. Quando há um trabalho lúdico, utilizando jogos e brincadeiras, a aprendizagem se dá de forma significativa.

O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (MENDONÇA, 2004, p.25).

Os jogos e brincadeiras são instrumentos eficientes no desenvolvimento da aprendizagem, além de proporcionar momentos de diversão, socialização, integração e desenvolvimento psicomotor, trabalha também as emoções e a imaginação. O professor deve compreender as etapas do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e emocional das crianças para então adotar uma prática integradora, auxiliando os alunos na compreensão de si, do outro e do ambiente no qual está inserido.

Para atuar na Educação Infantil, o profissional necessita ter ampla compreensão das teorias que tratam do desenvolvimento humano, necessita saber quais as diferenças entre umas e outras, mas antes de tudo necessita formar convicções que lhe permita relacionar a teoria que adota com a prática pedagógica que oferece através de suas ações. (NEGRINI, 2003, p.22).

Portanto, a Escola e o professor, ao trabalhar a psicomotricidade através de jogos e brincadeiras, trazem experiências enriquecedoras para a criança, estimula a curiosidade, explora os sentidos e os sentimentos, troca experiências e auxilia no desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

O jogo se constitui como “uma atividade organizada por um sistema de regras, na qual se pode ganhar ou perder”. (QUEIROZ, 2003, pg.158). Os jogos além de estimular o raciocínio lógico das crianças, também contribui para o desenvolvimento da motricidade, criatividade, socialização e respeito as regras, lidar com as conquistas, vitórias e derrotas.

As brincadeiras auxiliam as crianças no desenvolvimento das habilidades e da capacidade de se relacionar, o que permite que o professor possa avaliar cada criança em sua totalidade, através de seus movimentos, da sua motricidade e ações ao interagir com os demais.

Dessa forma, através dos jogos e brincadeiras, as crianças recebem e respondem a estímulos que auxiliam tanto no seu crescimento intelectual como pessoal. Compreendemos que o professor ao buscar meios de desenvolver os jogos e brincadeiras em sala de aula, proporcionará aos alunos satisfação de aprender brincando. Porém essa não é uma tarefa fácil, pois exige tempo, dedicação e organização para planejar e desenvolver e aplicar os jogos e brincadeiras em sala de aula.

Desse modo, cabe ao professor traçar estratégias para explorar e organizar os espaços, disponibilizando jogos e brincadeiras que auxiliem a ludicidade e o pleno desenvolvimento das crianças. Ao organizar esses espaços o professor deve elaborar estratégias para supervisionar e auxiliar as crianças, possibilitando que às mesmas a construam sua própria autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, buscou-se refletir sobre os jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação. O estado da produção científica brasileira sobre jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor nos permitiu compreender os conceitos de jogos, brincadeiras e psicomotricidade e refletir como os jogos e brincadeiras podem auxiliar os professores no desenvolvimento da psicomotricidade em seus alunos.

Desse modo, percebermos a importância dos jogos e brincadeiras como recursos psicomotores na educação para a aprendizagem e o desenvolvimento da psicomotricidade. O estímulo motor ao brincar, promove uma aprendizagem mais completa e auxilia a criança a lidar com as frustrações, desperta a criatividade e autonomia, aumenta a concentração e contribui para que a criança aprenda expressar seus desejos e necessidades.

Compreendemos que a psicomotricidade é uma importante aliada para o desenvolvimento integral do indivíduo envolvendo aspectos motores, intelectuais e afetivos, por essa razão, o professor é de suma importância, pois ao mediar os jogos e brincadeiras ele observa as reações e o progresso de cada criança, bem como pode adaptar as brincadeiras de modo a trabalhar habilidades específicas e assim contribuir com o desenvolvimento psicomotor de cada criança, considerando suas especificidades.

O brincar sempre esteve presente em nossa sociedade e historicamente são passados de geração em geração, como uma cultura enraizada. O brincar não está só relacionado apenas a diversão da criança, as brincadeiras cumprem o papel de fazer a criança estabelecer vínculos efetivos, ampliar a cognição e aprimorar a psicomotricidade.

Vale ainda ressaltar que os jogos e brincadeiras são instrumentos de desenvolvimento psicomotor e que devem ser pesquisados e aperfeiçoados para que sejam o mais inclusivo possível, respeitando o tempo de cada criança, mas que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades. É necessário também que o professor tenha amplo conhecimento sobre o tema para que seja capaz de escolher os jogos e brincadeiras, bem como analisar o desenvolvimento das crianças ao brincar.

Essa pesquisa foi de grande relevância para nossa formação profissional, pois possibilitou que nós ampliássemos nosso conhecimento sobre a temática, bem como compreendêssemos a importância dos jogos e brincadeiras como recursos psicomotores da educação.

Além de contribuir com a compreensão sobre a temática, a pesquisa permitiu refletir sobre a importância de aprofundar a discussão sobre a preparação do professor, que tem um papel importante nesse processo, além de estar atento às etapas do desenvolvimento do aluno, também é responsável por elaborar os jogos e brincadeiras, bem como organizar e preparar o espaço da sala de aula para realização das atividades.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, F. Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- [2] ASSIS, Ana Eleonora Sebrão; JOBIM, Ana Paula. Psicomotricidade: histórico e conceitos. 2008. Disponível em: www.guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2008/artigos/edfis/358pdf. Acesso em 10 set. 2021.
- [3] ANTUNES, Celso. O jogo e a Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- [4] BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

- [5] BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Construção Curricular na Educação Infantil. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1PDF.pdf Acesso em: 10 de nov. de 2021.
- [6] BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- [7] COSTA, A. C. Psicopedagogia e psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [8] DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- [9] DOS SANTOS, Alessandra.; COSTA, Gisele M. Tonin da. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um enfoque psicopedagógico. Revista de Educação do Ideau, Vol. 10 – Nº 22 – Julho - Dezembro 2015 Semestral ISSN: 1809-6220.
- [10] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- [11] FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.
- [12] KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: [s. n.] 2010.
- [13] LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf Acesso em: 9 jun. 2021.
- [14] MARREIRO, Amanda. A importância do brincar no desenvolvimento infantil, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/196519932-A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil.html> Acesso em: 21 jun. 2021.
- [15] MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.
- [16] NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003
- [17] OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- [18] QUEIROZ, T. D.. Dicionário Prático de Pedagogia. 1.ed. São Paulo: Rideel,2003
- [19] VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- [20] WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> Acesso em: 9 jun. 2021.
- [21] WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

Capítulo 7

Musicalidade em cores

Gilmara Pereira

Resumo: No desenvolver da música precisamos trabalhar os variados ritmos contendo os elementos formas e de diferenças em suas composições. Numa sintonia artística que envolve as duas modalidades das artes, sendo uma a música e a outra a artes visuais de forma interdisciplinar, que através das cores quentes e frias de primárias e secundárias, demonstram as variedades musicais como: rock, clássico, cantigas de roda. Nesta atividade escolar, notam-se as variações das cores, nas ondas sonoras, que podemos ver em cores, além de ouvir e imaginar. Dessa forma acrescentando o que nos faltava para perceber (visualmente) visivelmente a música, com seus crescimentos e decréscimos existentes em todos os instrumentos e voz, seja, altura, timbre, duração, intensidade, densidade, melodia, harmonia e ritmo do som em cores. Podemos notar nestes quadros do gráfico as músicas tocadas, expondo nele os ritmos musicais mencionados dentro desse trabalho de pesquisa.

Palavras-chaves: Ritmos, Cores, Gráfico, Ondas sonoras, Arte.

1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento deste trabalho percebe-se a presença das variações de composições musicais como: os ritmos, melodia, harmonia, timbre, altura, densidade, intensidade e duração, nas quais desenvolvemos com a utilização das cores para identificar e diferenciar as músicas e os seus ritmos tão diversificados. Também as utilizações de cores que representem de forma significativa os ritmos em intensidade forte, médios e fracos, sendo as cores: vermelho, amarelo e o alaranjado amarelo as cores quentes e overde, azul escuro, branco as cores frias, na apresentação do gráfico musical, que para compreendermos melhor foi fragmentado este conteúdo e a atividade foi posta nesta pesquisa, na tentativa de facilitar o aprendizado que interdisciplinarmente⁴, conforme LDB N^o 9394/96, que estão conectadas nas aulas de artes dentro das escolas públicas do Paraná.

Para a realização da metodologia de pesquisa usamos a pesquisa exploratória qualitativa, a qual explora a característica dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado frequentemente verbal é coletado pela observação e descrição. Também se caracteriza como uma pesquisa exploratória, explicada por Gil (1994, pg. 69), como um tipo de pesquisa que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e obter respostas, com vistas à formulação de problemas (É possível trabalhar as duas áreas de arte, a música e a artes visuais de forma interdisciplinar?) e responder as mais precisas ou as hipóteses pesquisáveis para futuros estudos posteriores.

Os colaboradores da pesquisa foram à própria Associação Pais e Amigos dos Deficientes Visuais, Associação Pais e Amigos dos Especiais, Colégio Estadual Espírito Santo, Escola Estadual Jesus Divino Operário, instituições e escolas aos quais lecionei nessas turmas, no ano de 2014, tendo como aula já aplicada e que obtive bons resultados durante a aplicação do conteúdo sobre músicas e os elementos formais e os de composição, com o recurso das cores para a sua representatividade, em conjunto com as artes visuais foi possível à formulação no quadro de gráfico, apresentado no item 5.5. . Com isso sucedeu a aplicação dessa aula através do projeto do trabalho docente bimestral e plano de trabalho docente anual, como professora de Arte.

Tem por objetivo geral, apresentar uma atividade que explore o processo de aprendizagem da (disciplina) matéria de música em conjunto com a matéria de artes visuais dentro das escolas públicas e que desenvolvam nos alunos esses interesses pelas artes. Com os objetivos específicos de ensino focado na matéria de música, apresentando os instrumentos musicais, as diferenças de instrumentos, ou seja, de corda, percussão e sopro, as variedades de estilos de ritmos, os elementos formais e composições da música, que foi aplicada como uma atividade interdisciplinar nas áreas das artes a música e a artes visuais com suas cores dentro do quadro gráfico.

A identificação das funções dos materiais didáticos através de observações e relatório da análise de pesquisa. Utilização de máquina fotográfica, computador, pendrive, cds, rádio, lápis de cor, gráfico desenhado para aplicação das cores e ritmos, caderno de plano de aula. No próximo item apresentamos os resultados da pesquisa e a aplicação das aulas com a produção artística no gráfico e as músicas selecionadas para o seu desenvolvimento durante as aulas.

Essas pesquisas foram realizadas nas escolas: A. P. A. E., Associação Pais e Amigos dos Excepcionais, A.P.A.D.E.VI, Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual, C.E.E.S Colégio Estadual Espírito Santo e E.E.J.D.O. Escola estadual Jesus Divino Operário do município de Ponta Grossa – PR, nos anos de 2014-2015.

De forma detalhada e significativa apresentamos os procedimentos da pesquisa em seu desenvolvimento prático neste próximo item, para que se possa entender como se desenvolveu essas aulas e o processo de aprendizagem em sala de aula com os alunos das escolas citadas acima.

⁴ INTERDISCIPLINALIDADE: Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, (disciplinas). (XIMENES, 1954, pg. 539)

2. PROCEDIMENTOS E DESENVOLVIMENTO

Inicialmente apresentamos a história da música, para conhecermos desde seu início até a atualidade. Alguns paleontólogos acreditam que o homem primitivo teve a ideia de criar um instrumento de cordas, a partir do som vibrante, emitido pela corda do arco quando largada. Acrescentando primeiramente uma corda a mais, e após várias cordas, dando origem ao instrumento musical chamado alaúde, a lira, do cistre, da harpa e do violão, com mais uma caixa de som. (RIBA, MEDINA& SILVEIRA, 2010).

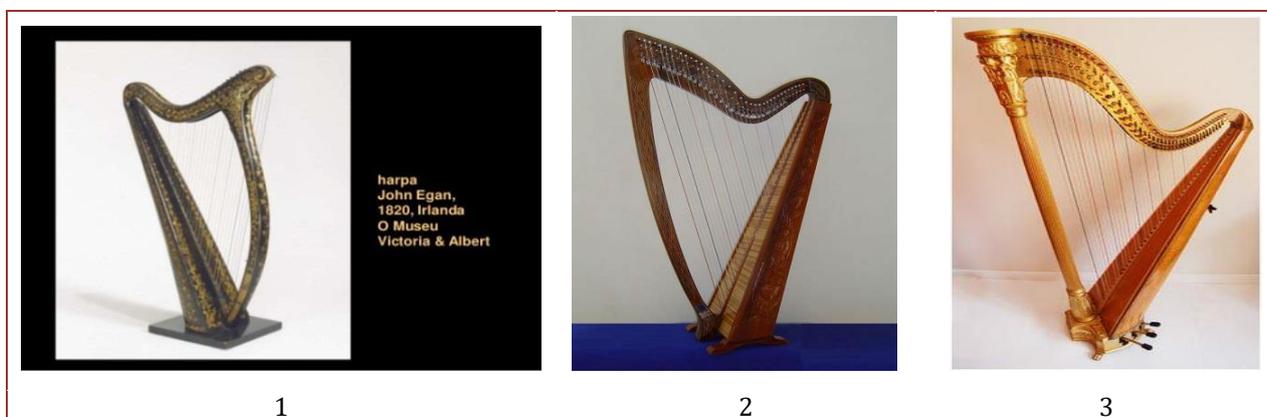
No período Neolítico apresenta os primeiros vestígios do instrumento chamado tambor, devido ao domínio da técnica de amarração, um dos pré-requisitos para a pele de animal ser esticada formando a membrana do tambor, o som era obtido dos troncos ocos, ou uma pele esticada sobre qualquer recipiente vazio, fazendo um maravilhoso som quando tocado com as mãos ou por galhos. Som ao qual era gerado pela massa de ar que estava dentro do objeto vibrante. (RIBA, MEDINA& SILVEIRA, 2010). Mais tarde no Egito apresentam-se outros instrumentos musicais como: a harpa, tambores, cilindros de terracota ou bronze, cobertos nas extremidades com pedaço de pele pela marcha militar. (RIBA, MEDINA& SILVEIRA, 2010).

Os instrumentos musicais foram sendo aperfeiçoados em várias regiões da Europa Oriental, aparecendo vários modelos de tambores, pandeiros, violões, chocalhos, criando vários ritmos, várias melodias, e aos poucos a harmonia dos sons foi se expandindo entre os povos e nações, neste processo de desenvolvimento musical foram classificados como:

2.1. INSTRUMENTO DE CORDA

Os instrumentos de corda como podemos ver são feitos de madeira talhada e cordas de metálicas, que muitas vezes vemos apenas nas histórias infantis, os chamados de: “Contos de Fada”. O quando assistimos a um concerto musical em apresentações, ou pela TV. Abaixo estão as imagens dos instrumentos mencionados.

Imagens: 1- Harpa Arqueada; 2- Harpa Celta; 3- Harpa Angular



Fonte disponível em: <<http://image.slidesharecdn.com/instrumentosmusicaisantigos-140813090826-hpapp02/95/instrumentos-musicais-antigosppt-21-638.jpg?cb=1407921278>>; <<http://radioresita.ro/118130/concert-de-harpa-la-bocsa>>; <<https://www.pinterest.com/luandacampelo/as-cordas-pelo-mundo/>> Acesso em: 08 set. 2015.

2.2. INSTRUMENTOS DE SOPRO

Os instrumentos mais conhecidos pelos alunos são os materiais plásticos e não como estes, que foram feitos de madeira e metal. Abaixo estão as imagens dos instrumentos mencionados.

Imagens: 4-imagens: flauta vertical; 5- imagens: Charamela dupla; clarineta dupla, oboéduplo; 6-imagens: trombeta (de bronze, prata e ouro)



Fonte disponível em:<http://www.folkloretradiciones.com.ar/instrum_mus_autoc/quena.htm>; <<http://notasdoremix.blogspot.com.br/2011/08/orquestra-infonica.html>>;<<http://www.serenatanet.com.br/trompete-jupiter-jtr408l-bb-1218.aspx/p>> acesso em: 08 set 2015.

2.3. INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO

Como podemos ver são instrumentos aparentemente mais simples, feitos de madeira que produzem sons variados e diferentes uns dos outros, completando a classificação dos sons na percussão. Abaixo estão as imagens dos instrumentos mencionados.

Imagens: 7-imagens: matraca (madeira e marfim); 8-imagens: chocalhos; 9-imagens: sistre (um chocalho com discos de metal); 10-imagens: tambores; 11-imagens: pratos



Fonte:<<http://www.arcades3d.net/forosmf/index.php?topic=16144.0>>;<<http://helenantoniofernandajp.blogspot.com.br/2015/04/chocalho.html>>;<<http://www.consellodacultura.gal/asg/instrumentos/os-idiofonos/sistro/>>; <http://www.mtinstrumentos.com.br/index_instrumentos_2.htm>;<<http://altosilencio.com.br/loja-online-alto-silencio/percussao/pratos-orion-14-twr14mb/>>acesso em:08 set2015

Os instrumentos musicais acima foram apresentados aos alunos para conhecê-los, embora ao ouvir as músicas escolhidas, nem sempre identificamos os instrumentos, seja, por falta de técnica musical, que só poderemos distingui-las ao longo do tempo, ou por não acontecer como os músicos e instrumentistas profissionais, que, sabem e distinguem cada som e instrumento, se ele está ou não desafinado, para correção ou só para saber, qual é o instrumento sendo tocado e apresentado.

Para melhor entendermos sobre a música cito logo abaixo os elementos formais e de composição, que formam a música, sendo essenciais para a aprendizagem e compreensão do conteúdo de música.

2.4. ELEMENTOS FORMAIS DA MÚSICA

Os elementos formais são características próprias, que dão forma à música, percebidas pelos nossos ouvidos. São cinco os elementos formadores do som, e esses cinco elementos que se criam as músicas. Abaixo um quadro explicativo.

Timbre: O Timbre é a “cor” do som. Aquilo que distingue a qualidade do tom ou voz de um instrumento ou cantor.

Intensidade: A intensidade é a força do som, também chamada de sonoridade, ou seja, se é forte, médio ou fraco, está relacionada à energia de vibração da fonte que emite as ondas sonoras.

Densidade: A densidade sonora é a qualidade que estabelece um maior ou menor número de sons simultâneos, um grande conjunto de timbres.

Altura: É por meio da altura, podemos distinguir um som agudo (fininho, alto), de um grave (grosso, baixo).

Duração: A duração é o tempo que o som permanece em nossos ouvidos, isto é, se o som é curto ou longo.

Fonte: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136>> acesso em 19 de out. 2015.

2.5. COMPOSIÇÃO DA MÚSICA

As composições são baseadas no conhecimento sonoro, que compõe e depende do lugar e da época em que vive dos sons, que conhece e dos quais tem acesso, enfim, da sua história pessoal, escolhendo articulando de formas diferentes a imensa variedade de sons aos quais tem acesso. Abaixo um quadro explicativo.

Harmonia: é a combinação dos sons ouvidos simultaneamente, é o agrupamento agradável de sons.

Melodia: É uma sequência de sons em intervalos irregulares.

Ritmo: Ritmo é o que age em função da duração do som. É a definição de quanto tempo cada parteda melodia continuará à tona.

Fonte: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136>> acesso em 19 de out. 2015.

3. PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Embora saibamos que o processo de aprendizagem, se dá de forma diferenciada nas modalidades de ensino educacional da escola pública regular, em comparação do ensino educacional da escola especial, o resultado desse aprendizado muitas vezes é muito próximo, pois a aprendizagem está relacionada não na técnica de ensino, pois esse é o mesmo, de forma diferenciada, ou seja, é o mesmo estudo para ambas as modalidades. O que modifica é a dificuldade particular de ambos os alunos neste caso o cognitivo, motor, auditivo, o intelectual se há algum laudo médico de dificuldade, as dificuldades da subjeção relacionada diretamente com a interpretação, ou a sua imaginação e até mesmo a lógica encontrada por cada pessoa.

Dentro do curso de pós-graduação de Arte e Musicalização aprendemos que na aprendizagem de cada indivíduo se concretiza de formas diferenciadas em relação uma das outras conforme diz a ⁵ Disciplina de Psicomotricidade: “O LÚDICO NA PSICOMOTRICIDADE”, pelo Professor MS. Fabio Mucio Stingen:

⁵ **DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE:** Pós-Graduação Arte e Musicalidade - FAPI/Gênio-polo Ponta Grossa (PR). Disponível em: <http://www.fapiead.net/aluno_comp.php?curso_sel=325&cat=Video aulas -mod. Específico II> acesso dia 15 de março de 2015.

Segundo Staes e De Meur (1984), o intelecto se constrói a partir da atividade física. As funções motoras (movimento) não podem ser **separadas** do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos).

A aprendizagem é um processo gradual de construção de novos conhecimentos, de complexidade crescente, que envolve um trabalho organizado e consciente do aprendiz, compreendendo tentativas, erros e ajustes. “A aprendizagem motora é um conjunto de processos associados com a **prática ou experiência**, conduzindo a mudanças relativamente permanentes na capacidade para executar tarefas habilidosas” (SCHMITD, 1991).

Quando se está aprendendo algo novo, segundo Fitts & Posner (1967) o indivíduo passa do primeiro estágio (Cognitivo) para o segundo (Associativo), até atingir o terceiro e último estágio (Autônomo). E estas seriam as fases da aprendizagem motora defendidas por vários autores:

a) A fase cognitiva: tem como característica o processamento da informação recebida, seja ela auditiva, quando se descreve a tarefa motora a ser executada, ou visual quando, há a imitação de um modelo dado, ou uma demonstração do resultado.

b) Na fase associativa: são processadas as informações recebidas com experiências anteriores, ou modelos anteriormente vividos e o resultado, que gera movimentos com um grau de excelência baixo, mas que evolui de modo rudimentar pela novidade apresentada.

c) Na fase autônoma: um processo resultante de muitas experiências, muitas repetições tornando o movimento autônomo, ou que não se atém a cognições, ele é produzido com bom grau de habilidade e de modo automático.

Piaget explica que dentro desses processos, apresentam-se os movimentos do corpo, e que dessa forma também podemos compreender melhor as dificuldades de alguns alunos em sala de aula.

PIAGET (1977) também contribuiu na distinção de quatro estágios sucessivos, do ponto de vista da prática das regras:

- Um primeiro estágio, puramente motor e individual [...] em função de seus **próprios desejos** e de seus **hábitos** motores. As regras são motoras e não coletivas.
- Um segundo estágio, egocêntrico [...] entre dois e cinco anos. [...] as crianças mesmo quando juntas, jogam ainda **cada uma para si** (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras.
- Um terceiro estágio, cooperação nascente [...] aparece por volta dos sete ou oito anos.

[...] o aparecimento da necessidade do **controle mútuo e da unificação** das regras.

Finalmente, aos onze-doze anos de idade aparecem um quarto estágio é o da codificação das regras [...] as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores dos procedimentos [...] o código das regras a seguir é agora conhecido por toda sociedade. (PIAGET, 1977).

Para que o aprendizado aconteça é necessária a relação de movimento, ação e a habilidade, sendo assim a prática é umas das formas mais rápidas e para que a aprendizagem aconteça, além das explicações nos estudos teóricos.

Essa pesquisa foi desenvolvida não como forma criadora e renovadora das artes plásticas, de desenvolve a criança desde suas garatujas, para que ela venha a criar seus próprios desenhos independentes, como o normal no processo criativo. E sim um meio de transformar a música mais visível aos nossos olhos, de forma artística, esteticamente apresentável e interpretada, por outros, para facilitar a aprendizagem do ouvir e interpretar a música (PIAGET, 1977).

De acordo com o RCNEI (1998, Vol.3), a música pode ser definida como sendo: “A linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

⁶ **DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE:** Pós-Graduação Arte e Musicalidade – FAPI/ Gênio - polo Ponta Grossa (PR). Disponível em: <http://www.fapiead.net/aluno_comp.php? curso_sel=325&cat=Videoaulas-mod.EspecificoII> acesso dia 15 de março de 2015.

Sendo assim, a música está sendo definida pelas cores e de forma gráfica, como um som emitido do próprio coração e projetado para fora, aquilo que se ouvi, sentisse e se expressa, comunicando-se com outras pessoas o que não podemos tocar.

4. RESULTADO DO PROCESSO DA PESQUISA

O procedimento aplicado foram aulas explicativas e práticas artísticas sobre o conteúdo de música: os elementos formais que são: timbre, altura, intensidade e duração. Em consequência dos Ritmos variados, rápidos, medianos e lentos trabalhados, compreende-se sobre a Melodia e a Harmonia dos sons. E as cores quentes e as cores frias ajudam a separar os Ritmos e classificá-los como: rápidos, médios e lentos. Nas cores: vermelha, alaranjada, amarela, verde, azul claro e azul escuro.

O desenvolvimento para aplicação do conteúdo sobre música: foi à escolha das músicas para a aula com os ritmos: Rápidos (Rock (Heavy Metal), Samba (Enredo), Axé; Eletrônica, Rap, Funk;) interpretados pelas cores vermelho e o amarelo; Medianos (Erudita, Clássicos; Jazz; Clássicas (românticas), Sertanejos;).

4.1. QUADRO GRÁFICO DOS RITMOS

Nele aos alunos demonstram de forma artística os ritmos das músicas que escutaram e que interpretaram. O gráfico informar a altura, timbre, duração, densidade, intensidade, além da melodia, harmonia e ritmo, com seus acréscimos e seus decréscimos. Apresentado nas cores vermelho e o amarelo os ritmos fortes (Rock (Heavy Metal, Nirvana), Samba (Enredo), Axé; eletrônica, rap, funk); ritmos medianos (Erudita, Clássicos; Jazz; Clássicas (românticas), Sertanejos) na cor verde e no alaranjado; ritmos Lentos (Mpb, Cantigas de roda, sons da natureza); na cor azul escuro e no branco (Silêncio; inexistência do som).

Observeo passo-a-passo do desenvolvimento da aula aplicada.

1º Momento: foram explicados sobre os elementos formais da música seus ritmos, melodia e harmonia usando o cd;

2º Momento: foram explicadas sobre as cores quentes e frias, interligando-as ao ritmo das músicas selecionadas;

3º Momento: Ouviram os ritmos, a melodia e a sua harmonia e classificando-as com as cores;

4º Momento: iniciaram o gráfico dos ritmos em comparação com as cores;

5º Momento: Lembrar que quanto mais forte o som no gráfico sobe um quadrado e quando o ritmo é mais fraco desse um quadrado assim qualifica-se também o ritmo se é constante ou se tem variações com crescimentos e decréscimos durante a música;

6º Momento: colorir e apresentar o gráfico da música como uma forma artística.

Quadro: informativo de musicais

Autora: Gilmara Pereira

4.2. QUADRO EXPLICATIVO DAS CORES

O quadro é completado pelas cores abaixo, da seguinte forma: o aluno ouviu a música e percebe o ritmo, classifica-as e colori, conforme a cor indicada no quadro abaixo. Em seguida ele indicará no quadro se a

música é crescente ou decrescente, conforme a melodia, a harmonia, o ritmo, intensidade, densidade, altura, timbre e da duração em conjunto com melodia e a sua harmonia, densidade e a intensidade de cada música.

Dessa forma o quadro se dará em cores, com os ritmos de diversas músicas, sendo que, as cores vão se intercalando, na medida em que, as músicas vão aparecendo, podendo iniciá-la em todos os lados do quadro de cores, de baixo para cima, como de cima para baixo, ou ainda, de direita para a esquerda, como da esquerda para direita, desde que, o aluno não se confunda, nem perca a direção durante a atividade, e se ocorrer, inicia-se o quadro novamente.

Quadro: demonstrativo da intensidade, em cores das músicas

RITMOS	CORES	MÚSICAS
FORTE	VERMELHO AMARELO	Rock (Heavy Metal, Nirvana), Samba (Enredo), Axé; Eletrônica, rap, funk;
MÉDIO	ALARANJADO VERDE	Erudita, Clássicos; Jazz; Clássicas (românticas), Sertanejos;
FRACO	AZUL ESCURO BRANCO	Mpb, Cantigas de roda, sons da natureza; Silêncio; inexistência dos sons.

Autora: Gilmar Pereira

Neste quadro estão elementos essenciais, que foram usadas para realização do gráfico, observado mais acima, também estão representados os estilos musicais, para conclusão da atividade prática com os alunos, o qual foi classificado como: forte, médio e fraco, assim, como as cores e os ritmos, para facilitar o aprendizado e a representação gráfica. Para compreendermos melhor, vejamos os conceitos da música, explicado no item anterior.

5. AVALIAÇÃO:

Percebe-se que os alunos têm idades variadas, entre os 9 e 16 anos dentro desta atividade conseguiram obter bons resultados, tanto de concentração auditiva como a visual, pois, são com esses sentidos, que eles concretizam este quadro de música e cores. Já que estamos mencionando as duas modalidades de educação, seja regular ou da especial, temos que considerar alguns problemas, tanto o da coordenação motora ou aquele que não reconhecem cores pela falta da visão total e visão parcial, como os que possuem problemas de questões cognitivas e intelectuais, havendo a confusão com as cores e precisando de auxílio, para ser completadas. Mesmo com esses contratempos o resultado foi satisfatório, pois, quase todos identificaram os ritmos musicais informados nesta atividade apresentada durante a pesquisa.

5.1. ESCOLA EDUCAÇÃO ESPECIAL TRANSTORNOS GLOBAIS (A.P.A.E)

Os alunos da educação especial tiveram a compreensão da atividade, também precisaram de auxílio da professora para execução do exercício. Eles diferenciaram os ritmos sem dificuldade, souberam responder sobre as cores oralmente, porém, nem todos distinguem as cores para colorir o quadro gráfico, além da dificuldade da coordenação motora fina, esses discentes estão nas idades de 7 a 10 anos.

5.2. ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS DEFICIENTES VISUAIS (A.P.A.D.E.V.I.)

Os discentes da educação especial, com deficiência visual parcial, tiveram mais dificuldades em realizar a atividade. Quanto aos ritmos, eles conseguiram distingui-los, já as cores, nem todos, pois, está limitada a sua própria visão, sendo que, um deles era daltônico (confunde as cores, principalmente verde e vermelho), além da visão parcial, precisando do auxílio da professora ao executar o exercício. Os alunos estão na faixa etária de 7 a 15 anos de idade.

5.3. ESCOLA EDUCAÇÃO REGULAR DA REDE PÚBLICA (C.E.E.S)

Os alunos de rede pública do 6º ano do ensino regular, tiveram a compreensão do gráfico, em que foi realizada atividade, do conteúdo sobre música, com a utilização das cores e dos ritmos diversos. Ao ser aplicado, percebeu-se que, alunos que, se interessaram em realizar a experiência com a música, tinham facilidade para a sua execução, tanto, dos ritmos, como a utilização das cores no gráfico. Enquanto outros alunos, que não levaram tão a sério a execução das atividades, não conseguiram executá-las completamente e tiveram que refazê-las, com auxílio da professora. Esses discentes têm idades entre 11 e 13 anos de idade.

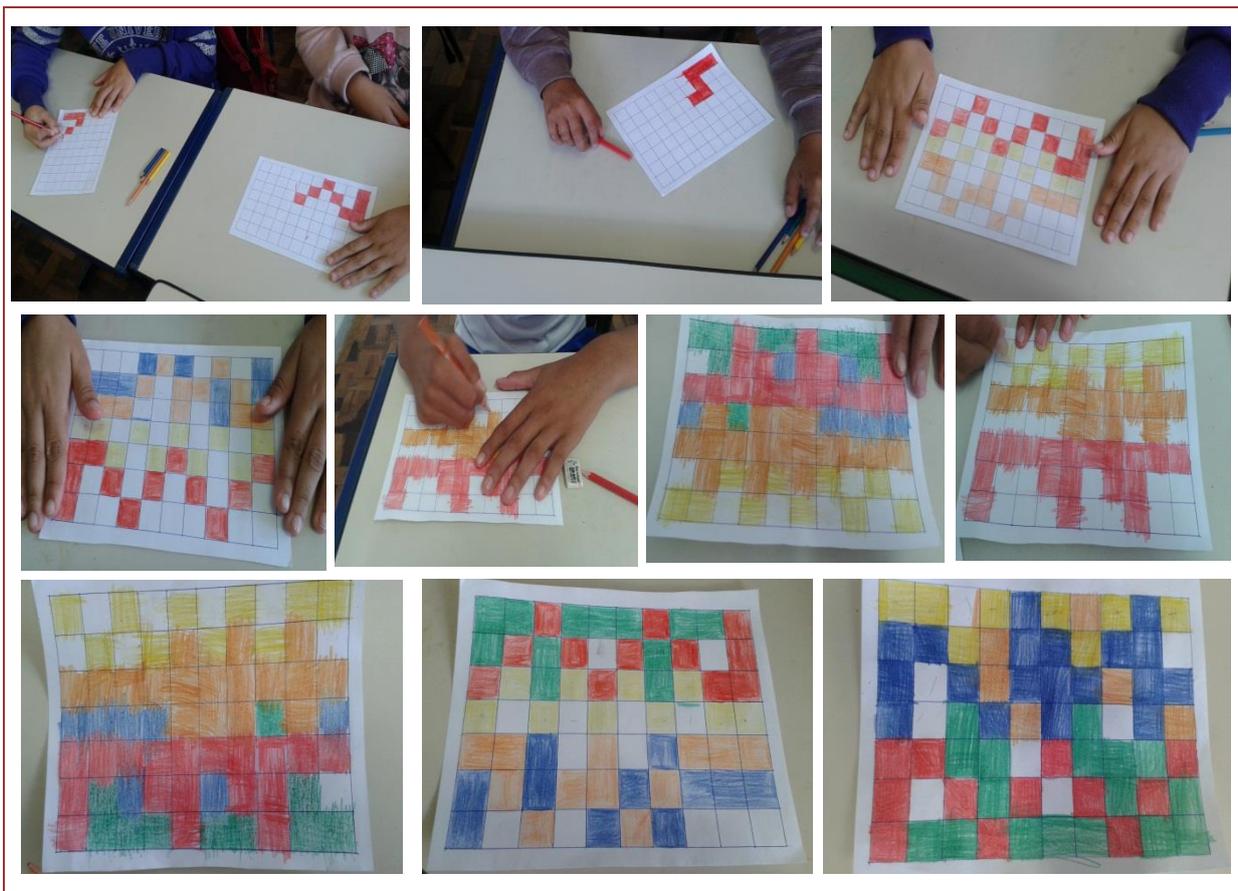
5.4. ESCOLA DE EDUCAÇÃO REGULAR DA REDE PÚBLICA (E.E.J.D.O)

Os discentes do 7º ano da rede pública do ensino regular, também, tiveram a compreensão do gráfico, em que foi realizada a atividade sobre música, com a utilização das cores e ritmos diversos. Ao ser aplicada a atividade, percebeu-se que, esses alunos têm mais facilidade de entender o gráfico e executar a atividades, devido a sua idade de 13 a 15 anos.

5.5. ATIVIDADES REALIZADAS

Nestas fotos está o resultado da atividade realizado pelos alunos do fundamental das escolas citadas acima.

Foto: Celular Samsung 2015-Galaxy II TV



Autora: Gilmara Pereira

Nas escolas em que foram realizadas as atividades, tanto na de educação especial: A.P.A.E., transtornos globais e A.P.A.D.E.V.I., deficiência visual, dos ciclos das séries iniciais do fundamental, como no de ensino regular da educação pública, dos 6^o e 7^o anos do ensino fundamental, percebe-se que houve uma aprendizagem acentuada, com a interdisciplinaridade das artes visuais, em conjunto com a musicalidade, de forma criativa e apresentando novos conceitos de interpretações artísticas sonoras, visíveis as nosso olhos. Assim, como podemos visualizar as batidas de um coração, em aparelhos que apresentam os gráficos cardíacos, assimtambém, podemos ver o som musical e diferencial seus ritmos (Educ. Física, 2006).

Confirmando o conceito de que a música pode ser definida como, uma linguagem traduzindo as ondas sonoras, capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos organizados, demonstrando a expressividade entre o som e o silêncio (RCNEI, 1998, vol3).

6. CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho foi possível ver e ouvir a música de uma forma mais, extrovertida. O aprender a ouvir as variações dos ritmos e suas classificações, no gráfico de música, ficou visivelmente mais colorido. Além, de o aprendizado acontecer espontaneamente no gráfico, não tendo regras de onde inicia a música, este gráfico quem escolhe é o próprio aluno, após ver a explicação na lousa ou no gráfico em papel, quando os alunos estavam em menor número.

Vou ressaltar a importância dessa atividade, em que os alunos diferenciaram a intensidade do som através das cores, a aula se tornou mais dinâmica e atrativa aos educandos compreendendo as diferenças da intensidade dos sons e sua relação com as cores. Neste caso as regras e as classificações das cores, ajudaram também os educandos a assimilar os ritmos a selecioná-los, deram cores à onda sonora como nas regras rítmicas da música, ao misturamos música com as cores, matéria de artes visuais, estudadas e encontradas nos livros didáticos da escola públicas de todo o estado do Paraná.

Este trabalho foi exposto nos corredores, nas salas das escolas onde a aula foi aplicada, para apresentar a arte musical trabalhada interdisciplinarmente com as artes visuais. O resultado foi muito satisfatório, pois, os alunos mesmo com suas dificuldades demonstraram compreensão do conteúdo, tanto oralmente como na prática.

REFERÊNCIAS

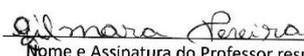
- [1] Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- [2] FITTS, P.M.; POSNER, M.I. Human performance. Belmont, Brooks/Coleman, 1967.
- [3] MAGILL, R.A. Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações. São Paulo, Edgard Blücher, 1984.
- [4] PIAGET J. A formação do símbolo na criança. 3 ed. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- [5] PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. Tradução de: Le jugement moral chez L'enfant. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Editora: Mestre Jou, 1977.
- [6] RIBA, MEDINA& SILVEIRA. As primeiras invenções: pré-história a 1200 a.C. 1ª edição, {tradução Cristiane Riba, Beatriz Medina, Dênia Sad Silveira} – Rio de Janeiro: Reader's Digest, Editora: Seleções, 2010, p. 36
- [7] XIMENES, SERGIO. Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa. Completo, 2 cores 2ª ed. Reform. São Paulo: Ediouro, 2000.
- [8] _____ Skill learning. In: HOLDING, D.H. Human skills. Chichester, J. Wiley, 1981. p.203---26.
- [9] SCHMIDT, R.A. Motor learning & performance: from principles to practice. Champaign, Human Kinetics, 1991.
- [10] TEIXEIRA, L. A. Aprendizagem de habilidades motoras na ginástica. In: NUNOMURA, M.; NISTAPICCOLO, V. L. Compreendendo a ginástica. São Paulo: Phorte, 2005, p. 129---141.
- [11] Ensino Médio. Arte. Vários autores. 2ªed. Curitiba-PR: SEED-PR, 2006.

SITE:

[1] Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136>> acesso em 19 de out. 2015.

[2] Disponível em: <http://www.fapiead.net/aluno_comp.php?curso_sel=325&cat=Video aulas - mod. Especifico II> acesso dia 15 de março de 2015.

ANEXOS:

 PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PARA O ENSINO FUNDAMENTAL) PROFESSOR: GILMARA PEREIRA DISCIPLINA: ARTE ANOS: 6ª TURMA: A,B,C,D TURNO: TARDE BIMESTRE: 2º ANO: 2014					
Conteúdos Específicos	Objetivos	Metodologia Ou Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos	Critérios e Instrumentos de Avaliação/Recuperação	Referências
* Copa do Mundo * Música: Elementos Formais: altura, duração, timbre, intensidade, densidade. *Movimentos e Períodos: Arte Africana.	* Construir uma maquete, fazer esculturas (bonecos de massa de modelar) representando os jogadores da seleção brasileira e outros adversários. * Conhecer diversos ritmos, músicos sua história. Utilizar as formas, cores e gráficos para representar a música com colagens de papéis coloridos. * Criar desenhos, formas, com utilização da cor para representação da	* A metodologia será interdisciplinar e os objetivos: construção da identidade pessoal e social do educando. Levando em conta a vivência do aluno, sua participação social, a organização e a preparação para o exercício da cidadania. * Melhorar os movimentos cognitivo, auditivos o desenvolvimento intelectual, motor e visual, ect..	• Obras de Artes (telas e vídeos); Lápis de cor; Giz de cera; Tinta guache; Caneta hidrográfica; Cola branca; Régua e tesoura; massa de modelar, palitos de dente, placa de isopor, pinceis, • Diversos tipos de papéis; Material sucata (jornais, revistas, etc.); Aparelho de som; Pendriven, cd, dvd; Livro didático de arte;	Atividades práticas, e o desenvolvimento de interesse do aluno as durante as atividades diárias. Recuperar as mesmas atividades do bimestre.	ARTE/VÁRIOS AUTORES. <u>Livro Didático de arte</u> . Curitiba: SEED – PR, 2006. 336P. BARBOSA, ANA MÃE. <u>Proposta Triangular do Ensino de Arte</u> . São Paulo: Ática, 1999. MEIRA, Beá. <u>Projeto Radix</u> : raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 6º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. _____ <u>Projeto Radix</u> : raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 7º
	arte Africana e sua cultura.				ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. _____ <u>Projeto Radix</u> : raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 8º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. OSTROWER, Fayga. <u>Universo da Arte</u> . Rio de Janeiro: campus, 1991. PROENÇA, Graça. <u>Descobrimos a história da Arte</u> . São Paulo: Editora Ática, 1ª edição, 2005.
OBSERVAÇÕES:					
Ponta Grossa, 25 de Maio de 2014					
 Nome e Assinatura do Professor responsável					



PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PARA O ENSINO FUNDAMENTAL)

PROFESSOR: GILMARA PEREIRA

DISCIPLINA: ARTE

ANOS: 6ª TURMA: A,B,C,D TURNO: TARDE BIMESTRE: 2º ANO: 2014

Conteúdos Específicos	Objetivos	Metodologia Ou Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos	Critérios e Instrumentos de Avaliação/Recuperação	Referências
<p>copa do Mundo</p> <p>* Música:</p> <p>Elementos</p> <p>Formais: altura, duração, timbre, intensidade, densidade.</p> <p>*Movimentos e Períodos: Arte</p>	<p>Construir uma maquete, fazer esculturas (bonecos de massa de modelar) representando os jogadores da seleção brasileira e outros adversários.</p> <p>* Conhecer diversos ritmos, músicos sua história.</p> <p>Utilizar as formas, cores e gráficos para representar a música com colagens de papeis coloridos.</p> <p>*Criar desenhos, formas, com utilização da cor para representação da</p>	<p>A metodologia será interdisciplinar e os objetivos: construção da identidade pessoal e social do educando. Levando em conta a vivência do aluno, sua participação social, a organização e a preparação para o exercício da cidadania.</p> <p>* Melhorar os movimentos cognitivo, auditivos o desenvolvimento intelectual, motor e visual, ect..</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obras de Artes (telas e vídeos); Lápis de cor; Giz de cera; Tinta guache; Caneta hidrográfica; Cola branca; Régua e tesoura; massa de modelar, palitos de dente, placa de isopor, pinceis, *Diversos tipos de papéis; Material sucata (jornais, revistas, etc.); Aparelho de som; Pendrive, cd, dvd; Livro didático de arte; 	<p>Atividades práticas, e o desenvolvimento de interesse do aluno as durante as atividades diárias.</p> <p>Recuperar as mesmas atividades do bimestre.</p>	<p>ARTE/VÁRIOS AUTORES. <u>Livro Didático de arte</u>. Curitiba: SEED – PR, 2006. 336P.</p> <p>BARBOSA, ANA MÃE. <u>Proposta Triangular do Ensino de Arte</u>. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>MEIRA, Beá. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 6º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 7º ano.</p>
Africana.	arte Africana e sua cultura.				<p>(Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 8º ano.</p> <p>(Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>OSTROWER, Fayga. <u>Universo da Arte</u>. Rio de Janeiro: campus, 1991.</p> <p>PROENÇA, Graça. <u>Descobrimo a hitória da Arte</u>. São Paulo: Editora Ática, 1ª edição, 2005.</p>

OBSERVAÇÕES:

Ponta Grossa, 25 de Maio de 2014


 Nome e Assinatura do Professor responsável

PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PARA O ENSINO FUNDAMENTAL)					
 PROFESSOR: GILMARA PEREIRA DISCIPLINA: ARTE ANOS: 6ª TURMA: A,B,C,D TURNO: TARDE BIMESTRE: 2º ANO: 2014					
Conteúdos Específicos	Objetivos	Metodologia Ou Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos	Critérios e Instrumentos de Avaliação/Recuperação	Referências
* Copa do Mundo * Música: Elementos Formais: altura, duração, timbre, intensidade, densidade. *Movimentos e Períodos: Arte Africana.	* Construir uma maquete, fazer esculturas (bonecos de massa de modelar) representando os jogadores da seleção brasileira e outros adversários. * Conhecer diversos ritmos, músicos sua história. Utilizar as formas, cores e gráficos para representar a música com colagens de papeis coloridos. *Criar desenhos, formas, com utilização da cor para representação da arte Africana e sua cultura.	* A metodologia será interdisciplinar e os objetivos: construção da identidade pessoal e social do educando. Levando em conta a vivência do aluno, sua participação social, a organização e a preparação para o exercício da cidadania. * Melhorar os movimentos cognitivo, auditivos o desenvolvimento intelectual, motor e visual, ect..	<ul style="list-style-type: none"> Obras de Artes (telas e vídeos); Lápis de cor; Giz de cera; Tinta guache; Caneta hidrográfica; Cola branca; Régua e tesoura; massa de modelar, palitos de dente, placa de isopor, pinceis, Diversos tipos de papéis; Material sucata (jornais, revistas, etc.); Aparelho de som; Pendriven, cd, dvd; Livro didático de arte; 	Atividades práticas, e o desenvolvimento de interesse do aluno as durante as atividades diárias. Recuperar as mesmas atividades do bimestre.	ARTE/VÁRIOS AUTORES. <u>Livro Didático de arte.</u> Curitiba: SEED – PR, 2006. 336P. BARBOSA, ANA MÃE. <u>Proposta Triangular do Ensino de Arte.</u> São Paulo: Ática, 1999. MEIRA, Beá. <u>Projeto Radix:</u> raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 6º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. _____ <u>Projeto Radix:</u> raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 7º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. _____ <u>Projeto Radix:</u> raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 8º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009. OSTROWER, Fayga. <u>Universo da Arte.</u> Rio de Janeiro: campus, 1991. PROENÇA, Graça. <u>Descobrimo a hitória da Arte.</u> São Paulo: Editora Ática, 1ª edição, 2005.
OBSERVAÇÕES:					
Ponta Grossa, 25 de Maio de 2014					
 Nome e Assinatura do Professor responsável					



PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PARA O ENSINO FUNDAMENTAL)

PROFESSOR: GILMARA PEREIRA

DISCIPLINA: ARTE

ANOS: 6ª TURMA: A,B,C,D TURNO: TARDE BIMESTRE: 2º ANO: 2014

Conteúdos Específicos	Objetivos	Metodologia Ou Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos	Critérios e Instrumentos de Avaliação/Recuperação	Referências
<p>* Copa do Mundo</p> <p>* Música:</p> <p>Elementos Formais: altura, duração, timbre, intensidade, densidade.</p> <p>*Movimentos e Períodos: Arte Africana.</p>	<p>* Construir uma maquete, fazer esculturas (bonecos de massa de modelar) representando os jogadores da seleção brasileira e outros adversários.</p> <p>* Conhecer diversos ritmos, músicos sua história. Utilizar as formas, cores e gráficos para representar a música com colagens de papéis coloridos.</p> <p>*Criar desenhos, formas, com utilização da cor para representação da arte Africana e sua cultura.</p>	<p>* A metodologia será interdisciplinar e os objetivos: construção da identidade pessoal e social do educando. Levando em conta a vivência do aluno, sua participação social, a organização e a preparação para o exercício da cidadania.</p> <p>* Melhorar os movimentos cognitivo, auditivos o desenvolvimento intelectual, motor e visual, ect..</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obras de Artes (telas e vídeos); Lápis de cor; Giz de cera; Tinta guache; Caneta hidrográfica; Cola branca; Régua e tesoura; massa de modelar, palitos de dente, placa de isopor, pinceis, Diversos tipos de papéis; Material sucata (jornais, revistas, etc.); Aparelho de som; Pendriven, cd, dvd; Livro didático de arte; 	<p>Atividades práticas, e o desenvolvimento de interesse do aluno as durante as atividades diárias. Recuperar as mesmas atividades do bimestre.</p>	<p>ARTE/VÁRIOS AUTORES. <u>Livro Didático de arte</u>. Curitiba: SEED – PR, 2006. 336P.</p> <p>BARBOSA, ANA MÃE. <u>Proposta Triangular do Ensino de Arte</u>. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>MEIRA, Beá. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 6º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 7º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. <u>Projeto Radix</u>: raiz do conhecimento em Arte no Ensino Fundamental, 8º ano. (Coleção), São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>OSTROWER, Fayga. <u>Universo da Arte</u>. Rio de Janeiro: campus, 1991.</p> <p>PROENÇA, Graça. <u>Descobrimo a hitória da Arte</u>. São Paulo: Editora Ática, 1ª edição, 2005.</p>

OBSERVAÇÕES:

Ponta Grossa, 25 de Maio de 2014


 Nome e Assinatura do Professor responsável

Capítulo 8

Práticas de alfabetização e letramento: Vivências no Programa Residência Pedagógica

*Larissa Leite dos Santos Oliveira
Valdecy Margarida da Silva*

Resumo: O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva o aprimoramento na formação dos graduandos dialogando sobre a teoria e a prática educativa, além de contribuir significativamente para a melhoria no ensino público. O presente trabalho objetiva relatar a vivência no Programa com o subprojeto intitulado Pedagogia/Alfabetização do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I. Toda a experiência relatada foi realizada remotamente em turmas de 4º e 5º ano da Escola Municipal Roberto Simonsen, localizada no município de Campina Grande – PB durante 18 meses (outubro de 2020 a março de 2022). Diante da realidade encontrada, as residentes passaram a atuar na escola de forma virtual em parceria com a preceptora e orientadora. Elaboramos novas estratégias de ensino para nos adaptarmos a essa nova realidade. Porém, nos deparamos com diversas dificuldades agravadas neste período tanto para nós, colaboradores do programa, como as crianças e seus responsáveis. Os encontros de formação nos deram subsídios para embasar nosso trabalho com os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores como Soares (2004), José Carlos Libâneo, (1990), Freire (1989), dentre outros. O planejamento e a regência nos permitiram concluir que a interação entre as residentes e o campo educacional somou significativamente para o aperfeiçoamento da prática docente e para o processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Alfabetização e Letramento. Docência.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve as experiências advindas do Programa Residência Pedagógicas (PRP)⁷ do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I. Este Programa propicia a interação entre universidade e escola pública, contribuindo significativamente no processo de formação crítica e profissional e melhoria no ensino público e da formação docente.

O PRP em parceria com a rede pública de ensino possui duração de dezoito meses consecutivos. Este Programa é dividido em três módulos cada um com duração de seis (6) meses. No decorrer dos módulos desenvolvemos três tipos de atividades: formação, planejamento e regência vivenciada de outubro de 2020 a abril de 2022. O edital de 2020 foi voltado para a temática Alfabetização e Letramento e buscou aprimorar a prática docente de graduandos visando contribuir no processo de Alfabetização e Letramento das crianças matriculadas na rede municipal de ensino.

A instituição de Educação Básica em que vivenciamos o subprojeto foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Simonsen, localizada na cidade de Campina Grande - PB. O Subprojeto teve a orientação da professora Dra. Valdecy Margarida da Silva e a supervisão da professora preceptora Silvana Neves do Nascimento, na turma 4º ano em 2020 e em 2021 continuou com a mesma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, contando com acréscimo de novos alunos.

Do início do Programa até seu término a vivência foi realizada no contexto pandêmico, a atuação docente precisou ser adaptada para a modalidade do ensino remoto que exigiu de todos nós um maior domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs que apesar de evoluir constantemente ainda não faz parte do contexto de boa parte dos cidadãos brasileiros. Durante todo esse processo, exigiu de todos nós mais empatia e resiliência, esforço e comprometimento com o exercício docente e a vida profissional.

As práticas de Alfabetização e Letramento percorrem a vida dos sujeitos por toda a vida. Se constituem em construção social que possuem naturezas distintas mas que se entrecruzam na concepção do ensino e aprendizagem. A Alfabetização diz respeito ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever, o Letramento entra em cena como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita em práticas sociais (SOARES, 2003).

Neste trabalho apontamos a importância de tratar desses temas como uma via de mão dupla a fim de formar cidadãos letrados. Para isso, é importante democratizar vivências de práticas de uso da leitura e da escrita através da mediação que leve o aluno a, ativamente, construir e reconstruir essa invenção social.

Portanto, utilizamos do relato de experiência como metodologia de pesquisa pela importância de trabalhar esta temática de forma prática e reflexiva, apontando os desafios e as possibilidades encontradas durante nosso percurso de formação no Programa atrelados aos aprendizados resultantes da Graduação.

Este artigo é organizado em seções que promovem o diálogo da teoria com a prática advinda do PRP. Inicialmente, discutimos a importância deste Programa para a formação docente, as práticas de alfabetização e letramento na educação básica fundamentados nos estudos da BNCC, SOARES, BATISTA, FREIRE dentre outros. Bem como os desafios para a alfabetização e letramento serem efetivados durante a pandemia do COVID-19, e as atividades desenvolvidas no Programa organizadas em três respectivos momentos: formação, planejamento e regência apontando os resultados encontrados.

2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que objetiva impulsionar a interação entre Universidade e Escola Pública. Proporciona aos futuros pedagogos (residentes) uma experiência riquíssima em sala de aula, em conjunto com a professora preceptora, a docente orientadora e a coordenadora institucional do Programa, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem que divide e multiplica saberes tanto para os residentes como para os estudantes da Educação Básica durante dezoito meses consecutivos.

A oportunidade de ter contato com a prática docente e discuti-la durante o período da formação inicial (Graduação) é de suma importância e este Programa viabiliza a aproximação da realidade profissional, seus desafios e seu papel crucial na sociedade, desenvolvendo significativamente a relação entre a teoria e

⁷ Usarei no corpo do texto a sigla PRP para o Programa Residência Pedagógica (GRIFOS MEUS).

a prática através dos encontros semanais discutindo acerca de metodologias de ensino que estimulem integralmente os estudantes para e por meio da prática.

A formação docente é construída socialmente antes e durante a jornada profissional do professor. Ela necessita de um preparo que não finda no curso de Graduação. Por isso, é fundamental uma reflexão crítica sobre a prática, entrelaçando as teorias ao desenvolvimento das práticas no contexto escolar, contribuindo para a construção de uma práxis transformadora.

Este edital em específico é voltado para a questão das práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica, tendo em vista que é um tema bastante estudado e discutido. Entretanto, ainda há sérios problemas atrelados à sua efetivação no ensino público. Traçamos estratégias para aprofundarmos no tema e buscar suprir, ao menos um pouco, este desafio ainda mais agravado pela pandemia de COVID-19 que assolou o país e o mundo.

A valorosa vivência deste Programa reforça o fato da necessidade de promover cada vez mais políticas públicas direcionadas para o aperfeiçoamento da formação de professores para que se sintam motivados, valorizados e principalmente que sua prática fundamentada, seja reconhecida. O educador é um profissional indispensável para a construção do conhecimento de forma dialogada e reflexiva.

3. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A língua está presente em todos os ambientes sociais e a escola se mostra um ambiente propício para uma formação de cidadãos ativos, pensantes e criativos na sociedade. Desde o nascimento as crianças estão imersas em ambientes permeados pelo código linguístico e estes possuem funções específicas.

Todo esse desenvolvimento e aprendizado ocorre por meio de dois processos distintos porém, indissociáveis que são desenvolvidos dentro e fora das salas de aula, são eles a Alfabetização e o Letramento. Nas breves palavras a seguir apontamos o que seria cada um desses processos, para que então possamos perceber a importância de compreendê-los como uma via de mão dupla rumo ao aprendizado constante e integral.

A Alfabetização corresponde à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito. Sendo uma construção social, sua conceituação sofreu diversas modificações e ampliação com o passar dos tempos. Inicialmente o termo era designado a aqueles que escreviam o próprio nome, escrever um bilhete simples e assim seu conceito foi sendo ampliado de acordo com a compreensão de sujeito que se formava nas sociedades vigentes.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-los para ler e escrever, sendo necessário expor o aluno ao mundo dos textos, com intencionalidade pois, os alunos não se alfabetizam espontaneamente, dando liberdade dos alunos manipular, montar e desmontar palavras.

Apenas conhecer os códigos linguísticos é insuficiente para formar sujeitos ativos e reflexivos, sem dúvida o ambiente alfabetizador é fundamental para o bom desempenho dos alunos. Todavia, a mera exposição da criança ao sistema alfabético sem a devida intenção e mediação pedagógica é insuficiente para o processo de alfabetização efetivo. Para Soares:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito. É preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. (SOARES, 2003, p. 19).

Não basta saber codificar e decodificar. É crucial trazer significado para aquilo que transmito por meio da leitura e escrita. O aluno deve ser o centro, o protagonista no processo de inserção e participação na cultura escrita. O Letramento é o nome dado às práticas sociais da leitura e escrita, que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem em que a escrita é a mediadora neste processo complexo.

Este termo foi criado, quando se passou a entender que, nas sociedades contemporâneas, é insuficiente apenas o aprendizado das letras, pois, para se integrar socialmente é necessário também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária e não somente nas atividades escolares.

O letramento tem início quando a criança (desde o nascimento) começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na nossa sociedade grafocêntrica como por exemplo placas, outdoor, TV, celular, embalagens dentre outros, esse processo se prolonga por toda a vida, de forma crescente de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, de fato, ela faz parte de praticamente todas as situações cotidianas.

Aprendizado algum começa do zero. É preciso associar os saberes do sistema alfabético de forma integrada a realidades e aos saberes já construídos pelos alunos, uma bagagem de esquemas interpretativos. Este processo fornece oportunidades de uso, reflexão dos diversos textos que circulam socialmente, é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (SOARES, 2003).

O que evidenciamos é a troca mútua desses processos. Para se alfabetizar, os saberes “técnicos” da língua escrita deve ser atrelado as suas funções cotidianas. Da mesma forma que o letramento deve ser construído em parceria com os conhecimentos alfabéticos.

É imprescindível formar cidadãos letrados, ajudá-los a apropriar-se dos usos, das intenções e das características da escrita pois o domínio alfabético é um conhecimento básico para ser efetivamente letrado. A escrita é uma tecnologia e necessita de envolvimento e engajamento de quem aprende e de quem ensina. Portanto, os dois processos citados acima são como tijolos e cimento para construir uma escada, um precisa do outro para crescer de forma equilibrada e resistente.

Portanto, é importante que a Alfabetização se desenvolva em um contexto de Letramento. Não basta tentar reinventar a Alfabetização afim de obter maior sucesso no ensino e aprendizagem. É necessário compreender que ela e o Letramento possuem naturezas distintas mas que devem ser complementares. “A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.” (SOARES, 2003, p. 21).

4. METODOLOGIA

O relato de experiência como método da pesquisa é um texto científico de caráter descritivo e reflexivo que narra com detalhes e de modo contextualizado experiências vividas constando os aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada. Esse texto acadêmico contribui significativamente para o aperfeiçoamento da prática docente, compreensão e qualificação da construção do conhecimento a partir da experiência vivida. Sabemos que para a melhoria da nossa prática, necessitamos ter embasamento científico e uma reflexão crítica.

Esta forma de pesquisa traz não só o suporte teórico, como também aborda os resultados obtidos traves da relação entre as teorias e as ações desenvolvidas a partir delas. Somando positivamente para a construção de conhecimento na área de atuação. O relato em questão se constituiu a partir do subprojeto/Alfabetização - “Práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica”, foi desenvolvido remotamente desde o processo seletivo para orientadores, preceptores, bolsistas e voluntários, em consequência da pandemia causada pelo vírus COVID-19. Todas as mudanças ocorridas na sociedade abalaram a forma de vivenciar o programa que tem duração de dezoito (18) meses compostos por três momentos: formação, planejamento e regência que se deram sob orientação da Professora Dra. Valdecy Margarida da Silva⁸ e supervisão da preceptora Silvana Nascimento.

5. CONSTRUINDO SABERES: OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO

O processo de formação é a base para a construção de um profissional comprometido com sua prática. A ação docente é complexa, pois envolve a interação entre teoria e prática com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional através de um trabalho de reflexão crítica sobre sua ação docente.

Partindo do pressuposto que o educador auxilia no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, este profissional necessita de uma base formativa ampla e diversificada. Vale ressaltar que o ensino é influenciado por diversos fatores como o familiar, cultural, econômico e social.

⁸ Professora efetiva do Departamento de Educação – Curso de Pedagogia – Universidade Estadual da Paraíba - Campus I – Campina Grande – PB (GRIFOS MEUS).

Por isso, a profissão de professor/educador perderia o sentido se não houvesse seus alunos (atores sociais, ansiosos por novas descobertas). Seu trabalho não é apenas transferir conhecimento e sim criar possibilidades para a construção do saber. A consciência de que estamos em constante desenvolvimento é crucial para o pleno exercício da docência. Não dominamos todo o conhecimento, isto seria até impossível, sempre há algo novo a aprender.

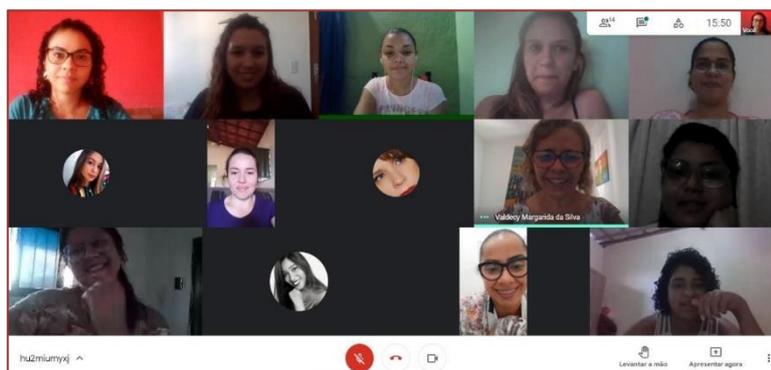
A dinâmica de construção de uma formação docente sólida, reflexiva e contínua a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP) ocorreu em parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a EMEF Roberto Simonsen, ambas localizadas no município de Campina Grande. Acompanhamos a mesma turma inicialmente o 4º bimestre de uma turma de 4º e posteriormente o 5º ano do Ensino Fundamental.

A turma contava com 20 alunos matriculados e no ano seguinte com acréscimo de mais cinco crianças, contabilizando 25 alunos (vinte e cinco). Todas as aulas eram ministradas remotamente no período da tarde das 13h00min às 17h00min horas através de algumas ferramentas digitais como: *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*.

Com o intuito de formar futuros profissionais da educação críticos e reflexivos, apesar do período pandêmico, a orientadora Professora Dra. Valdecy Margarida da Silva (Departamento de Educação do Centro de Educação –Campus I – Campina Grande – UEPB), organizou encontros semanais com o grupo de residentes, nos quais discutimos assuntos extremamente relevantes para nossa formação.

O processo de formação foi permeado por importantes discussões que fortaleceram o entendimento e aprofundamento acerca do subprojeto “Práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica” dialogando com temáticas que circundam o ambiente de ensino e aprendizagem. Todos os encontros foram realizados via Google Meet além de contarmos com *Lives* formativas⁹:

Figura 1 – Arquivo do grupo (PRP)



O processo de alfabetização e letramento é contínuo e deve ser desenvolvido de forma significativa, lúdica e integral. Esses dois processos são distintos porém indissociáveis, possuem especificidades e devem ser trabalhados em sala como uma via de mão dupla rumo ao conhecimento. Para além desse aspecto, é necessário promover um ensino pensado no e para o aluno de forma interdisciplinar levando em consideração que:

O ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. (SOARES, 2012, p. 47).

O ensino é um processo de transformação das pessoas, necessita de embasamento para planejar aulas mais significativas e acolhedoras. Nos encontros de formação com a orientadora contamos com a presença de convidados lembrando e aprofundando os estudos de temáticas fundamentais para o trabalho docente estudadas durante a Graduação.

⁹ As *Lives* foram realizadas no aplicativo Instagram e durante a pandemia foram utilizadas para a apresentação de palestras com discussões de temáticas envolvendo a participação do público.

Nas tardes de formação e nas *lives* veiculadas através da rede social Instagram tivemos a oportunidade de discutir acerca da “Importância da Literatura Infantil no Processo de Alfabetização” com a Professora Dra. Socorro Moura Montenegro (Departamento de Educação do Centro de Educação –Campus I – Campina Grande – UEPB), a qual dialoga sobre a relevância da Literatura Infantil na constituição de identidade (individual e coletiva), opinião, despertando a compreensão do mundo e reconhecimento do outro a partir do trabalho com literatura.

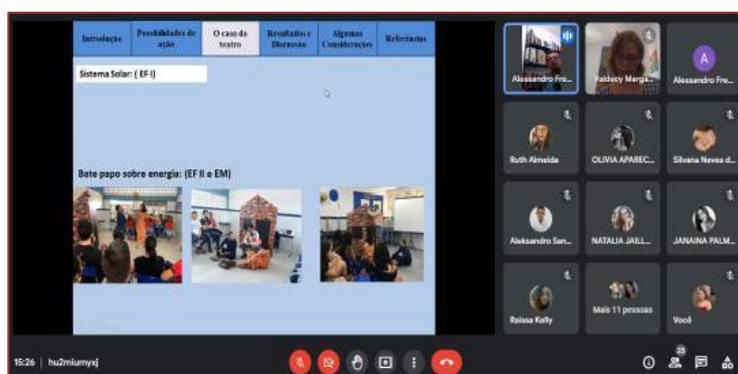
No início do processo de alfabetização e letramento a literatura infantil mostra-se como um estímulo riquíssimo para o aprendizado da leitura e da escrita, vai além do processo de decodificação da língua ela emerge afetividade, valorização cultural, fomenta a imaginação e criatividade.

Bem como *lives* transmitidas pelo *Instagram* da Orientadora Valdecy Margarida sobre “Direitos Humanos e as questões Étnico-Raciais: uma luta em Movimento (s) ” ministrada pela a Professora Dra. Cristiane Nepomuceno (UEPB). “A Educação e as questões Étnico-Raciais: perspectivas e desafios” com Moisés Alves, Coordenador do Movimento Negro. Os estudos dos trabalhos desenvolvidos por Carlos Libâneo realizados pelo *Google Meet* foram bastante pertinentes para melhor compreensão das metodologias de ensino em tempos de aulas remotas, ou seja, os caminhos para se chegar a determinados objetivos.

Respaldadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC observamos o componente curricular Arte, um componente crucial para a formação dos sujeitos, as crianças, que contribui para a interação crítica dos estudantes para com o mundo. Pelo viés da arte “[...] a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. ” (BRASIL, 2018).

Trilhamos nas demais áreas do conhecimento posto na BNCC, como o ensino de Ciências com Prof. Dr. Alessandro Frederico (Departamento de Física, Centro de Ciências e Tecnologia, Campus I – UEPB), que evidenciou a importância de ser um ensino problematizador relacionado com o cotidiano das crianças além de propiciar momentos de investigação, atividades experimentais, jogos didáticos, brinquedos e brincadeiras, teatro científico dentre outras possibilidades.

Figura 2 - Arquivo do grupo (PRP)

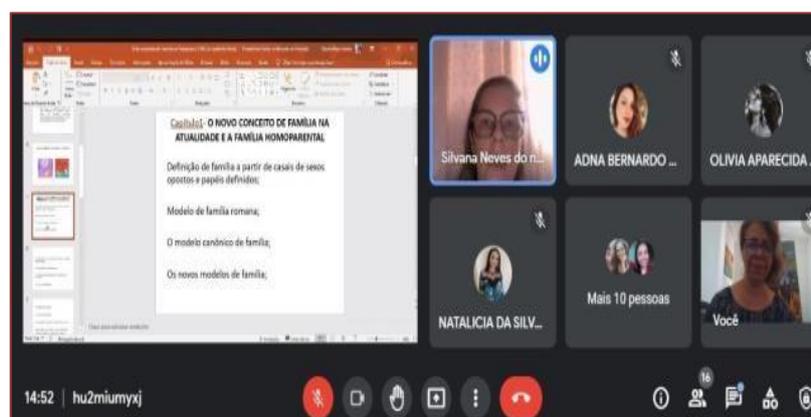


Com relação ao ensino de Matemática, ministrada pelo Prof. Dr. Aníbal Menezes (Departamento de Matemática, Centro de Ciências e Tecnologia, Campus I – Campina Grande – UEPB), evidencia a importância do trabalho amparado na ludicidade, significatividade, materiais concretos e conhecimento lógico baseado no contexto dos estudantes.

Figura 2 - Arquivo do grupo (PRP)

Também contamos com a contribuição da Profa. Me. Débora Kelly (UEPB) na área de uma “Educação para a promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil” exemplificando que é possível educar para a diferença e o protagonismo das crianças negras por meio de brincadeiras, projetos, livros infantis, dinâmicas como a do espelho, paródias e amarelinha africana que fomentem o respeito, reconhecimento e empatia na prática da sala de aula.

Sem perder de vista o debate sobre “A diversidade da composição familiar: uma análise da prática escolar através da literatura infanto-juvenil” dirigida pela professora preceptora e pesquisadora, Silvana Nascimento, que abordou de forma clara e progressiva a importância deste trabalho e das discussões contextualizadas e lúdicas em sala, sempre prezando pelo respeito e valorização de todos os tipos de família.

Figura 3 - Arquivo do grupo (PRP)

O processo formativo trilhou caminhos e possibilidades fundamentais para nossa profissão, tratando de áreas do conhecimento e temáticas fantásticas. Tivemos a oportunidade de participar do curso de extensão “Formação de professores, alfabetização e letramento em Educação de Jovens e Adultos - EJA” ministrado pela nossa orientadora Valdecy Margarida como mais um instrumento de formação em que discutimos através da plataforma *Google Meet* as obras de Paulo Freire como: Medo e ousadia (1986), Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Autonomia (1996) e A importância do ato de ler (1981). Um momento riquíssimo de debates e questionamentos acerca da nossa realidade social.

Em conjunto com os momentos de formação nós, residentes, em parceria com a preceptora e a orientadora do nosso grupo, planejamos a nossa vivência na prática docente. Através do *Google Meet* discutimos coletivamente os horários, as principais necessidades dos alunos, a importância da parceria entre escola e família principalmente no período de isolamento social. Bem como metodologias que alcançasse o maior número possível de crianças.

A preceptora disponibilizou um plano de conteúdos repassado pela Secretaria de Educação como um dos instrumentos para o planejamento das aulas. Por meio do *Google* Documentos criamos um documento compartilhado por todas nós, para que realizássemos os planos de aulas visando contemplar todo o aprendizado resultante de nossos encontros de formação no programa e na Graduação.

Nosso objetivo foi trabalhar de forma lúdica e interdisciplinar, com atividades leves, levando em consideração a dificuldade das crianças em estudar em um período tão adverso. Por utilizarmos um documento em que todas tivessem acesso fortaleceu o trabalho em equipe, uma auxiliava a outra favorecendo nosso crescimento profissional em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Afinal, em todos os âmbitos da sociedade precisamos um do outro, sem o outro não seríamos verdadeiramente humanos. É por meio das interações que aprendemos quem somos e o nosso papel enquanto parte do todo, um ser ativo e singular reconhecedor de seu valor e consciência de nosso inacabamento. Todos os momentos de formação tornaram nosso planejamento e regência mais significativos.

Através da plataforma *Google Meet* tivemos encontros com a preceptora Silvana Nascimento a fim de conhecer o espaço escolar (características físicas e organizacionais), quem faz parte do público da instituição e as dificuldades encontradas na problemática atual.

Figura 4 - Arquivo do grupo (PRP)



Durante toda a vivência no Programa mantivemos a esperança do retorno seguro as aulas presenciais, mas, lamentavelmente isso não foi possível. Em razão da pandemia nós, colaboradores do Programa, não tivemos a oportunidade de explorar a escola e construir experiências com os alunos. É indiscutível a importância do ambiente escolar, porém o trabalho realizado ocorreu muito distante da instituição escolar. Se consolidou remotamente nas residências das crianças e nossa, futuros educadores.

A interação é de suma importância para que a aprendizagem ocorra efetivamente, por meio dela aprendemos, partilhamos e construímos conhecimento de forma leve e divertida, entretanto isto se tornou uma problemática no período pandêmico. Cada membro da escola em sua residência impediu o contato social e a construção do saber na presença da energia humana.

De fato, as dificuldades encontradas são enormes (a falta de preparo dos docentes, equipamentos adequados para eles e para os alunos, sem deixar de lado o aspecto emocional de ambos). Na maioria das vezes era um smartphone dividido entre os pais/responsáveis e/ou irmãos. Isso dificultava o contato com os alunos e a possibilidade de eles participarem de aulas síncronas. Nesses casos, a escola disponibiliza atividades impressas com o intuito de incluí-los ao máximo nas aulas remotas.

6. REGÊNCIA: UMA PRÁTICA FUNDAMENTADA

A organização do Programa conta com uma carga horária destinada a regência. Esta corresponde ao momento do contato direto com a experiência docente. Entretanto, com a pandemia, o formato presencial e o contato com a escola durante os três módulos (cada um com seis meses de duração do Programa) passaram a ser desenvolvido remotamente devido à necessidade do distanciamento social em virtude da pandemia do COVID-19.

Dessa forma, recorremos ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como alternativa para efetivação do programa e do ensino de forma geral, por meio das plataformas digitais *Google Docs*, *Meet* e *Classroom* e a rede social mais popular entre os brasileiros o *WhatsApp*.

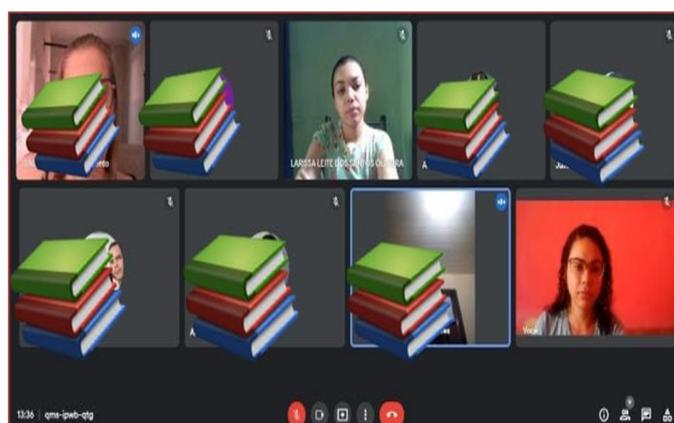
Antes de qualquer ação efetiva faz-se necessário planejamento, realizado coletivamente sob orientação da professora orientadora e da preceptora que disponibilizou um plano de conteúdos repassado pela Secretaria de Educação, a qual elaborou para cada aluno um e-mail institucional para o ingresso na sala de aula virtual (o *Google Classroom*).

Como essa ferramenta era praticamente nova para o cotidiano dos alunos e seus familiares, eram poucas as crianças que conseguiam acessar e fazer o uso corretamente. Ora por não saber como funciona ou por não ter um equipamento adequado ou mesmo sua ausência. Sentiu-se a necessidade de criar de um grupo no *WhatsApp*, para um melhor entrosamento por ser uma ferramenta mais acessível de comunicação. Tornou-se a principal porta de acesso as crianças e familiares. Disponibilizamos vídeos explicativos do *Youtube* e ficamos disponíveis para tirar possíveis dúvidas acerca da plataforma (*Google Classroom*) tanto coletivamente como de forma individualizada.

Todo esse entrosamento possibilitou que nós, integrantes do Programa pudéssemos conhecer melhor as crianças. Realizamos uma apresentação inicial em que cada um integrante do grupo enviou uma foto falando um pouco sobre si, uma conversa tranquila e descontraída. Foi nosso primeiro contato com as crianças.

As aulas iniciavam toda segunda-feira às 13h00min via *Google Meet*, visando uma maior interação e socialização entre a professora, as residentes e os alunos. Neste momento, conseguimos ter um contato mais próximo com as crianças, além de explicar o assunto das atividades do dia e auxiliando nas possíveis dúvidas. Poucos alunos participavam das aulas pelo *Meet*, como podemos ver na figura abaixo apenas cinco (5) alunos estavam presentes, a preceptora e residentes. Isto reflete as dificuldades do acesso aos meios tecnológicos, um problema encontrado não só pelos alunos e familiares mas, também dos professores.

Figura 5 - Arquivo do grupo (PRP)



Posteriormente, a explanação das atividades do dia a professora postava as atividades no *Google Classroom* e no grupo de *WhatsApp*, seguido de vídeos do *Youtube*, áudios, músicas, produzimos vídeos explicando a temática abordada e mensagens de texto estimulando a autonomia. Reafirmo que a parceria entre escola e família nunca foi tão necessária.

Para aqueles que não dispunham de recursos digitais a escola disponibilizava atividades impressas para retirada dos pais ou responsáveis, que ficavam livres para sanar qualquer dúvida e ao finalizá-las retornavam a escola e entregavam as atividades para correção.

Todas as residentes, juntamente com a preceptora, ficavam disponíveis para sanar dúvidas durante toda a aula de forma coletiva ou individual. O retorno se dava por meio de áudios, fotos e vídeos enviados para a professora e quando solicitado para o grupo da turma e no final da aula a professora postava uma planilha com o nome dos alunos que estavam realizando as atividades.

Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das aulas aconteceram à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mesma define de forma clara o que os alunos precisam aprender (competências e habilidades) nas diferentes etapas da Educação Básica. Também seguimos as orientações da Secretaria de Educação e o calendário escolar, ano a ano, respeitando as dificuldades vividas no momento levando o ensino de forma sensível e acolhedora.

Apresento aqui um recorte de algumas atividades desenvolvidas durante os momentos vivenciados na regência. Campina Grande é berço de uma das maiores festas cultural do país, nela é festejado o maior São João do mundo. Desse modo, buscamos trabalhar sobre esse festejo que há dois anos foi realizado em nossas residências. Objetivamos tornar as festas juninas mais prazerosas e lúdicas para suprir, aos menos um pouco, a difícil realidade que nos encontramos, levando amor e solidariedade para dentro dos lares dos pequenos por meio da tela do celular e/ou computador.

Seguindo o calendário escolar, na regência trabalhamos todos os componentes pensando em metodologias e atividades que desenvolvessem o aprendizado de forma leve e contextualizada dentro da perspectiva alfabetizar letrando. Partimos do trabalho interdisciplinar afim de valorizar e estimular a curiosidade acerca da cultura local. Tendo em vista, que as práticas de Alfabetização e Letramento perpassa o enquadramento do componente Língua Portuguesa, descrevo logo abaixo atividades desenvolvidas nos componentes curriculares História, Ciências e Artes.

Vale ressaltar que sempre recebíamos algum retorno no grupo de *WhatsApp* ou no privado das residentes com perguntas, comentários sobre os vídeos e as atividades. Ficávamos disponíveis durante o horário das aulas para orientar e não deixar os alunos com quaisquer dúvidas. As fotos eram enviadas no privado para a preceptora que nos repassava o desempenho dos mesmos.

Em História trabalhamos com leitura e interpretação de textos informativos que tratam da história dos festejos juninos, quem são os homenageados da festa e os elementos que tornam tão especial este momento. Reforço que a alfabetização não finda quando se aprende a ler e a escrever, e. Ela é um processo que se aprimora gradativamente com o decorrer do processo de escolarização e construção dos cidadãos em consonância das práticas de Letramento (as práticas sociais da leitura e da escrita).

Os conhecimentos históricos estão fortemente ligados a estes processos. A pesquisa pela internet ou com os próprios familiares e amigos é uma das estratégias para desenvolver um ensino atrativo e fundamentado, pois estimular a busca pelo saber além da sala de aula é crucial para o bom desempenho do aluno. Atividade de pesquisa sobre o maior São João do mundo e ilustração.

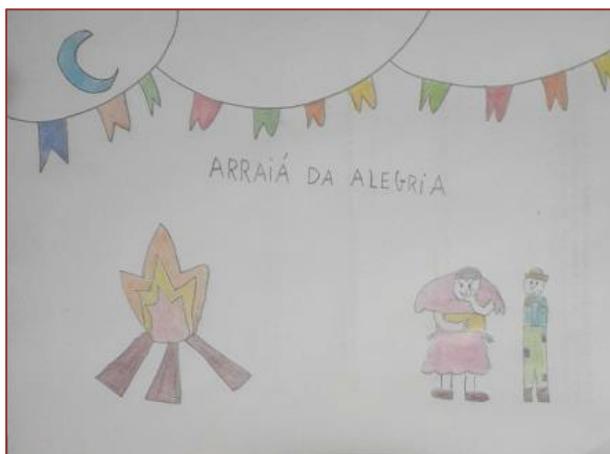
A produção dos alunos é de suma importância e quando atrelado a histórias que os fazem pensar é sensacional. A exemplo da história “Papelzinho mágico” que as crianças ao lerem e interpretarem esta história descubrem o que esse papelzinho irá se tornar e eles mesmo irão confeccionar a resposta deste enigma e enviar no grupo para que todos socializem. Ao descobrirem que se tratava de bandeirinhas juninas socializamos no grupo de forma descontraída e leve.

Figura 6 – Confeção papelzinho mágico



Estudar história não pode se deter apenas ao livro didático também é instigar o hábito pela leitura de livros infanto-juvenis, por isso trouxemos o livro digital “Em junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna. Que além de compreender melhor essa linda festa estimula a relação prazerosa entre os livros e as crianças. Propomos uma confecção de um mural junino e pesquisa sobre as festas juninas em Campina Grande/PB. Disponibilizamos fotos e vídeos como inspiração e deixamos fluir a criatividade deles, um exemplo desse resultado foi a seguinte foto:

Figura 7 – Mural junino



Ainda, propomos brincadeiras tipicamente juninas como: tomba lata e Jogo das argolas com material reciclável. Pois, compreendemos a tamanha importância das brincadeiras para a vida das crianças, ao brincar ela aprende, se diverte e valoriza a cultura local. Para além disso, cabe ressaltar o trabalho com materiais recicláveis, que estimula a compreensão e preservação do meio ambiente. Segue abaixo arquivos do grupo (PRP):

Figura 8 – Brincadeira tomba lata



Figura 9 – Brincadeira jogo das argolas



O trabalho com brincadeiras torna mais leve e divertido o processo de ensino e aprendizagem, principalmente se esta brincadeira está intimamente ligada a cultura dos alunos.

Brincar é inerente ao ser humano: brincamos quando crianças, quando adultos e quando idosos, pois brincar é uma ação contínua que envolve pensamento-ação-reação. O universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências da infância deixam profundas marcas em nossas vidas e, mesmo sem sabermos disso, as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Os brinquedos, as brincadeiras e o brincar integram esse leque de experiências vividas por nós, seres humanos (FORTUNA 2004).

Em Ciências trabalhamos acerca das comidas típicas dessa época do ano por meio de atividades de interpretação textual e propomos a experiência chamada “Milho dançante”, um experimento muito interessante além de despertar o olhar para novas descobertas. No grupo de *WhatsApp* disponibilizamos as instruções para a realização do experimento, os materiais: Copo de vidro, meio copo de água, meio copo de vinagre, 1 colher de milho para pipoca, 1 colher de bicarbonato, bandeja ou prato. E como eles iriam desenvolvê-lo: Em uma bandeja ou prato coloque um copo de vidro e coloque os ingredientes, deixe por último o bicarbonato.

Deixamos os alunos livres para utilizem o material que estiver em casa. O retorno foi bastante satisfatório, boa parte dos alunos enviaram fotos, vídeos e mensagens de texto e áudios falando como foi essa experiência e o que acharam dela.

Figura 10 – Experimento: Milho dançante



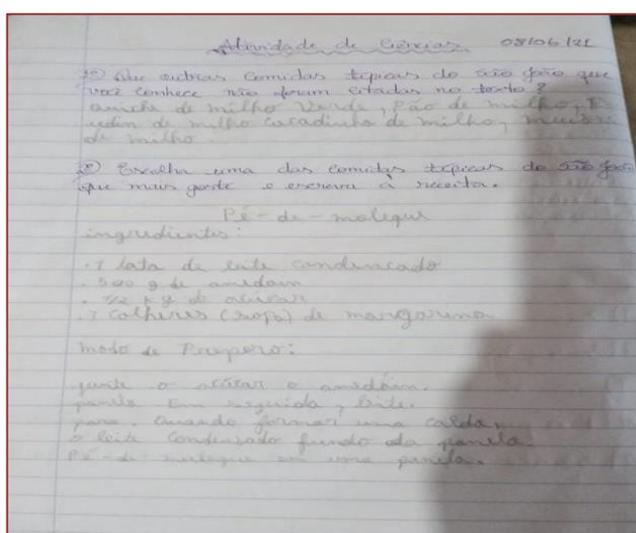
O ensino de Ciências deve de ser um ensino problematizador relacionado com o cotidiano das crianças, propiciar momentos de investigação, atividades experimentais, a exemplo da experiência o milho dançante citado acima, jogos didáticos, brinquedos e brincadeiras, teatro científico dentre outras possibilidades. Visando uma melhor compreensão dos fenômenos naturais que ocorrem no cotidiano dos alunos.

Tudo isto faz transbordar alegria no desenvolver das atividades, tirando de cena o ensino baseado na memorização e tornando o aluno protagonista nas suas descobertas. Proporcionando abertura para que os alunos possam atuar de maneira crítica e reflexiva no meio em que vive. Com intuito de sensibilizá-los e conhecer os cuidados que devemos ter nas festas juninas e identificar os perigos ao se soltar balões por meio de leitura e interpretação do texto chamado “Por causa de um balão” (Renato Sêneca Fleury), somando a vídeos explicativos. Um trabalho que dialoga com a expressão artística na confecção de cartazes sobre o tema. Além de produção escrita das comidas típicas juninas que eles mais gostam a partir de leitura e interpretação de textos informativos.

Figura 11 – Cartaz



Figura 12 – Atividade: Comidas Típicas



No componente curricular Artes, trabalhamos com músicas, vídeos e produções realizadas pelos educandos. Este componente contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo. Favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, muito importante para o exercício da cidadania. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BRASIL, 2018, p. 193).

A Arte propicia o reconhecimento da nossa cultura Nordestina. Nas produções artísticas dos alunos eles exalaram criatividade, interpretação e reinterpretação das festas por meio do desenho partindo da interpretação da biografia do artista plástico Alfredo Volpi, conhecido por retratar em suas obras casarios e bandeirinhas de festas juninas e produzir a releitura. O retorno foi muito significativo como podemos observar em seguida:

Figura 13 – Releitura

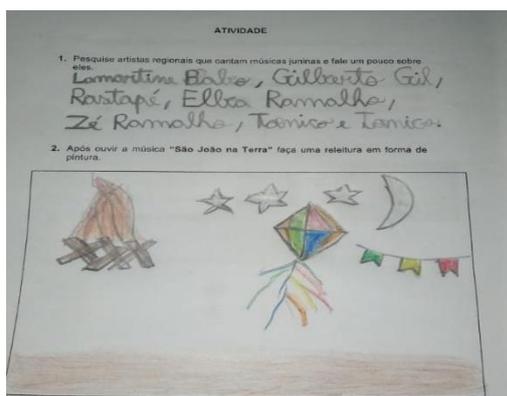
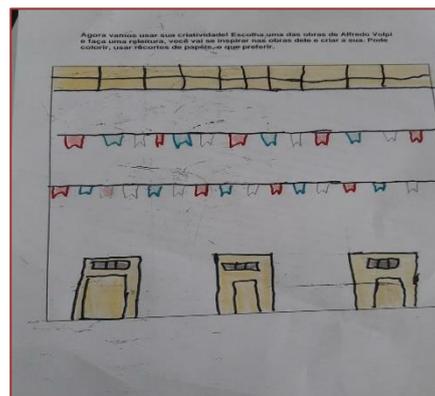


Figura 14 – Releitura



Nesse percurso nós, residentes, conseguimos relevantes contribuições para a construção da nossa identidade profissional e pessoal, assim como bons retornos. Porém, não podemos deixar de lado as dificuldades que alguns alunos enfrentam no ensino remoto.

A aproximação entre universidade e escola, durante todo o processo da Residência, permitiu a concretização do Programa. A parceria entre ambos é um ponto fundamental para a construção de ambientes formativos complementares a formação inicial, de forma harmoniosa construtiva. Como podemos observar, os resultados foram bastante satisfatórios. Levar o ensino para as residências das crianças de forma leve, sensível e cheia de intencionalidade não mede a tamanha contribuição para nós residentes e os alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a vivência no Programa Residência Pedagógica possibilitou mais um passo na construção diária como profissional de Educação. Apesar do contexto pandêmico, que trouxe à tona as mazelas da sociedade e a péssima distribuição de renda nesse país, todo o percurso vivenciado no Programa foi fundamental no processo de exercício e entrosamento entre teoria e prática visando uma formação mais sensível e humana.

A Residência Pedagógica oportunizou um olhar mais atento e reflexivo para com o ambiente educativo ainda na graduação, proporcionando uma interação diferenciada entre teoria e prática, entre nós e os estudantes. Pudemos vivenciar experiências singulares advindas do período remoto como a formação e elaboração do planejamento flexível e regência, contribuindo significativamente para todos os envolvidos no processo. Agradecemos a CAPES - Programa Residência Pedagógica (RP), subprojeto Pedagogia/Alfabetização, pela oportunidade de aperfeiçoar a nossa prática ao estreitar laços entre universidade e escolas municipais.

Em todo o percurso a Professora Orientadora Valdecy Margarida e a Professora Preceptora Silvana Nascimento se mostraram prestativas e colaborativas nos auxiliando no aprendizado, desenvolvimento da criatividade e na prática interdisciplinar e crítica. Vivenciar os desafios da escola pública na prática é enriquecedor, agregando valores, suportes teóricos e experiências. Principalmente na dinâmica de

compreensão e inovação nas práticas de Alfabetização e Letramento na Educação Básica vivenciadas no contexto remoto.

Este Programa foi sem dúvida um presente que tornou minha formação mais viva e fundamentada. Como fala Cora Coralina “Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.” Sigo encantada pela educação e o que possibilita na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.
- [2] CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- [3] FORTUNA, T. R. O brincar. Revista Pátio. Educação Infantil. Ano 1, n.3, dez-2003/mar-2004.
- [4] FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- [5] _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- [6] _____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- [7] LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez - coleção magistério. Série formação do professor, 1990.
- [8] SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- [9] _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2003.
- [10] _____. A reinvenção da alfabetização. In: _____. Revista presença pedagógica. v.9, n.52, Jul./Ago. 2003.

Capítulo 9

Formação intercultural por aprendizes de inglês como L2 à luz de Vygotsky e Bakhtin

Carolina Cardoso da Silva

Resumo: As pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem de língua estrangeira são conhecidas por sua necessidade em troca de experiências, diálogo e interação com diversas áreas do conhecimento. Este presente trabalho tem como objetivo refletir e analisar a interação e o diálogo por aprendizes de inglês como L2 seguindo conceitos discutidos e abordados por Vygotsky e Bakhtin, de forma que o presente trabalho possa contribuir para a formação intercultural dos estudantes, inserindo-os ainda mais em diferentes perspectivas durante aulas de inglês, contudo, neste momento, culturais. O estudo parte de uma metodologia de pesquisa qualitativa que busca reconhecer que interação e o diálogo são determinantes para o aproveitamento e desenvolvimento da cultura dos participantes que estudam a língua alvo. Acredita-se que no processo de interação e troca de experiências que novas perspectivas aparecem e acabam contribuindo para o desenvolvimento intercultural, refletindo assim na aquisição da L2 por parte dos aprendizes.

Palavras chave: Aquisição da linguagem, interação cultural, inglês como L2.

1. INTRODUÇÃO

Observar e perceber o quanto as pessoas podem ser diferentes é fascinante. O mundo pode ser enorme, contudo, quando se aprende uma segunda língua e se é capaz de sentir confortável o suficiente para dialogar, aquela sensação de que o mundo pode ser enorme passa a ser cada vez menor. As pesquisas que são realizadas no campo da linguística aplicada mostram o quanto dialogar e interagir é essencial para o desenvolvimento do conhecimento, especialmente quando falamos de uma língua estrangeira.

O presente estudo tem o objetivo de refletir e apresentar as práticas de discurso presentes em aulas de inglês como L2, através do diálogo e da interação à luz de Vygotski, focado no campo de aprendizagem e psicologia e Bakhtin. Os estudos de ambos pesquisadores tem criado novos conceitos acerca do diálogo, mediação de linguagem e relação de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, assim como o desenvolvimento da escrita e leitura. De acordo com Freitas (2005), a partir das ideias de Vygotski e Bakhtin, é possível pensar em uma nova dimensão do espaço escolar. Essa dimensão pode ser capaz de abrigar as diferentes de modos de aprendizagem e aquisição de conhecimento junto com um trabalho pedagógico e conjunto em um espaço preparado para isso. Freitas (2005) também salienta que é importante valorizar o diálogo e a interação cultural, visto que o aluno não é um agente passivo e receptivo, mas também, um sujeito que tem as suas ações e se faz presente.

Figueiredo (2010) explica que nesse sentido que podemos encontrar nos pensamentos vigotskiano e Bakhtiniano o que se é necessário para melhor compreender o desenvolvimento de diálogo presente no processo de interação promovido pelo professor e pelo aluno. Também é possível perceber as teorias a partir da esfera de interculturalidade no contexto de sala de aula, assim como o desenvolvimento dessa competência intercultural que está unida ao processo de apropriação da L2 por parte dos aprendizes.

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma pesquisa etnográfica qualitativa baseada em Spradley (1980), Sprindler e Sprindler (1992) e Fetterman (1998), sendo uma investigação dos comportamentos comunicativos e culturais dos estudantes em sala de aula. A coleta de dados da pesquisa de Figueiredo (2010) ocorreu em uma turma de inglês de nível avançado do curso de extensão e educação continuada da PUC-Goiás. Os dados foram coletados ao longo de um semestre com foco em sete estudantes brasileiros. As aulas foram gravadas, diários foram desenvolvidos, assim como questionários foram aplicados. No presente trabalho de pesquisa bibliográfica, os dados apresentados na pesquisa feita por Figueiredo em 2010, serão analisados no sentido de como a interação acontece durante as aulas de inglês, com foco no desenvolvimento do diálogo e interculturalidade.

Os próximos capítulos serão divididos em conceitos teóricos, onde aquisição de segunda língua será abordada à luz de diversos pesquisadores, assim como a visão do diálogo e interculturalidade por Vygotsky e Bakhtin. Após as teorias, será apresentada a metodologia, através das interações ocorridas nas aulas de inglês observadas durante a pesquisa quantitativa e a análise das mesmas com base em Vygotsky e Bakhtin.

2. TEORIA

2.1. AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo, será apresentada a base teórica usada para análise do presente trabalho quando relacionado a aquisição de segunda língua. O capítulo inicia apresentando a ideia de aquisição da linguagem, seguido por uma seção que foca em teorias de aquisição da segunda língua, como behaviorismo, inatismo e período crítico.

Existem diferenças significativas entre aprendizagem e aquisição da linguagem. De acordo com Krashen (1987), aquisição é um processo subconsciente em que a interação na língua alvo é necessária. Quando a língua é falada, o ato de comunicação tem que ser o foco do processo. Diferentemente de aquisição, Krashen (1987) pontua que aprendizagem é o processo de instrução formal e que aquisição acaba sendo mais importante do que a aprendizagem em si. O estudo de como a linguagem é aprendida e aquisição da língua não nativa são nomeadas aquisição da segunda língua, considerando que a língua nativa já tenha sido aprendida. De acordo com Gass e Michingan (2007), aquisição da segunda língua é considerada um campo novo de estudos, que vem se desenvolvendo cada vez mais nos últimos 45 anos. Dentro desse campo, algumas diferenças são apontadas no processo de aquisição, como a criação de um novo Sistema de linguagem, o que pode ser aprendido sobre a segunda língua e o que não é necessário que seja aprendido e as diferenças relacionadas a variedade de estudantes que tem a intenção de aprender uma L2. Contudo, é importante ter em mente que o sucesso dos estudantes e o quanto eles conseguem atingir

varia. O estudo de aquisição também inclui a relação entre a aquisição da primeira e da segunda língua. Mesmo que as regras sejam as mesmas, o processo de aprendizagem pode ser diferente. De acordo com Gass e Selinker (2007), o processo de aquisição tem feito com que professores percebam que aprendizagem da segunda língua é muito mais que memorização, os estudantes tem que estar envolvidos no processo de comunicação, que é essencial.

Harmer (2011), afirma que desde a infância, o bebê é capaz de compreender algumas palavras ou expressões que já fazem parte de sua vida. Se as palavras têm um grande número de ocorrências, a criança as aprenderá mais rápido do que uma palavra com pequeno número de ocorrências, o que pode acontecer na primeira ou na segunda aquisição da língua. As teorias mais conhecidas de aquisição de uma segunda língua baseiam-se na imitação e na relação com o meio ambiente. De acordo com algumas teorias, que serão explicadas no presente trabalho, o processo de aprendizagem da primeira palavra de uma criança é influenciado pela mãe, pelo lugar em que vive, pelo contato com outras pessoas e pela vida social. Os estudos de Aquisição de Segunda Língua são divididos em etapas e diferentes metodologias apresentadas na seção seguinte.

2.2. BEHAVIORISMO

O Behaviorismo, teoria estudada por Skinner, afirmava que as crianças aprenderiam uma segunda língua observando as pessoas ao seu redor. A forma como as pessoas costumam falar, a pronúncia e a expressão são observadas pelas crianças que procuram reproduzir o que ouviram. Segundo Spada (2003), a repetição e a prática são os principais métodos utilizados pelos behavioristas, além da teoria dos estímulos e respostas. A teoria afirma que a formação do hábito, no que diz respeito ao contato com a língua, é importante para o aprendizado de uma segunda língua. Portanto, a repetição faria com que os alunos adquirissem o idioma mais rapidamente, pois quanto mais os alunos repetem uma palavra ou sequência de palavras, mais eles internalizam e associam as palavras. A formação de hábitos costuma estar relacionada à língua materna dos alunos, sendo a base dos hábitos da segunda língua, por exemplo, se falar inglês faz parte da rotina dos alunos em sala de aula eles conseguem entender as situações sem ter que traduzir todos os palavra que ouvem (Spada, 2003). O contato com o idioma é denominado input, recebendo-o de falantes no ambiente do aprendiz, o que faz com que o aprendiz obtenha as informações mais rapidamente. Para Skinner (1968), uma língua só pode ser aprendida se for praticada, ou seja, treinada. A imitação e a prática também fazem parte da teoria do Behaviorismo, uma vez que o input é recebido quando o aluno tem contato com o idioma. Esse contato deve ser repetido várias vezes, para que a possibilidade de assimilação seja maior.

Criado no campo da psicologia, o behaviorismo foi trazido para o campo da segunda língua quando a Segunda Guerra Mundial começou, para que a língua pudesse ser falada em vez de apenas lida. Tudo começou quando os EUA perceberam que precisavam de pessoas que aprendessem uma língua estrangeira com mais rapidez para dar continuidade às suas operações militares, daí a necessidade do desenvolvimento de cursos intensivos de idiomas voltados para áudio e conversação. A combinação da teoria do behaviorismo com o aprendizado da linguagem criou o método Audiolingual. Segundo Spada (2003), o behaviorismo está ligado à Hipótese de Análise Constativa, que consiste na comparação entre a primeira língua e a segunda língua. De acordo com essa hipótese, o processo de aprendizagem da língua-alvo é mais simples e fácil se as duas línguas forem semelhantes, quando são diferentes, o aprendiz pode ter dificuldades no aprendizado da língua. Porém, Spada (2003) aponta que os professores costumam não concordar com essa hipótese, e afirmam que grande parte das dificuldades que os alunos costumam ter não são previsíveis no CAH, uma vez que grande parte das sentenças produzidas por adultos na segunda língua não seriam gramaticalmente bem estruturados em sua primeira língua.

Skinner (1968), também acreditava na Teoria do Estímulo e Respostas. Essa teoria afirmava que o processo de aprendizagem acontece a partir do condicionamento do comportamento. Se o comportamento for bom e a resposta esperada for obtida, há uma recompensa como reforço, para fazer o aprendiz repetir a ação. Continua acontecendo até que o reforço possa ser excluído e o bom comportamento mantido.

Essa teoria se baseia na ideia de que o processo de aprendizagem pode alterar o comportamento. O comportamento que causa bons efeitos tende a aumentar a frequência, enquanto o mau comportamento, que causa maus efeitos, tende a diminuir em frequência. Ivan Pavlov, outro pesquisador famoso, estudou o behaviorismo dos cães e observou como o processo de aprendizagem ocorria com eles. Pavlov (1902) afirmou que os cães podem associar um evento à comida quando estão aprendendo. Este estudo começou quando Pavlov observou que os cães às vezes aprendem coisas novas que não foram ensinadas. Os cães

geralmente salivam quando veem comida, mas ninguém os ensinou isso.

De acordo com Pavlov (1902), o processo de salivar ao aparecer o alimento é denominado respostas não condicionadas, uma vez que o estímulo não condicionado era o alimento. O processo de análise começou com a observação de que os cães começaram a salivar ao ver a comida. Eles perceberam que tocar uma campainha não causava nenhum tipo de ação nos cães. No entanto, quando Pavlov passou a associar a campainha à comida, os cães começaram a salivar ao ouvir a campainha, mesmo que não houvesse comida. Quando essa teoria é aplicada em uma sala de aula, Skinner (1968) apontou que os professores devem elogiar seus alunos instantaneamente quando eles estão certos, então, além de motivar os alunos, os professores estão fornecendo um bom reforço, e quando os alunos estão errados, não há reforço.

Elogiar os alunos pelo bom comportamento, por falar inglês na aula, por dizer frases corretas, por pronunciar as palavras corretamente e assim por diante são práticas correntes nesta teoria. Os momentos de louvor precisam acontecer até que sejam vistos como uma norma para os alunos.

A próxima seção é dedicada ao Inatismo, uma visão teórica de que as crianças têm um conhecimento inato das estruturas da linguagem. As crianças nascem com um conhecimento da Gramática Universal que lhes dá acesso aos princípios universais da linguagem humana.

2.3. INATISMO

Noam Chomsky, famoso pesquisador que estudou e analisou a Teoria do Inatismo (também conhecida como Gerativismo), iniciou sua carreira demonstrando objeção à teoria anterior estudada e creditada pela sociedade, o Behaviorismo. Para Chomsky (1977), cada ser humano está predisposto a aprender uma língua desde o nascimento. Essa predisposição também é chamada de Sistema Inato, que afirma que a criança nasce com um sistema inato que se desenvolverá nos primeiros anos de interação com o mundo que a rodeia.

A base do inatismo é a capacidade de produzir e compreender uma linguagem, que é considerada uma capacidade genética que ocorre dentro do organismo. Chomsky (1977) afirmou que o ser humano é criativo e reage de forma diferente dependendo da situação, o que significa que as pessoas produzem frases novas o tempo todo, e essas frases podem nunca ter sido produzidas igualmente por outros indivíduos.

O gerativismo afirma que a criatividade é o aspecto mais importante da teoria linguística, sendo o que distingue a linguagem humana de outras formas de linguagem. Após esse período, a língua passou a ser vista como Faculdade Mental (também conhecida como Gramática Universal), processo em que se desenvolve uma habilidade linguística.

A Teoria da Gramática Universal é conhecida como um conjunto de características gramaticais comuns que costumam ser compartilhadas por todas as línguas, visto que as diferenças entre elas são previsíveis. A teoria “Princípios e Variações” estudada por Chomsky em 1981 foi desenvolvida para descrever os métodos que fazem funcionar a teoria gramatical universal. Propõe que as crianças nasçam com a UG, que se desenvolve / evolui por meio do contato com a linguagem e da vivência com as pessoas que costumam cercar essas crianças desde o nascimento.

O foco da teoria é sintático, uma vez que se concentra no que as línguas têm em comum. Em outras palavras, a teoria tem os princípios básicos apresentados em diferentes idiomas e as variações são apresentadas por meio das diferenças que uma criança pode encontrar ao aprender diferentes idiomas (por exemplo, ao aprender inglês e francês).

Segundo Chomsky (1981), a Gramática Universal é o que faz com que as crianças adquiram uma segunda língua por meio do ambiente e também faz com que as crianças interajam com os mais velhos, tornando-os capazes de compreender e também de se comunicar. A teoria também compara o desenvolvimento de línguas a outros processos biológicos na vida de uma criança, afirmando que as línguas podem ser desenvolvidas perfeitamente como outras funções.

Chomsky (1981) argumentou que o conhecimento inconsciente que os jovens aprendizes costumam ter ao aprender uma segunda língua é denominado Competência Linguística, que pode ser utilizada para produzir uma situação comunicativa, processo cujo nome é Performance Linguística. Após o primeiro contato com a língua e a produção e verificação de hipóteses, o aprendiz está preparado para usar a língua aprendida. Após esse período, a competência linguística foi substituída pela teoria da gramática universal.

De acordo com a Teoria de Chomsky, o processo de aprendizagem de uma criança não pode existir apenas com base na imitação, o que explica o Innatismo. As crianças fazem suas próprias regras quando estão aprendendo a falar, e a melhoria vem da interação dos adultos. A autora afirma que o processo de aquisição da língua, denominado input, inicia-se quando a criança é exposta à linguagem, sendo possível ser tudo o que o aprendiz lê e escuta. Seguindo o processo de entrada, a produção de sentenças escritas ou faladas são denominadas saída. Essas saídas podem ser verificadas e verificadas várias vezes, uma vez que não é obrigatório que as saídas estejam corretas, uma vez que não podem estar. Após a verificação, os alunos começam a adquirir sua gramática inicial, sendo modificados com o tempo, até que as crianças sejam capazes de produzir a gramática corretamente.

Na próxima seção, abordaremos o tema do período crítico. Acredita-se que se alguém não adquirir uma primeira língua antes de certa época (por volta da puberdade), perderá a capacidade de adquirir a língua. Existem duas versões dessa hipótese: a versão forte afirma que a aquisição da linguagem será impossível depois que esse ponto for atingido. A versão fraca afirma que a aquisição será difícil após esse período ter sido atingido, conforme explicado a seguir.

2.4. O PERÍODO CRÍTICO

A hipóteses do “Período Crítico”, teoria estudada por Krashen, mas introduzida por Penfiel e Roberts (1959), conhecida como o tempo em que uma pessoa é facilmente estimulada pelo ambiente. “Para efeitos de aprendizagem de línguas, o cérebro humano torna-se progressivamente rígido e rígido após os nove anos de idade” (Penfield & Roberts, 1959, p. 236) Relaciona o processo de aprendizagem com a idade dos alunos e acredita que o cérebro de uma criança é mais plástico que o de um adulto, por isso, para os autores, o cérebro mais jovem tem mais chances de melhorar o processo de aprendizagem de uma segunda língua em um método mais refinado, como o sotaque.

“In its most succinct and theory-neutral formulation, the critical period hypothesis states that there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language, be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn languages declines.” (Birdsong, 1999, pg. 1).

Segundo Penfiel e Roberts (1959), a melhor época para iniciar o processo de aprendizagem de uma língua é antes dos nove anos, quando a criança é capaz de aprender duas ou três línguas ao mesmo tempo, com base na plasticidade cerebral auxilia na melhoria do processo de aprendizagem de línguas. “Os alunos mais velhos podem adquirir a língua quando crianças ou até mais rápido, mas com o tempo, as crianças se tornam mais proficientes.” (RITCHIE, 1996, p.511 apud KRASHEN, LONG AND SCARCELLA, 1997).

Para todos os alunos, os fatores que influenciam no processo de aprendizagem são a idade, a motivação, a ansiedade e também o comprometimento. No entanto, as crianças são melhores em adquirir sotaque. As crianças costumam se interessar por tudo o que as rodeia, o que auxilia na aquisição da língua. É útil chamar a atenção dos alunos para o que é mais simples de entender, como cartões de memória e materiais coloridos.

De acordo com Lenneberg (1967), um dos famosos pesquisadores que estudou a Hipótese do Período Crítico, os alunos adultos não têm a possibilidade de falar fluentemente como os alunos mais jovens, embora saibam para que o inglês é usado na vida e a importância dele para aprender a língua. Ficam mais motivados e responsáveis nas aulas o que os ajuda na aquisição de uma segunda língua.

Lenneberg (1967) concorda com Chomsky que a aquisição de uma língua é um processo inato e que o período de vida mais adequado para aprender uma segunda língua é de dois a nove anos, seguindo a teoria da plasticidade cerebral e do processo de lateralização, que é completado no final dos nove anos. É nesse período de sete anos entre duas idades que ocorre o processo de lateralização do cérebro. O fim desse período está associado a uma alteração neurológica.

Neste capítulo foram abordados os conceitos de aquisição de segunda língua por teóricos famosos e importantes sobre o assunto. No próximo capítulo, será apresentado a visão de Vygotsky e Bakhtin sobre o diálogo.

2.5. DIÁLOGO POR VYGOTSKY E BAKHTIN

Apesar de nunca terem se encontrado pessoalmente, Vygotsky e Bakhtin compartilharam questões importante para o mundo contemporâneo, atravessando barreiras de tempo e espaço. As questões trabalhadas por ambos têm a capacidade de responder dúvidas atuais sobre a importância e o modo de uso da linguagem, seja ela no diálogo ou interações culturais. De acordo com Figueiredo (2010) acreditar na caracterização da atividade humana e construção do conhecimento eram tópicos fortemente trabalhado pelos pesquisadores.

Vygotsky procurou defender o homem através do pensamento dialético, acreditando que o homem se constitui como um todo, na sua relação social, formando um movimento dinâmico entre o universo interpsicológico e intrapsicológico. A partir de (Wertsch e Smolka, 1993) , Figueiredo (2010) salienta que o social e individual não se excluem, mas se complementam mutuamente.

Já para Bakhtin (2004), a linguagem sempre será uma construção conjunta na qual os interlocutores são vistos como sujeitos ativos e interativos, que promovem o ambiente sócio-histórico e também tornam a língua viva nas interações verbais. A noção de sujeito, para Bakhtin, está relacionada ao princípio dialógico, que é formado pela situação social e histórica do indivíduo e seus pontos de vista. (Molon, 1999).

Figueiredo (2010) traz que é perceptível ao homem ser visto como sujeito social e histórico, os fios que conduzem o diálogo entre Vygotsky e Bakhtin são a ênfase na cultura, linguagem e papel do outro na formação de um indivíduo. A cultura se constitui histórica e socialmente na sua diversidade, a linguagem é o instrumento que media interações sociais e culturais e a alteridade é o fator determinante na construção da subjetividade.

O ponto de encontro entre Vygotsky e Bakhtin, de acordo com Freitas (2005) é a figura do outro. Para a autora, o outro não participa apenas da constituição do sujeito, mas também em suas relações que são capazes de promover a intersubjetividade marcada por diferenças e semelhanças. Importante salientar também que, para os pesquisadores, o ser humano, ao fazer parte de suas relações, é um sujeito semiótico e a subjetividade é formada pela ausência da linguagem como ponto central, visto que é por meio da linguagem que os sujeitos conseguem se aproximar e desenvolver o seu diálogo. Um dos mais importantes signos, a palavra, tem papel essencial no contato humano, sendo um elemento importante para o comportamento, consciência e do próprio sujeito como um todo.

De acordo com Vygotsky e Bakhtin, o signo é sociocultural e a palavra que garante a sua existência e significado, contendo o poder de produzir sentido, mesmo que presente em contextos diferentes, como sociais, históricos e culturais. Na interpretação de Figueiredo (2010) a palavra é, de fato, um instrumento semiótico que tem alto poder de influência nas relações, sendo responsável pelo desenvolvimento e evolução do pensamento, também se manifestando como o local onde valores são contraditórios e confrontados. Já para Emerson (2002), a palavra representa um evento humano significado cuja construção da sua própria individualidade acontece por meio das palavras que foram aprendidas.

Apesar de os pesquisadores demonstrarem objetivos diversos, o ponto em comum do diálogo está no valor dispensado ao social, já que a constituição do sujeito e da subjetividade acontece no confronto com o outro das relações sociais através da linguagem. A realidade social, para Vygotsky e Bakhtin, não é um episódio abstrato e indeterminado, mas sim um episódio social completo por sujeitos determinados pela história e cultura, que em suas interações fazem parte a subjetividade das diferenças e semelhanças. A constituição do homem não depende apenas do nascimento, mas também do nascimento social que abre o campo para subjetividade.

De acordo com os pensamentos de Bakhtin, a maior preocupação é salientar a relação indissociável entre a linguagem e a realidade, que estão ancoradas no diálogo de aspectos históricos e socioculturais do homem. Bakhtin se preocupa em destacar que o diálogo tem o poder de constituir os sujeitos de forma subjetiva e ser totalmente dependente da língua contextualizada, pelas suas interações verbais que expressam além do valor comunicativo, mas também a ideologia contida na palavra. (Figueiredo, 2010).

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia e análises utilizadas para o desenvolvimento do projeto.

3. METODOLOGIA

Para a realização do estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir de uma pesquisa quantitativa de Figueiredo (2010). A pesquisa trata-se de uma investigação contextualizada sobre os comportamentos comunicativos e culturais de participantes que foram observados em sala de aula. A coleta de dados foi feita em uma turma de nível avançado de inglês do Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Língua Estrangeira. Os dados foram coletados ao longo de um semestre e a pesquisa teve a participação de sete estudantes brasileiros. As aulas foram gravadas, diários foram desenvolvidos, assim como questionários e entrevistas.

O trecho que será analisado foi parte de uma aula de atividades sobre verbos relacionados a ginástica. A aula tinha o objetivo de introduzir os estudantes em contextos comunicativos específicos em que os verbos pudessem ser utilizados, assim como aumentar o nível de vocabulário dos alunos. Contudo, ao longo das enunciações, as estruturas linguísticas deram abertura a questionamentos por parte dos alunos, já que tais expressões deixaram dúvidas em relação à L2, já que na maioria das vezes, o vocabulário não contém uma relação direta com a L1. Dessa forma, pelo surgimento das dúvidas, é possível perceber que há diferenças no ensino referente à diálogo entre L2 e L1, no momento em que se cruzam. O diálogo será apresentado a seguir.

1. *Laura/Jack: We don't say "get" old?*
 2. *Jack/Laura: Yes, we do, but the most common mistake//*
 3. *Morgana/Laura: Think about the vegetables.*
 4. *Jack: Yes, vegetables, grow, "we grow vegetables" ..., "I'm getting old", also, grow old.*
 5. *Morgana/Jack: But we can "get" vegetables!*
 6. *Jack/Morgana: You can, you can get the vegetables.*
- Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231-255, jul./dez. 2010 241*
7. *Morgana/Jack: But you can get "the" vegetables?*
 8. *Jack/Morgana: You can get the vegetables.*
 9. *Morgana/Jack: But you grow vegetables.*
 10. *Jack/Morgana: But you can't "get" a beard, you can grow a beard, no, you can't grow a beard either, you're women!*
(risos)
 11. *Jack: I can grow a beard, yeah, I'm growing a beard!*
 12. *Laura/Jack: Do we grow coffee?*
 13. *Jack/Laura: Yes, you grow vegetables, yes!*
 14. *Renata/Jack: A speech ... make a speech.*
 15. *Jack: And a baby?*
 16. *Renata: Have a baby.*
 17. *Jack: You don't make a baby, either. So, how do you call the action of birth? A baby is born//*
 18. *Ana: Having a baby!*
 19. *Jack: Having a baby, yes//*
 20. *Laura: Give?*
 21. *Jack: We talk about the delivery of a baby, the delivery, the doctor delivers a baby.*

22. *[Ana: So, deliver a speech?*

23. *Jack: So, you deliver a speech, and you deliver a baby. The doctor delivers a baby, yes?*

24. *Ana/Jack: I said, “have a speech”?*

25. *Jack/Ana: No, you could make a speech, but you couldn't make a baby, yeah?*

26. *Ana/Jack: But, we could have a baby!*

27. *Jack: You could have a baby, yes, but anyway, the word is deliver.*

28. *Sofia: I don't know.*

29. *Jack: You deliver a speech, you deliver from, it's a formal word, like in congress, you deliver a speech, and you deliver a baby, the doctor delivers the baby, it's called delivery, the birth of the child, yes?*

30. *Sofia: It's different!*

31. *Jack: Deliver is the birth of a baby, ok, so, deliver a letter is hand it in. So, deliver has a very different meaning, deliver a speech, deliver a baby, deliver a letter.*

242 *Figueredo, Carla Janaína. Interação e diálogo no “terceiro lugar”...*

32. *Sofia/Jack: I say “The doctor delivers a baby”, not the mother?*

33. *Jack/Sofia: Yes, not the mother.*

34. *Sofia: I don't agree! The doctor won't do anything! His job is very easy! The woman will have the problem!*

35. *[Jack: Of course, but it's because of the use of the verb.*

36. *Sofia: Ok, but I don't agree!*

37. *Jack: Number 13.*

38. *Morgana: Take off?*

39. *Ana: Put on.*

40. *Jack: Yes, “put on” a lot of weight, “put on” your hat, “put on” the light.*

41. *Ana/Jack: Can it also be “put off”?*

42. *Jack: “Put off” a lot of weight? No.*

43. *Ana/Jack: Yes, when you lose, you lose//*

44. *Jack/Ana: No, you cannot say that.*

45. *Ana/Jack: You put on weight, but you don't put off?*

46. *Jack/Ana: No, we don't put off weight!*

(risos)

47. *Ana: That's why it's very difficult to put off weight!*

(risos)

48. *Jack: So, will we check them? Yeah?*

49. *Alunos: Yes.*

50. Jack: *So, first, "lose", you lose your way, lose your temper, what's that mean, Laura?*
51. Laura: *Ah, out of control.*
52. Jack: *You're out of control, you lose your temper, you lose your head, yeah? Ok, number 2.*
53. Fábio: *Journey.*
54. Ana: *"Go on".*
55. Jack: *"Go on", a phrasal verb, yeah, you need "on", don't you? Go on a journey, go on a diet or go on strike. What does "go on" strike mean?*
56. Renata: *What Lula loves.*
57. Jack: *What Lula loves? No, he doesn't love it anymore, yes?*
58. Ana: *Ah, yes!*
- Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231-255, jul./dez. 2010 243*
59. Laura: *Stop working.*
60. Jack: *To stop working.*
61. Renata/Jack: *Talking about this ... what would you say about Lula, ehr...//*
62. Jack/Renata: *What do I think?*
63. Renata: *Yes, what happened to the American journalist// (referindose ao episódio em que um jornalista americano chamou o presidente Lula de beberrão)*
64. Maria: *The reporter.*
65. Renata: *Yes.*
66. Jack: *Oh, I think it's terrible, ridiculous!*
67. Ana/Jack: *But, what is ridiculous, what the reporter did or what Lula did?*
68. Jack: *Both, I mean, I think, in my opinion, my opinion is that ..., he, ok, yeah, it was irresponsible, the act of the reporter, I think ..., the New York Times, it's an opinion forming newspaper, and it was irresponsible, it was ..., even if it was just a small little note with a few lines, but it was an article, really, and it raised out the president, so I think it was irresponsible.*
69. Renata/Jack: *But it was, what he did (referindo-se a Lula) was something that was...*
70. Morgana: *He's creating a big problem!*
71. Jack: *Yeah, now I think that there's, too, a big problem, and he called attention to him, and certainly//*
72. Renata/Jack: *I think he called more attention than it was necessary.*
73. Jack: *Yes, I think, more than necessary, the reaction was out of*

proportion, I think.

74. *Renata/Jack: But I think this is something we expected, you know, he does things before thinking on the consequences.*

75. *[Jack: The government? Our government, my government?*

76. *[Morgana: He loves Lula, ok? (referindo-se a Jack)*

77. *Renata: And it is a shame, I think it was a shame.*

78. *Jack: And it's very hard, I think, it's very hard to be ... I think that Brazilian people//*

79. *Ana: But, what's a shame? What Lula did or cancelling his visa//*

244 *Figueredo, Carla Janaína. Interação e diálogo no "terceiro lugar"...*

80. *Jack: I think that it was an exaggeration, but I think most Brazilians would be in favour of a stronger reaction because of affirming, yes, maybe not middle class, like ourselves, but I think the poor Brazilians would like the idea of "How dare they ...//*

81. *Morgana/Jack: The consequences of this act of Lula is gonna come!*

82. *Jack/Morgana: I don't think so!*

83. *Morgana/Jack: Internationally!*

84. *Jack/Morgana: No, I don't think so!*

85. *Renata: I think he could have asked the journalist to come to television and to retreat?*

86. *[Jack: Right, to apologise.*

87. *[Morgana: Apologise.*

88. *Renata: I think, what he did was not, ehr, how can I say, have the liberty, and we are in the democracy, it's against democracy.*

89. *Jack: It was, undemocratic.*

90. *Renata: Undemocratic, so I think it was a shame, I think.*

91. *Jack: Yes, it was.*

92. *Renata: I felt really embarrassed!*

93. *Jack: Ok, so, number 3.*

94. *Alunos: Make.*

95. *Jack: Make a mistake, make a bed, make a fuss. What's "make a fuss"?*

96. *Renata: What he did! (referindo-se ao presidente Lula)*
(risos)

97. *Alunos: Yes!*

98. *Ana: It's what we were talking about!*

99. *Jack: Yes.*

É possível notar que o professor prontamente busca solucionar as dúvidas sobre os verbos *grow* e *get* e no decorrer da atividade, foca as resoluções no uso de *make*, *have* e *deliver*. Importante salientar que *deliver* em “*deliver a baby*” foi o verbo que causou dúvidas no início, principalmente pelo significado na L2, diferente do da L1. A dúvida de um dos estudantes não foi resolvida, pelo fato de o estudante continuar focando em ser diferente. Foi explicado por parte do aluno que as mães são encarregadas de “trazer ao mundo” e não entregar na mão dos médicos. O foco na ação do médico, e não da mãe, não esclareceu os questionamentos. O que não se estava sendo entendido era que, neste caso, *deliver* não tem o significado de “entregar” a criança, mas sim de auxiliar a mãe a ter o seu parto feito.

O professor entende o conflito cultural que acontece no momento da dúvida, visto que ele é conhecedor da cultura e de formas linguísticas que fazem parte dos contextos, sabendo que a dúvida da estudante apresenta coerência, conforme demonstrado na linha 35, quando se é falado “*of course, but it's because of the use of the verb*”. Figueiredo (2010) explica, através da visão Bakhtiniana, que o horizontal apreciativo e valorativo do estudante contém “verdades” que não refletem apenas a sua forma de dar sentido ao mundo, como também apresentam as suas contradições e confrontos. Faraco (2003) afirma, a partir de Bakhtin, que com os signos nós podemos descrever e construir o mundo, seja na dinâmica da história ou por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos humanos.

Outra situação presente no exemplo é quando outra estudante apresenta estranhamento à expressão *put off weight*. O estranhamento acontece pelo fato de que a preposição *on* geralmente tem o sentido de adicionar algo à alguma coisa e a preposição *off* de tirar. A associação apresentada pela estudante foi de *put on weight* como “ganhar peso” e *put off weight* como “perder peso”. A partir da explicação do professor que sinaliza não ser possível o uso dessa expressão na língua inglesa, um diálogo é desenvolvido por parte da estudante sobre emagrecimento e a busca pela boa forma do corpo, sinalizando a dificuldade de emagrecer e relacionando com a dificuldade de desenvolver uma frase utilizando a expressão. O termo criado pela estudante traz, por parte de Figueiredo (2010) a visão de Vygotski e Bakhtin de que o caráter multissêmico dos signos é o que o faz funcionar na sociedade, por conter essa plurivalência que traz vida e mobilidade. De acordo com Bakhtin (1997), o que se fala diretamente em uma comunicação, é possível captar com facilidade a intuição do discurso por parte de bons entendedores.

4. CONCLUSÃO

Para concluir, é possível perceber que a interação nesta sala de aula gerou conhecimento e também permitiu que estes conhecimentos fossem internalizados pelos aprendizes de forma crítica. Então, a dialética de ensino e aprendizagem não conta somente com a estrutura da L2 por parte dos aprendizes, mas também com as suas intenções perante a comunicação, assim como a sua perspectiva sociocultural e diálogo na língua nativa. Com base nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, é importante reconhecer a formação do outro nas subjetividades, interações verbais e dialógicas. Vygotsky (1981) salienta que é por meio dos outros que nos tornamos o que somos. Figueiredo (2010) compreende que na visão de Bakhtin e Vygotsky o diálogo é fundamental no processo de construção do eu, uma vez que a participação em contextos de comunicação pode aumentar o nível cultural, fazendo com que os indivíduos compartilhem visões de mundo e reconheçam o papel que o outro tem na sua cultura.

Durante a aula, ao se permitir a participação ativa no processo de construção do conhecimento, dando aos estudantes oportunidade de compartilhar a sua forma de pensar com o grupo em tópicos de discussão, o professor garante aos seus estudantes uma abertura importante e necessária de apropriação das suas próprias ideias e confiança nas suas convicções por meio da L2.

Esse tipo de interação, além de acontecer na língua-alvo pode contribuir para que a L2 seja apropriada criticamente pelos aprendizes, visto que a sua consciência acerca do entrelaçamento que ocorre entre a dimensão cultural de cada um e as dimensões culturais apresentadas pelo inglês. De uma perspectiva social, a esfera de interculturalidade surgiu a partir da colisão entre o que é comum culturalmente para aprendiz e os elementos inesperados que surgem da cultura-alvo. Dessa forma, os fatores culturais que eram desconsiderados podem ser questionados, desafiados e colocados à prova. Por este motivo, faz-se necessário, porém, que os alunos aprendam a articular suas novas experiências com aquelas já existentes, criando uma nova cultura que se sintam conectados e que façam parte.

REFERÊNCIAS

- [1] Bakhtin, M. M. *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- [2] Emerson, C. *O Mundo Exterior E O Discurso Interior: Bakhtin, Vygotsky E A Internalização Da Língua*. In: Daniels, H. (Org.). *Uma Introdução A Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. P. 139-163.
- [3] Faraco, C. A. *Linguagem E Diálogo: As Ideias Linguísticas Do Círculo De Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003
- [4] François Grosjean; Li, Ping. *The Psycholinguistics Of Bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.P.256.
- [5] Freitas, M. T. De A. *O Pensamento De Vygotsky E Bakhtin No Brasil*. São Paulo: Papirus, 2002.
- [6] Freitas, M. T. De A. *Nos Textos De Bakhtin E Vigotski: Um Encontro Possível*. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: Dialogismo E Construção Do Sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005. P. 295-314.
- [7] François Grosjean; Li, Ping. *The Psycholinguistics Of Bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.P.256.
- [8] Harmer, Jeremy. *How To Teach English*. Edinburgh: Pearson Elt, 2007.P.190.
- [9] Harmer, Jeremy. *Teaching And Learning Grammar*. : Longman, 1986.P.71.
- [10] Harmer, Jeremy. *The Practice Of English Language Teaching*. 4. Ed. Edinburgh: Longman, 2001. P. 384.
- [11] Harmer, Jeremy. *The Practice Of English Language Teaching*. 4. Ed. Edinburgh: Longman, 2007. P. 448.
- [12] Lenneberg, E. H. *Biological Foundations Of Language*. New York: Wiley. 1967.P.489.
- [13] Vygotsky, L. S. *The Genesis Of Higher Mental Functions*. In: Wertsch, J. V. (Ed.). *The Concept Of Activity In Soviet Psychology*. Nova York: M. E. Sharpe, 1981. P. 144-188.

Capítulo 10

ESP da teoria à prática: O uso das estratégias de leitura para compreensão de textos em língua inglesa

Alane de Jesus Souza

Aline de Almeida Brito

Evaldo Ferreira

Resumo: Este artigo objetiva relatar os resultados de um minicurso ofertado à comunidade acadêmica. Serão aplicadas atividades que compreendam o contexto nacional e global, através da abordagem ESP. Espera-se que os cursistas leiam e compreendam provas de proficiência de programas de pós-graduação stricto sensu em língua inglesa.

Palavras-chave: Minicurso, ESP, provas de proficiência, pós-graduação, língua inglesa.

1. INTRODUÇÃO

Há uma demanda crescente no âmbito acadêmico em relação ao desenvolvimento da compreensão de textos em língua inglesa. Ao concluir a graduação, o indivíduo se depara com a exigência das provas de mestrado e doutorado no que diz respeito a proficiência leitora em uma língua estrangeira. Dessa forma, existe a busca por cursos práticos de língua estrangeira para desenvolver habilidades de leitura relacionadas a linhas de pesquisa específicas.

A partir da percepção dessa necessidade, tem sido aplicado um minicurso durante as aulas de estágio supervisionado II, que busca oportunizar o acesso ao conhecimento sobre as estratégias de leitura em língua inglesa à comunidade acadêmica. O procedimento metodológico adotado será de aulas expositivas dialogadas em um minicurso de 45 horas, divididos em encontros semanais com a duração de quatro horas. O projeto está sendo ministrado em um centro de idiomas na cidade de Teixeira de Freitas – BA, com um número estimado de 15-20 participantes. O período de execução das atividades compreenderá os meses de abril a junho.

O minicurso tem o intuito de aprimorar, por meio da abordagem *ESP (English for Specific Purposes)*, as capacidades de leitura, compreensão e tradução de textos em língua inglesa. Por intermédio dessa abordagem, objetiva-se viabilizar aos alunos autonomia para que sejam capazes de ler e compreender textos de provas de proficiência.

Os materiais foram coletados a partir de *sites* de notícias, provas de proficiência contendo *abstracts* e artigos científicos que representam os contextos nacional e global. Assim, os professores conduzem as leituras para que os cursistas utilizem as estratégias de forma correta. Para esse fim, são aplicadas as estratégias *skimming*, para analisar o assunto geral do texto, *scanning*, para localizar informações específicas e, posteriormente, os alunos realizem atividades para consolidar as estratégias citadas. Almeja-se que ao final dos encontros os cursistas estejam aptos a proceder com as leituras e interpretações pertinentes as provas de *stricto sensu*.

2. BREVE HISTÓRICO DO ESP E SEU USO NA ATUALIDADE

Nos dias atuais, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna atende a uma demanda global que vem sendo gradativamente inserida em muitos países já há alguns séculos. No século XIX, por exemplo, muitos estudiosos passaram a estudar esse fenômeno já que “cerca de 60 milhões de pessoas estavam falando inglês ao redor do mundo como língua nativa por volta dos anos 1950 – um crescimento memorável, de fato – isso levou muitos escritores a se tornarem interessados quanto a perspectiva da língua (CRYSTAL, 2003, p. 72)”¹⁰. Nessa mesma vertente, aumentou-se os estudos sobre as formas de como ensinar a língua inglesa e suas adequações ao contexto contemporâneo. Buscou-se, portanto, atender através desse minicurso a demanda acadêmica com relação ao conhecimento específico de leitura e compreensão em língua inglesa com foco em provas de proficiência. Graddol (2006) *apud* Kyria Finardi e Maria Porcino (2014, p. 266) aponta que, “era necessário chegar a um denominador comum com relação à língua que seria usada na academia e tendo em vista o fato de que o inglês já era o idioma de maior circulação do conhecimento científico”. Assim, diante da necessidade da aquisição da língua inglesa, originou-se a abordagem *ESP*.

Segundo Maria A. A. Celani (1998) o Projeto Nacional Brasileiro ESP surgiu entre as décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de melhorar o uso do inglês por pesquisadores brasileiros, especialmente com foco na leitura de publicações técnicas e específicas. Para tanto,

[...] o ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*, mais comumente chamado pela sigla *ESP*) caracteriza-se, como o próprio nome indica, por um ensino baseado em necessidades reais (ou previstas) de aprendizagem e comunicação em língua inglesa (JOHNS e PRICE-MACHADO, 2001). Duas palavras ajudam a compreender esta modalidade de ensino: *necessidade* e *especificidade* (VILAÇA, 2010, p. 5).

¹⁰ “[...] about 60 million people were speaking English around the world as a mother tongue by the 1850s – a remarkable increase indeed – but this led many writers to become very excited about the language’s prospects (CRYSTAL, 2003, p. 72)”.

Com o intuito de proporcionar a realidade supracitada, é pertinente utilizar a abordagem *ESP* que de acordo com Tom Hutchinson e Alan Waters (1987, p. 19), consiste em “uma abordagem ao ensino de idiomas na qual todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas na razão do aluno para aprender”¹¹. Dessa forma, o conteúdo das atividades propostas pretende atender as necessidades dos aprendizes em questão, conseqüentemente, culminando em uma maior aceitação por parte dos mesmos.

Até o momento foram realizados seis de dez encontros, com os objetivos de viabilizar a aplicação do conhecimento estudado para identificar o assunto abordado, estudar aspectos gramaticais, interpretar textos em nível de proficiência, utilizando as estratégias de leitura. Os temas discutidos foram obtidos através de notícias compreendendo o contexto brasileiro, *abstracts* e artigos científicos retirados de provas de proficiência.

Nos primeiros encontros, o foco foi trabalhar as estratégias de leitura e aspectos gramaticais da língua inglesa. Na sequência, os alunos estão desenvolvendo e aplicando as estratégias previamente trabalhadas. Segundo Cintia Caseiro (2012, p. 1163) “o aprendiz deve, também, estar disposto a aplicar tais estratégias sempre que se deparar com situações de leitura na língua estrangeira, além de trabalhar continuamente com o vocabulário específico”. Em consonância com Caseiro, tem-se observado uma evolução gradual dos estudantes no tocante a interpretação dos textos em língua estrangeira.

3. CONCLUSÃO

Depreende-se que diante do trabalho realizado, os estudantes atingiram competência linguística e vocabulário suficiente para ler e compreender textos de provas de proficiência em língua inglesa. A abordagem *ESP* tem desempenhado um papel fundamental de mediar o objetivo pretendido dos alunos e a demanda acadêmica, assim, atendendo as expectativas dos professores estagiários em relação ao aprendizado dos cursistas.

REFERÊNCIAS

- [1] CASEIRO, Cintia Camargo Furquim. Inglês Instrumental para a Formação de Leitores Autônomos. *Colloquium Humanarium*, v. 9, p. 1162-1168, 2012.
- [2] CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.
- [3] Crystal, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [4] FINARDI, KYRIA REBECA; PORCINO, MARIA CAROLINA. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.
- [5] HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge University Press, 1987.
- [6] VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English For Specific Purposes: Fundamentos Do Ensino de Inglês Para Fins Específicos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 9, p. 1-12, 2010.

¹¹ “[...] an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

Capítulo 11

Ideologia: Eu quero uma pra viver! Os discursos comercializados

Fabiana Vieira Barbosa

Resumo: A prática em sala de aula constitui oportunidade de aprimoramento do estudante enquanto sujeito social na produção de seu conhecimento e por conseguinte proporciona mudanças importantes e necessárias para a prática do professor. Portanto, torna-se essencial pensar a formação que o estudante seja protagonista desenvolvendo a capacidade de enxergar-se como agente principal da própria vida, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das dos outros, e expressando iniciativa e autoconfiança. Pensando nisso a intervenção pedagógica descrita no presente trabalho foi baseada no ensino de texto em sala de aula, envolto a literatura e a análise do discurso, entendendo que o ensino de texto não é baseado apenas na análise gramatical, mas envolto a realidade dos alunos e seus significados sociais.

Palavras chave: linguística textual; análise do discurso; disciplinas eletivas; intervenção pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias hodiernos, muito se tem debatido sobre o compartilhamento de informações, principalmente nas redes sociais. Com isso também há disseminação de vários discursos com base no mesmo material textual. Nesse viés abordamos o texto como discurso, e os estudantes como sujeitos sociais que replicam ou sentenciam essas ideias nos seus perfis pessoais nas redes. Muitas vezes essas informações disponíveis na internet não são verídicas ou não tem fontes confiáveis, fazendo os alunos não distinguirem opinião e ideologias de fatos expostos em alguns desses canais de comunicação.

O ensino da textualidade na escola não pode estar voltado apenas ao ensino da gramática, mas de seus significados no contexto social em que são construídos, assim a escola deve desenvolver práticas de aprendizagem que desenvolva os multiletramentos desses gêneros cada vez mais digitalizados. Como aborda Soares (2002), a tela é o novo espaço de escrita e traz novas interações entre o leitor e o texto, ampliando ainda mais o conhecimento dos estudantes, tendo consequências sociais, cognitiva e discursiva. Nosso público-alvo mudou e hoje a aprendizagem se efetiva também em espaços de difusão e acesso à informação e saberes, não apenas a sala de aula e a escola

O projeto Ideologia: eu quero uma pra viver! Desenvolveu o senso de análise textual relacionada a análise do discurso (AD), estudando algumas teorias de AD Francesa, nessa perspectiva teórica, o funcionamento do discurso é ligado ao modo como o discurso percorre no meio social e resultado de mudanças históricas, essa mobilidade discursiva interfere na relação de significado e significante de cada verbete, pois o sentido das palavras agora está ligado ao lugar, a ideologia de quem usa e ao momento histórico inserido.

Baseado nos dados fornecidos através das avaliações diagnósticas realizadas no primeiro bimestre, ficou explícito a dificuldade de leitura, compreensão e interpretação de textos por parte dos estudantes. Sendo assim utilizamos a AD como forma de unir diversas áreas de estudos, tais como linguagem, filosofia, sociologia, história e atualidade, afim de materializar uma proposta de atividade interdisciplinar.

Formando assim um sujeito social ativo, que segundo Santaella (2013), classificado assim como leitor oblíquo, pois consegue emergir e viver nos espaços da hipermobilidade em simultaneidade aos espaços físicos e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços: aquele do movimento do seu corpo e aquele das rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes, sendo protagonista de um modo também novo de aprender. Assim, o conceito de aprendizagem ubíqua, envolve múltiplas interfaces acionadas pela interatividade e a aprendizagem ubíqua, por sua vez, pode se dar em quaisquer circunstâncias, a qualquer momento, em qualquer lugar, estando assim desenvolvendo o que a BNCC apresenta nas suas 10 competências gerais.

Portanto, a proposta baseada na BNCC é desempenhar a construção de um receptor textual mais profundo que consiga participar da edificação dos diversos significados, nesse viés, mais letrado literariamente, crítico e humanizado, como aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 138).

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

2. OBJETIVOS

a) OBJETIVO GERAL

Através do estudo de caso desenvolvido na escola com os dados da avaliação de nivelamento, ficou explícito a necessidade de desenvolver juntos aos estudantes atividades que despertem a compreensão e análise textual, desenvolvendo assim uma capacidade leitora aprofundada de diversos gêneros, fazendo assim a construção do texto, através do contato texto/leitor.

b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos teórico da Análise do Discurso (AD);
- Desenvolver os mecanismos linguísticos que produzem efeitos de significado e validade dos textos;
- Ler e interpretar os diversos textos/ discursos do campo jornalísticos e artísticos sociais;
- Analisar e interpretar gráficos e dados;
- Construir uma colagem através dos dados analisados;
- Analisar os impactos históricos e sociais ao longo dos anos na nossa sociedade.

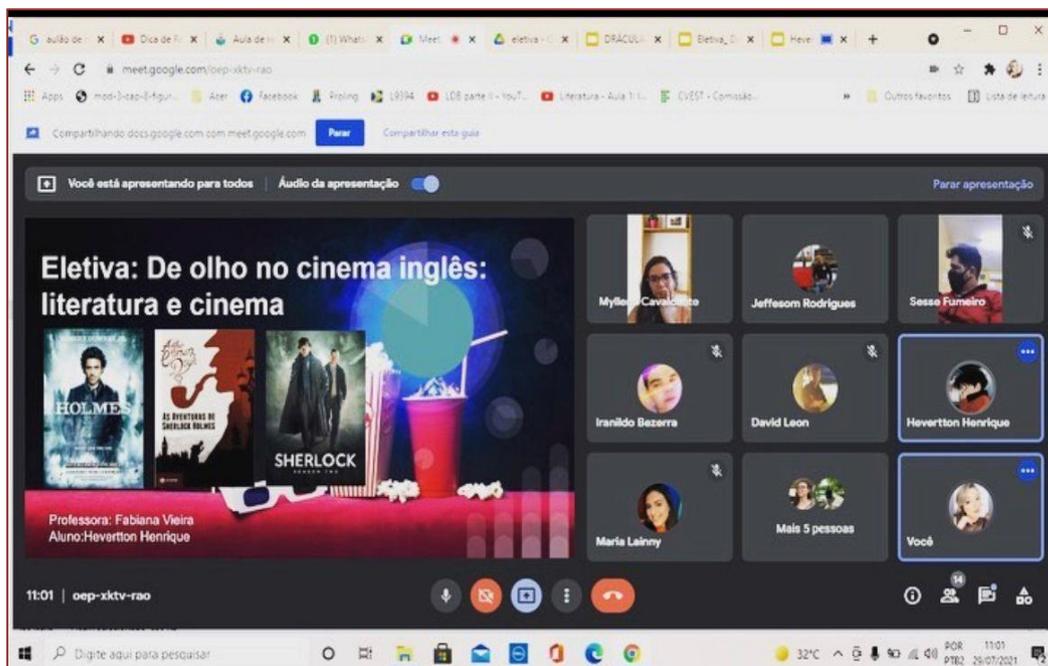
3. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

O projeto iniciou-se no primeiro bimestre do ano letivo 2021, na disciplina eletiva, dentro de alguns discursões sobre textos literários da era vitoriana e a importância da literatura para a sociedade, desenvolvendo com os alunos análises críticas dos textos e relacionando com a ideia de sociedade que os autores dos textos tentaram retratar. A partir dessa curiosidade, e da dificuldade desses alunos de desenvolverem uma análise dos textos e de suas ideias foi proposto para o colegiado de linguagens e humanas a proposta da eletiva voltada para análise do discurso (AD), visto que necessitava dos professores de ambas as áreas.

No segundo bimestre, foi iniciado o projeto com a apresentação aos alunos, pais e professores, com a proposta e os objetivos pretendidos com os alunos. As aulas todas foram via *Google Meet*, com a participação dos professores de Língua Portuguesa e Sociologia, para uma contribuição mais eficaz dos conteúdos teóricos. Como foi abordado anteriormente, o projeto foi realizado dentro da eletiva *De olho no cinema inglês*, na qual envolvia literatura e fatos sociais de algumas épocas das sociedade, inicialmente o projeto era tendo como alguns textos bases (teóricos de Análise do Discurso Francesa) para que fosse compreendido algumas ideias e críticas que os autores das épocas estudadas pretendiam que os leitores compreendessem.

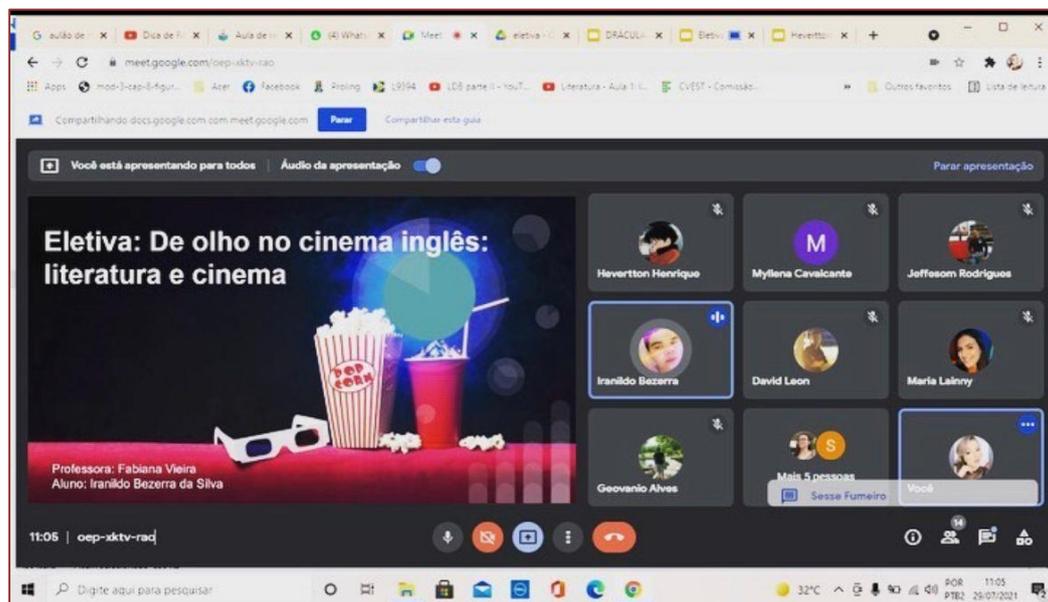
Então, essa necessidade explícita, foi o que deu início ao projeto, que veio através das dificuldades apresentadas pelos alunos na avaliação diagnóstica e pela curiosidade despertada na eletiva de inglês, com isso, no segundo bimestre aprofundamos um pouco mais nos estudos sobre a Análise do discurso, através das aulas no *Google Meet* iniciamos debates e leituras de autores como Michel Foucault (com seu texto *Discurso e Mídia*) e Louis Althusser (com a base da análise do discurso francesa, ligada principalmente a perspectiva do sujeito social, o discurso, sua ideologia e a mídia.). Assim, os estudantes ao final dessa eletiva, de inglês eles apresentaram a comunidade escolar análises sociais dos textos e filmes de literatura inglesa.

Figura 1: Aluno Hewerthon Henrique apresentando a análise da obra Sherlock Homes



Fonte: acervo pessoal.

Figura 2: Aluno Iranildo Bezerra apresentando a análise da obra Alice no País das maravilhas



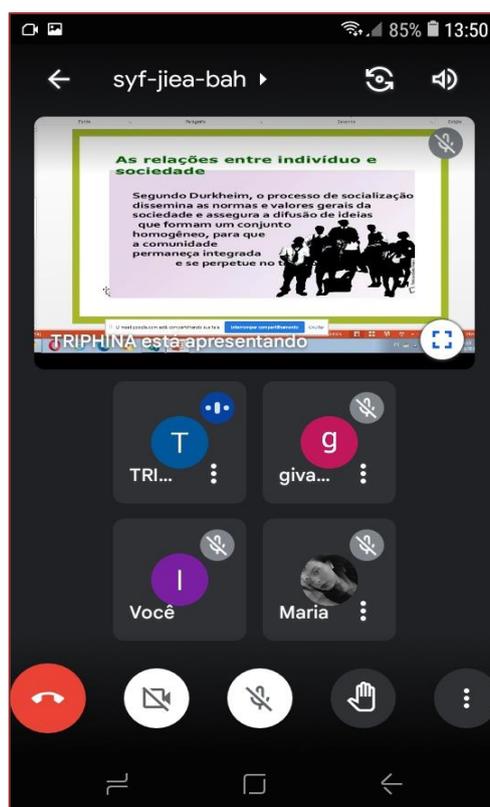
Fonte: acervo pessoal.

Com as atividades da eletiva *De olho no Cinema Inglês* encerradas, iniciamos uma eletiva que teve esse ponta pé inicial nas análises voltadas efetivamente para AD, e ai surgiu a eletiva do projeto já iniciado, Ideologia: eu quero uma pra viver (discursos comercializados), onde as análises ainda são baseadas na AD francesa, porém agora voltadas as fake News e a história da sociedade brasileira. Com uma parte inicial mais teórica, com pesquisas direcionadas a textos do gênero jornalísticos, com a ajuda do professor de Língua portuguesa (professor Geovanio Alves), fazendo análise dos discursos antes parciais e agora ideológicos das manchetes dos diversos jornais em circulação na atualidade. Progredindo assim, mais a

fundo nas ideologias disseminadas nesse gênero e a trabalhando também a influência das fake News nas ideologias formadas socialmente, que segundo Manuel Castells (2013), não é uma característica apenas da sociedade atual, mas a manipulação da informação, a qual chamamos de Fake News, já era utilizadas em Guerras, como no Iraque e até mesmo na época da ditadura brasileira.

Estudamos sobre as diversas fases da sociedade brasileira e seus movimentos em favor do povo, como movimentos artísticos e alguns vetos a cultura dessa época, tais como o movimento antropofágico, desenvolvidos por pintores, escultores e escritores da era moderna e o movimento tropicalista, realizado por alguns cantores como Gilberto Gil, Caetano e Chico Buarque. A professora de Sociologia e filosofia, nos ajudou com o aprofundamento das questões sobre ideologia, e o que ela representava para a sociedade.

Figura 3: Aula de sociologia voltada a relações dos sujeitos e sociedade

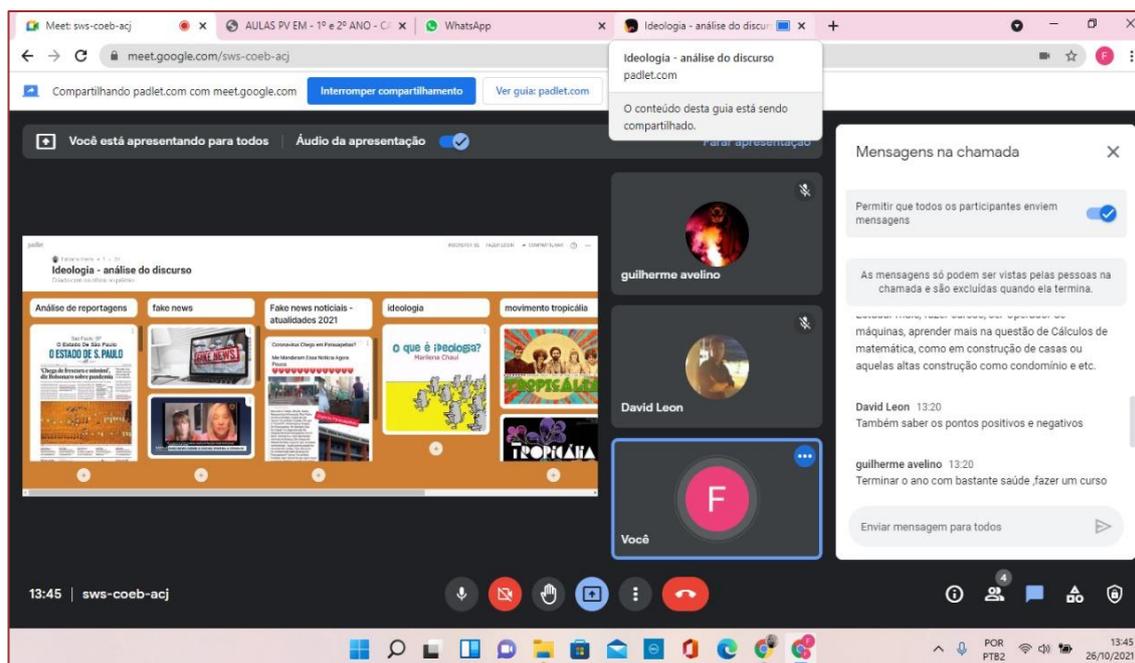


Fonte: acervo pessoal.

A aula ministrada pela professora Triphina, detalhou a formação do sujeito e como a relação de discurso e ideologia é formado na sociedade.

Por isso, continuaremos a proposta de intervenção com algumas palestras históricas sobre a mídia e o poder do discurso na época da ditadura, comparando assim as pesquisas e gráficos sobre os estudos da manipulação das informações durante o golpe de estado de 64, e na atualidade. De como a sociedade carrega o peso da ditadura até hoje e como nossa situação política está nos dias atuais, principalmente com a proliferação dessa pandemia mundial, do Covid-19, das *fakenews* relacionadas a vacina e ao próprio vírus em circulação.

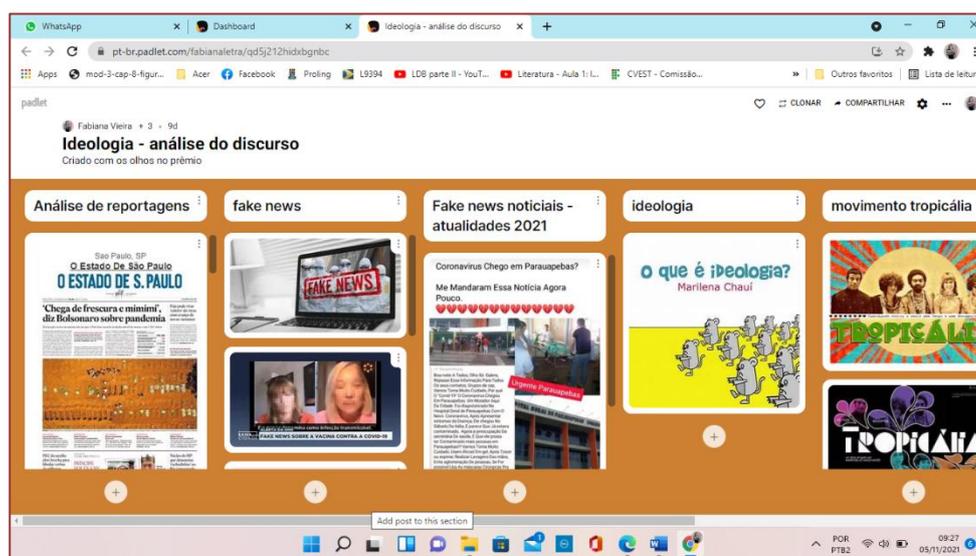
Figura 4: Montagem das pesquisas relacionadas ao projeto



Fonte: acervo pessoal.

Os alunos desenvolveram um gráfico com os dados analisados comparando as manipulações presentes em diversos momentos histórico e social, entendendo assim, como essas manipulações interferiram nas decisões sociais da população, tanto política quanto nos costumes, pois até nossa crença cultural que é proibido ingerir leite com manga entrou em debate nas nossas aulas. Para encerramos o projeto foi montado um painel online no site do *Padlet*, com os módulos estudados e pesquisados pelos alunos e eles apresentaram a influência dos discursos e das *fakenews* em cada etapa.

Figura 5: painel representante da disciplina



REFERÊNCIAS

- [1] CASTELLS, Manuel. O poder da comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- [2] FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- [3] ORLANDI, Eni. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- [4] PARAÍBA, GovernodoEstado. ReferenciaisCurricularesparaoEnsinoMédiodaParaíba. João Pessoa-PB:SecretariadeEstadodaEducaçãoeCultura,2008,v.1,2e3.
- [5] PÊCHEUX, Michel. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes (qualquer edição).
- [6] WEBER, Max. “Sociologia da imprensa: um programa de pesquisa”. In: MAROCCO, Beatriz; BERGER, Christa (org.). A Era Glacial do Jornalismo: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- [7] SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua - repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013
- [8] SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Capítulo 12

Percepções de estudantes de um curso de Pedagogia acerca da avaliação

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva

Resumo: Este estudo faz parte das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação – GEPPE, cujo objetivo foi averiguar a compreensão de avaliação no âmbito educacional por estudantes de uma turma do 4º período do curso de Pedagogia do campus da Universidade Federal do Tocantins-UFT em Arraias-TO. No primeiro dia de aula, os estudantes responderam a um questionário direcionado contendo seis perguntas abertas sobre avaliação, denominado de questionário inicial ou de entrada. Procedeu-se à aplicação do mesmo questionário aos estudantes no último dia de aula, como questionário de saída. Constatou-se, no questionário inicial e no final, que os estudantes se formam, mas desconhecem o conceito de avaliação e seus objetivos.

Palavras-Chave: Avaliação. Formação de professores. Avaliação da aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Reconhecemos que discutir a avaliação no curso de Pedagogia tem importante papel no processo de formação dos estudantes. A discussão sobre o tema precisa desenvolver-se em torno do processo pedagógico que ocorre ao longo dos anos em que o estudante frequenta o curso. Enfatizamos que a avaliação da aprendizagem é objeto de discussão de autores nacionais e internacionais. Entre os teóricos que se debruçam sobre a temática destacamos Luckesi (2003), Vasconcelos (2003), Villas Boas (2001), Esteban (2001), Anastasiou e Alves (2003), Perrenoud (2002), Hadji (2001), Gimeno Sacristán (1998). Esses estudos podem e devem constituir elementos de discussão e reflexão acerca da prática avaliativa desenvolvida tanto nas licenciaturas quanto na educação básica.

Investimos muito em recursos didáticos, em conteúdo e não atentamos para a avaliação da aprendizagem. Posto dessa forma, é necessário analisar tanto o conceito de avaliação dos estudantes como a compreensão de formação, que, na visão de Coêlho (2005), está relacionada ao de problematizar, conviver, refletir, contestar “[...] o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem a dimensão social e política da pesquisa” (p. 55).

Os alunos que frequentam o curso serão professores da educação básica e possivelmente reproduzirão o que foi visto no curso. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (2006) enfatizam a docência como base do curso – docência estruturada na articulação e interlocução entre os conhecimentos científicos, culturais, éticos e estéticos em consonância com a visão de homem, mundo, sociedade. A avaliação da aprendizagem é ação fundamental desse processo.

Com base nesse conceito de docência, pesquisar a avaliação no curso de Pedagogia constitui fonte inesgotável de discussões. Essa avaliação pode ser analisada na perspectiva dos gestores, dos professores, da comunidade acadêmica como um todo e dos estudantes. No caso deste artigo, o interesse surgiu devido à escassez de pesquisas que relatam o ponto de vista dos estudantes acerca da avaliação a que são submetidos durante o curso de formação. Para realizar a pesquisa, definiu-se como objetivo identificar a concepção de avaliação de estudantes do quarto período do curso de Pedagogia – *campus* Universitário de Arraias-TO – por meio da disciplina Avaliação da Educação Básica.

Discutir a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, bem como a interdependência e inter-relações geradas por ela, exige investigar sua articulação ao trabalho pedagógico, as expectativas dos estudantes, professores, comunidade acadêmica, bem como “[...] as expectativas sociais inseridas no projeto político-pedagógico do curso, no qual a relação pedagógica desvela as contradições, evidencia os conflitos, as diferenças sociais e contribui para construir uma avaliação mais democrática” (COÊLHO, 2005, p. 75).

Entende-se que a avaliação é um processo natural que subsidia o professor no planejamento e delineamento das ações concernentes à prática pedagógica. Possibilita tanto mapear a situação de cada aluno e do conjunto de alunos acerca dos conteúdos assimilados quanto analisar se as metodologias de ensino adotadas promovem aprendizagem ou não. Sabe-se que houve um período em que avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Para romperem com essa visão, os cursos de formação precisam modificar a prática avaliativa alicerçada nos princípios de educação tradicional. A vivência de práticas mais formativas propicia aos alunos a construção de processos avaliativos menos excludentes. Vasconcelos (2003) defende a mudança em relação ao tratamento dado à avaliação, porém argumenta que o desafio não implica a “[...] construção de novos conceitos, mas sim, a desconstrução de outros já enraizados; não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente” (p. 16).

Como ponto de partida, foi elaborado e aplicado, no início da disciplina, um questionário aos estudantes denominado de questionário inicial/diagnóstico, com a finalidade de coletar informações sobre avaliação. O mesmo questionário foi utilizado ao final da disciplina, com as mesmas questões, denominado de questionário de saída/ final, e procedeu-se à análise das respostas.

2. DESENVOLVIMENTO

Há uma tendência em pesquisar a avaliação no ensino fundamental, apontando os avanços e necessidade de mudanças. Todavia, a reflexão sobre a intencionalidade dessa prática pelos estudantes no curso de Pedagogia ainda é pouco discutida; também não se reflete sobre a compreensão dos estudantes pelo ato de avaliar. Tem-se, então, percebido a importância da articulação da teoria com a prática. Atualmente encontramos um duplo desafio:

[...] conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva e conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Sabemos da importância de superar a grandeza de transmissão e reprodução do conhecimento e dos estudantes passivos que escutam, repetem e escrevem, resumindo, assim, toda a estrutura de apropriação do conhecimento no ensino superior e entendendo ser essa a melhor forma de preparar os futuros profissionais que atuarão nas escolas. Nessa lógica, essa é uma das questões que carecem de aprofundamento, a fim de buscar alternativas para lidar com a “[...] ambiguidade de saber que precisamos mudar e não sentimos instrumentalizados para a ruptura que timidamente ensaiamos, mas que sabemos ser de grande porte, pois abala os paradigmas convencionais e nos joga na zona da incerteza” (SORDI, 2000, p. 234).

Particularmente vejo na Universidade Federal do Tocantins-UFT uma preocupação com a avaliação institucional e atitudes tímidas relativamente à avaliação da aprendizagem. Cabe aqui acrescentar a responsabilidade e a importância das práticas avaliativas desenvolvidas nesse curso porque ele é responsável pela inserção de avaliações mais formativas na educação fundamental. As poucas disciplinas da área da educação ao final do curso, muitas vezes tratando rapidamente das questões sobre avaliação, não são suficientes para impedir que as práticas vivenciadas pelo estudante durante o curso sejam seguidas como modelo em sua futura vida profissional. Numa leitura criteriosa na íntegra das diretrizes para os cursos de graduação, observamos que, nos princípios e apenas neles, existem considerações sobre a avaliação que aponta como tarefa dos cursos “[...] incluir orientações para condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas” (BRASIL, 2001). Berbel et al. (2001) discutem os problemas enfrentados por estudantes e professores na sala de aula, tendo por enfoque o processo de avaliação. Ao tratarem do tema, fazem-no com base em cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal ritual.

A dimensão pedagógica é tratada na perspectiva de análise da coerência ou não entre o ensinado e o avaliado. Na abordagem da dimensão instrumental, as autoras discutem o significado e o uso de instrumentos para mensuração do aprendizado como provas, trabalhos escritos, entre outros procedimentos. Independentemente dos instrumentos utilizados, fica claro que todos são meios. A dimensão emocional da avaliação pressupõe, por parte do educador, respeito à pessoa do estudante. Está relacionada a três categorias centrais para compreensão dos sentimentos que permeiam o processo avaliativo: as atitudes do professor, a avaliação em si (as emoções que suscitam nos alunos e as diferenças individuais) e o processo de avaliação que diz respeito aos aspectos psicológicos não cognitivos. A dimensão ética refere-se aos aspectos mais subjacentes ao ato de avaliar e corresponde ao respeito pelas pessoas, à beneficência e à justiça.

A dimensão corporal ritual aponta que as atitudes corporais/rituais dos professores no momento da avaliação podem gerar sofrimento e representar castigo para o corpo. A gestualidade do avaliador influencia à medida que o processo avaliativo é sacralizado e a sacralidade tende a ser mais importante do que a própria avaliação. Alerta “[...] que o significado da sacralidade é também conferido a certos livros como se fossem sagrados e autores como se divinizados, e ainda a certos modos de dizer/escrever” (BERBEL et al., 2000, p. 243). Essas cinco dimensões contribuem para a análise da avaliação no curso de pedagogia.

Fragmenta-se o trabalho, e as disciplinas nem sempre são articuladas. Cada um define sua atividade estabelecendo o dia e o horário da prova entendida como avaliação. “A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e isolamento” (MASETTO, 2003, p. 63). Parte de planejamento fundamentado numa concepção sobre o ensinar e aprender, que por sua vez expressa um modelo epistemológico-pedagógico. Em nossa experiência profissional, o cotidiano indica que a existência de dificuldades quanto à avaliação não parece ser objeto de investigação. A diferença de percurso e resultado ainda é vista, na avaliação, como problema exclusivo do estudante ou do professor. Essa concepção precisa ser modificada. Salientamos que,

[...] os cursos de licenciatura, pautados em concepções e práticas tradicionais de avaliação, até podem formar professores que se destacam nos conhecimentos de suas áreas de atuação e, por isso, até tornarem-se bons professores. Só isso, porém, não é suficiente, dada a atual conjuntura socioeconômica e política de nossa sociedade (LAROCCA; NEVES; VALENTINI, 2007, p. 1633).

3. RESULTADOS

Este estudo originou-se das vivências como professora da disciplina Avaliação da Educação Básica, quando foi possível contrapor as reflexões e discussões realizadas no início e fim da disciplina. Partimos do questionamento de que, se o nosso papel como formadora é subsidiar uma formação condizente com o discurso realizado na universidade, faz-se necessário diagnosticar a concepção de avaliação dos estudantes, no início e fim da disciplina. Para obter informações sobre essa concepção, foi aplicado um questionário aos estudantes do quarto período do curso de Pedagogia.

O relato dos estudantes possibilitou a reflexão de nossa própria ação na qualidade de professora universitária, formadora, bem como foi questionado o nosso conceito de avaliação. Em quais fundamentos está balizada a nossa concepção de avaliação Está ancorada no paradigma crítico-dialético de uma avaliação formativa¹² ou ainda num viés tecnicista Para este trabalho, analisamos as respostas de dez estudantes¹³.

A questão inicial solicitava aos estudantes conceituar avaliação. Nas respostas do questionário inicial, foi detectada a ideia de avaliação como processo: “[...] processo de analisar e compreender uma determinada situação ou assunto” (E2); “[...] diagnóstico do que se está aprendendo” (E7); “[...] processo de avaliar uma pessoa ou objeto” (E5). Nas respostas do questionário final, permanece a ideia de avaliação como processo: “[...] processo que o professor usa para observar o desempenho dos alunos” (E4); “[...] apreciação dos resultados obtidos em relação às metas educativas” (E5); “[...] processo contínuo e constante de observação do comportamento e das atividades” (E9). Entretanto, não se situa como ocorre essa análise de desenvolvimento intelectual e de que forma se diagnóstica o desenvolvimento dos alunos.

Quando interrogados sobre a utilidade da avaliação, verificou-se, nas respostas do questionário inicial, predomínio das ideias de medir, testar, classificar, observar, reconhecer dificuldades, passar informações e analisar. Chamaram-nos atenção as seguintes respostas do questionário final sobre a utilidade da avaliação: “[...] para recolher informações” (E2); “[...] Avaliar determinadas situações pedagógicas” (E7); “[...] Para podermos perceber os conhecimentos do aluno” (E8); “[...] Se o aluno está tendo rendimento” (E7).

Nas respostas, aparece a ideia de avaliação contínua, porém não se explicitam os rumos. Não há elementos (não são citados) que permitem afirmar a ocorrência da avaliação contínua. A inserção de meios avaliativos diversificados no ensino superior é incipiente e o que mais se perpetua é a utilização dos mesmos instrumentos avaliativos. Nesse sentido, Sordi (2000, p. 236) chama a atenção dos professores e afirma que

[...] isso exige uma revisão radical de nossa forma de organizar o ensino e de conceber a avaliação, insistimos em que há necessidade de prever tempo para que alunos e docentes possam gerir e trabalhar verticalmente as informações, de modo a acontecer a transformação qualitativa que resgatará o interesse dos formandos pelo processo de aprender.

A terceira questão indagou sobre os objetivos da avaliação. São apresentados fragmentos de respostas e respostas curtas sem uma explicação, que, no questionário tanto inicial quanto final, apontam como objetivos da avaliação medir, classificar, verificar o conhecimento do aluno. De fato, a avaliação também tem essa função, mas, neste caso, o objetivo é entender a função da avaliação com foco no aluno, embora, revendo a prática de ensino, o aluno seja beneficiado. Um estudante responde que não, outro que sim, mas não apresenta a justificativa. Um estudante responde “[...] estudar, conhecer, ver e aprender” (E2); outro

¹² Na prática da avaliação formativa, a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende e o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 126).

¹³ Os estudantes foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10.

afirma que o objetivo da avaliação é “[...] fazer com que o educador avalie seus métodos de ensino” (E4); “[...] diagnosticar a aprendizagem do aluno” (E5 e E8); “[...] trabalhar as falhas e avanços em sala de aula” (E10). Segundo Silva (2010), a avaliação apresenta dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal com base no processo de ensino e aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). Nessa linha de raciocínio, a avaliação apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A instituição recebe o encargo de educar os sujeitos, por isso deve responder por esse encargo, obtendo do seu educando a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. Vale ressaltar que esses dois objetivos só terão sentido se caminharem juntos.

No que diz respeito à forma como são avaliados, no questionário inicial responderam: “[...] considera boa, mas precisa melhorar” (E1, E3); “[...] Considera regular, pois, precisa utilizar outros modos de avaliar” (E2, E4); “[...] Acha ruim, pois muitos professores utilizam avaliação como mecanismo de opressão e controle” (E10). Já no questionário final, nas respostas estão presentes os princípios da participação da justiça e da auto avaliação: “[...] algumas foram justas, outras faltou mais dedicação minha e mais elaboração do professor” (E9); “[...] Está de acordo com minha participação” (E6).

Gostaria que todos os professores melhorassem em relação à exposição de ideias dos alunos, pois não só eu, mas a maioria dos alunos tem dificuldade de falar em público, isso é o que eu ouço, em sala. Na maioria das vezes sabemos do assunto, mas temos vergonha de falar (E8).

Os estudantes demonstraram insatisfação com a forma como são avaliados. Entende-se que, “habituaados a não ter voz e vez no processo, nem por isso podemos imaginar que os estudantes que se apresentam conformados ajam em conformidade com o sistema sem oferecer resistências” (SORDI, 2000, p. 236). Foi solicitado aos estudantes descrever a prática avaliativa que pretende adotar. Não foram dadas respostas a essa questão no questionário inicial. Vejamos as respostas mais significativas:

Pretendo adotar uma linha mais livre, ou seja, quero buscar conhecer meus alunos e avaliá-los de forma como cada um se desenvolve e não seguir um padrão como muitos. Quando for educadora pretendo avaliar os meus alunos de forma contínua, onde possam ser livres para expor seus conhecimentos (E7).

Evidencia-se que a estudante compreende a importância da avaliação para a construção do conhecimento: a avaliação contínua. E8 responde que avaliação

[...] é uma forma de avaliar o desempenho do conteúdo dado, e que seja feito de forma democrática, pois será essa a forma que enquanto educadora utilizará em sala, vendo as dificuldades de cada um e assim avaliando o que o aluno traz de melhor tanto de forma verbal, escrita entre outros.

Essa acadêmica apresenta uma concepção mais bem elaborada, com elementos até então não vistos em toda a pesquisa. Pela análise de todos os quadros, ela conseguiu traçar um conjunto de elementos e, nesse último questionamento, fecha o raciocínio de forma bem elaborada, ou seja, de todos os respondentes, este é um dos que melhor apontaram indícios de conhecimento sobre avaliação. Esse não é um fator preponderante que determinará o tipo de profissional que poderá vir a ser. Segundo E9,

[...] durante o curso a avaliação é algo complicado que requer um conceito e precisa ser realizada de várias maneiras. O que ficou a desejar que nem mesmo os docentes da universidade parecem saber avaliar como querem passar isso a nós acadêmicos. Pretendo procurar várias formas distintas de avaliar para não prejudicar meus futuros alunos.

A estudante aponta que a avaliação é algo complexo e requer dedicação para entendê-la. A dedicação pode ser inferida como estudo, debate, o que provavelmente não aconteceu. Afirma que “[...] nem mesmo os docentes da universidade parecem saber avaliar como querem passar isso a nós acadêmicos”. Essa é uma situação séria e preocupante se comprovada a veracidade da informação. Neste caso, o acadêmico demonstra interesse em buscar o conhecimento não visto no decorrer do curso, para não prejudicar seus alunos. Ou seja, essa estudante conseguiu fazer uma análise do trabalho de seus professores e entendeu que alguns, no que se refere à avaliação, estão trabalhando de forma equivocada, o que leva a crer que os alunos poderão reproduzir o que aprenderam, ou melhor, o que não aprenderam.

As respostas de E9, E10, E5 expressam a relação entre avaliação, planejamento, metodologia, objetivo, o reconhecimento do saber do cotidiano de vida dos alunos e a necessidade de avaliações mais criativas: “[...] Acredito que irei observar a dificuldade dos alunos, dando espaço para os mesmos em sala de aula. Uma avaliação contínua, além de trabalhar de forma diversificada, não apenas a prova, mas teatros, paródias.” (E9); “[...] Levaria em conta toda a produção e dedicação dos alunos em sala de aula” (E10); “[...] Usarei estratégias de ensino, fazendo com que o aluno possa interagir uns com os outros de forma objetiva e que o aluno consiga compreender o conteúdo proposto” (E5).

As respostas sugerem que os professores façam uso da interlocução entre estudantes/estudantes, estudantes/professores e a realidade vivenciada; da adoção de roteiros de estudo; do caderno de campo para o registro das situações problemáticas envolvendo reflexão na/sobre a ação; de tarefas de ensino. Um modo de o docente organizar uma avaliação mais criativa e educativa parte da interlocução entre estudantes/estudantes e da sistematização de situações que relacionem e articulem os objetivos de aprendizagem e avaliação, além do registro das situações dilemáticas envolvendo reflexão na/sobre a ação e de tarefas de ensino. De acordo com E10:

Avaliar de forma justa e diante da disciplina avaliação no curso, aprendi que existem várias possibilidades de se avaliar, e um bom professor saberá utilizar os que façam com que os alunos tenham uma educação com qualidade sem precisar utilizar a prova como instrumento de medo, controle.

A resposta está em sintonia com a dimensão ética em que prevalece a ideia de justiça, compreensão, conforme preconiza Berbel et al. (2001). E10 destaca que os saberes adquiridos quanto à avaliação se resumem somente à disciplina de avaliação que teve durante o curso, ou seja, limitou-se a entender a avaliação trabalhada em todo o curso, reduzida a uma única disciplina.

Apesar de não aparecer explicitamente o nome avaliação nas demais disciplinas, não quer dizer que não se trabalha; ao contrário, faz-se presente em todo contexto educacional, em todas as disciplinas, e muitos demonstram não compreender a presença da avaliação nas demais disciplinas. Nota-se que a maioria dos estudantes compreende o sentido da avaliação. Apesar de entender que haja necessidade de aprimorar conceitos, verifica-se também a existência de estudantes com pouca compreensão do significado e da importância da avaliação. O mais preocupante é que serão futuros professores da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos estudantes possibilitou a reflexão de nossa própria ação como professora universitária, formadora, bem como o questionamento da nossa concepção de avaliação. Em quais fundamentos está balizada a nossa concepção de avaliação? Está ancorada no paradigma crítico-dialético de uma avaliação formativa ou ainda num viés tecnicista? Pelos dados expressos pela pesquisa, os problemas quanto ao processo avaliativo desenvolvido no curso de Pedagogia têm origem na:

- formação dos profissionais para atuar no ensino superior;
- fragilidade do processo avaliativo previsto nos planos de trabalhos das disciplinas;
- inexistência de formação em avaliação, pois, conseqüentemente, os profissionais reproduzem as mesmas práticas vistas no curso de formação;
- discrepância entre o que é apresentado e o que é executado: trabalha-se com teorias inovadoras em projetos de pesquisa e extensão, em relação à avaliação realizada no ensino em sala de aula, isso também ocorre, mas nem sempre essa fundamentação teórica é articulada e repassada de forma prática aos alunos.

O nosso papel como educador é transformar o estudante naquilo que não era, desenvolvendo competências e habilidades, ampliando seus conhecimentos. Tanto no questionário inicial como no final, os estudantes demonstraram limitações quanto ao processo avaliativo. Verifica-se que os estudantes estão se formando e desconhecem o conceito de avaliação e seus objetivos, isto é, saem da universidade apresentando carência na formação. Essa é uma situação preocupante, pois, caso esse profissional atue na condição de professor, evidentemente reproduzirá o que aprendeu de maneira equivocada, ou seja, será um profissional despreparado para a função de ensinar com qualidade.

Como encaminhamento, apontamos a relevância de pesquisas que investiguem a avaliação do ponto de vista de professores, alunos como um todo no âmbito da educação básica e superior. Esperamos que os estudos sejam publicizados e socializados nos cursos de formação de professores, a fim de incrementar a discussão sobre tema tão relevante no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p. 11-38.
- [2] BERBEL et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina, Editora Uel, 2001.
- [3] BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CSE n.º 583, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares do curso de graduação.
- [5] COELHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2005.
- [6] GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. [s.l]: ArtMed, 1998.
- [7] LAROCCA, P; NEVES, I. C; VALENTINI, M. T. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores. Educere. 2007.
- [8] LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- [9] MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. 2. ed. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- [10] PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [11] ROMANOWSKI, Joana Pauli; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e alunos In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed.
- [12] SILVA, Vilson Ferreira da. Competências da avaliação da aprendizagem escolar. /Vilson Ferreira da Silva. São Paulo: Clube de Autores, 2010.
- [13] SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Pedagogia universitária a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.
- [14] VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Capítulo 13

Temas contemporâneos: Dos movimentos sociais à educação nacional

Wilker Solidade da Silva

Resumo: Considerando a importância de se reconhecer a pluralidade que marca a sociedade brasileira e o ambiente escolar, o texto apresentado propõe uma reflexão sobre a Educação institucional na contemporaneidade a partir dos marcos legais angariados pelos Movimentos Sociais. O caminho metodológico privilegiou uma interpretação sobre o arcabouço jurídico que possibilitou a implementação de políticas com foco em grupos identitários específicos no país, assim como um estudo bibliográfico de cunho exploratório. As reflexões tecidas mostram que os Movimentos Sociais exerceram papel fundamental na transformação da Educação institucional brasileira, ao tensionarem a agenda política educacional brasileira para elaboração de tomadas de decisão destinadas à promoção de reconhecimento, igualdade de direitos, inclusão e o rompimento com a lógica da colonialidade.

Palavras-chave: Educação Escolar. Movimentos Sociais. Políticas Sociais. Identidades.

1. INTRODUÇÃO

Utilizando a interpretação de educação a partir dos movimentos sociais e à relacionando com a teoria proposta pela pedagogia decolonial, propomos uma reflexão sobre como a educação estimulada pelos movimentos podem resultar no processo de descolonização do currículo nacional brasileiro e, por consequência, da percepção de sociedade.

Nas últimas três décadas as discussões sobre a relação entre Educação e diferenças culturais têm sido objeto de inúmeros debates, reflexões e ressignificações, habitando nos discursos políticos na forma de interrogação sobre como dois eixos teóricos distintos podem se convergir. A emergência de novas produções acadêmicas sobre as desigualdades raciais, territoriais, de gênero, sexual, étnicas, de crença, etc., fomentaram a criação de políticas públicas afirmativas e legislações educacionais que garantam processos educativos interculturais que colocasse sob rasura a herança colonial presente no ideário social brasileiro.

O termo “herança colonial” engloba as práticas que residem também no currículo escolar, que perpetuam posicionamentos de valoração dos conhecimentos/saberes hegemônicos em detrimento dos populares. Nelson Maldonado-Torres (2007) identifica no colonialismo a origem dessa característica e defende que sua organicidade se manteve presente em todo o processo de construção de uma concepção de sociedade brasileira moderna e democrática. Para este autor, falar sobre o período colonial remete a explanação de relações políticas e econômicas, nas quais o domínio de um povo está no poder de outro povo, forjando no interior destes uma subalternização subjetiva, intrínseca, denominada de colonialidade (p. 131).

A subjetividade, neste viés, ocupa lugar na pseudo-aceitação de sujeitos diferentes como membros de uma sociedade normativa para sua utilização e, nas palavras de Walter Mignolo (2005), as ciências humanas, legitimada pelo Estado, cumpriram um papel crucial num processo de construção de um “outro” social, situando-o aquém da definição de civilizado, e o tornando referência de atraso em contraposição ao moderno, sofisticado e civilizado. Esse “outro”, na história do Brasil, são traduzidos como todos aqueles que estão distantes do poder econômico, social e simbólico, ou seja, os povos indígenas, as populações negras, os ribeirinhos, os camponeses, os quilombolas, os Sem Terra, dentre tantos outros povos que não cumprem os requisitos estipulados pela emoldura do civilizado que a esfera social de poder propõe como o “nós”.

O Nós cria seus espaços e instituições. A nossa história é marcada pela impossibilidade da copresença nos mesmos espaços, até públicos, porque os Outros são pensados como inexistentes. Esses estudos avançam afirmando que o pensamento moderno é sacrificial: decretou a ausência de humanidade dos Outros para afirmar o Nós com a síntese da humanidade. O Nós humanos e os Outros sub-humanos. (ARROYO, 2015, p. 63).

Quando esses “outros” arriscam a co-presença em espaços naturalizados com o do “nós”, se sentem estranhos, e são rapidamente excluídos, seguindo a via de regra de uma polarização entre os que são aptos a ter o acesso aos espaços e ao conhecimento válido e os que não o são. Para Arroyo (2010), na contramão dessa reprodução, os movimentos sociais seguem afirmando os “outros” como produtores não apenas de outros conhecimentos, mas de outros cânones de pensamentos válidos, de racionalidades, outras leituras do mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, de gênero, de raça e de etnia, contra essa proposição que os têm pensado irracionais.

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação e discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida dos processos de formação. (...). São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem cheche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento, (ARROYO, 2003, p. 32-33).

A pedagogia decolonial cruza as vertentes contextuais do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, entendendo esse movimento como capaz de fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2007, p. 18) posturas transformadoras. Na perspectiva decolonial¹⁴ entende-se que o direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional (CANDAUI, 2010, p. 35). Nesta teoria, a inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas das diferenças culturais de cada povo e cada etnia têm o intuito de dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano e, dessa forma, ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, possibilitando por consequência descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas ainda presentes na escola.

Nesse sentido a pedagogia dos Movimentos, em consonância com a premissa decolonial, traz à tona a necessidade de um olhar para nós mesmos como diferentes, no qual o pertencimento local que engloba essa diferença seja reforçado como referência para interpretação e reflexão de problemas igualmente nossos. A principal indicação, com base nos autores que se debruçam nos estudos sobre a decolonialidade e suas nuances, bem como no que podemos compreender sobre pedagogia dos Movimentos Sociais, se dá a partir da formação de um pensamento crítico “outro”, que parta de um foco centrado nas experiências e histórias marcadas pelo o que a colonialidade instaurou como prática diluída no cotidiano, convergindo-os em mudanças de posturas, práticas e de discursos.

Pesquisas recentes trazem reflexões que evidenciam que essa pedagogia dos Movimentos, interpretada nesse texto como decolonial, contribuem para uma releitura da sociedade geral (ARROYO, 2010, 2004; CALDART, 2000; MOLINA, 2010) por exigir uma adequação dos aparatos estatais à necessidade coletiva, e não o contrário. Neste escopo, se faz necessária uma reflexão sobre como as políticas públicas podem ser construídas a partir do diálogo entre a sociedade civil organizada e os agentes legais do país.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para entender como se concretiza o arcabouço legal que fundamenta o funcionamento social é preciso que se contemple a estrutura mosaica da própria sociedade, esmiuçando não somente o visível descrito pelas fontes documentais oficiais, mas, principalmente, as articulações realizadas pela sociedade civil, que na maioria das vezes pode se traduzir na forma de entidades, fóruns ou políticas sociais, e constituindo a própria noção de Estado. Com o propósito de refletir sobre como as pressões exercidas pelos Movimentos Sociais se concretizam em ações estatais ou demandas legais, buscamos trilhar um caminho que dê indícios para compreensão da relação entre sociedade civil, movimentos sociais e as ações legislativas governamentais.

No cenário nacional é notório uma carência de definições acerca do termo Política, em sentido holístico, principalmente no que tange à interpretação das redes articuladas pela sociedade civil e o processo histórico que antecede o momento em que as políticas são elaboradas. O desatrelar da concepção de política e sua relação com o processo histórico-social é perceptível nos discursos sobre políticas públicas, quando a ênfase na fundamentação estatal em função de uma sociedade de direitos e deveres silencia o papel da própria sociedade civil no seu processo de articulação. A sociedade civil, termo utilizado para nominar a relação legislativa e a intervenção social, é entendida aqui como sendo “a representação de vários níveis de como os interesses e os valores da cidadania se organizam em cada sociedade para encaminhamento de suas ações em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas” (SCHERER-WARREN 2006, p. 110).

As Políticas Sociais, nessa ótica, podem ser definidas como toda política que ordene escolhas segundo um princípio de justiça consistente e coerente. Essa definição exprime ser a Política Social uma política de ordem superior, uma meta-política, que justifica o ordenamento de quaisquer outras políticas. Para Abranches (1998) a Política Social “intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em

¹⁴“A expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (BALLESTRIN, 2013, sn). Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” (WASH, 2007, p.15).

favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade” (p. 10).

Entrecruzando essa definição e o sentido dado por Scherer-Warren (2006) sobre sociedade civil, entende-se que a interlocução de demandas sociais e as políticas podem ser adotadas como a tônica central de qualquer discussão sobre a Política Pública na ótica da Política Social. Sendo assim, nenhum governo pode alegar não ser competente quando existem problemáticas graves em questões que demandam políticas sociais incisivas, pois elas advêm do diálogo com a sociedade, cabendo dessa forma à legislação cumprir sua função de orientar e facilitar a atuação dos governos em todos aqueles casos em que a demanda social e a articulação política coincidam no confronto com objetivos que, teoricamente, ou sob inércia legal ou política, afetem as competências do Estado. Quando essa resolutividade não se efetiva, como frequentemente ocorre, os Movimentos Sociais exercem o papel articulador para a mobilização da esfera pública em favor de mudanças ativas.

Esses Movimentos, como defende Scherer-Warren (2006, p. 113), se moldam não simplesmente pelo agrupamento de pessoas com um objetivo comum, mas também a partir de “uma identidade ou identificação” em torno de interesses no campo da cidadania que proponha e seja construída no reconhecimento “de adversários ou opositores” iguais que justifiquem o conflito em si e, principalmente, “de um projeto ou utopia” de transformação social.

É importante salientar que, por mais que as manifestações populares (mobilização da esfera pública) expressem a luta por transformações sociais, elas sozinhas não podem ser entendidas como um Movimento Social, pois para atingir tal estruturação, existem níveis fundamentais conceituais que necessitam ser engendrados, desde as organizações de bases (figurados pelas Organizações Não Governamentais, Associações, etc.), como as articulações e mediações sócio-político-estatais (realização de Fóruns, por exemplo) (SCHERER-WARREN, 2006). Essas dimensões construtivas se fazem fundamentais pela não homogeneidade das organizações civis que habitam a esfera pública. Essa não homogeneidade exige também que se fortaleçam identidades sociais coletivas, e é neste ponto que se encaixam as relações entre a sociedade civil, o Movimento Social e os sujeitos.

O aprendizado que se realiza nas instâncias do convívio propiciado pela ação, estando na base material pela qual se luta a vazão dos movimentos educativos diversos, estruturam e são estruturados na percepção de espaço que cada sujeito ocupa na luta. Essas ações “produzem e são produzidas através das relações sociais (...), que originam obras (materiais ou não) que se tornam espelhos onde as pessoas podem olhar para o que são, ou ainda querem ser” (CALDART, 2003, p. 54), tornando possível se articular uma identidade para o todo coletivo sem extinguir a individualidade do sujeito, no qual o “Eu sou Sem Terra”, “Eu sou camponês”, “Eu sou mulher”, “Eu sou negro”, passam a simbolizar o empoderamento dos sujeitos que o compõem a partir do seu autorreconhecimento.

Este empoderamento, configurado pela identificação social, se configura como a dinâmica motriz para que o Movimento Social se mantenha num processo contínuo de busca por transformação social, no qual a objetividade é visibilizada enquanto base e a construção subjetiva como reconhecimento do pertencimento dos sujeitos que o integram. Desse fortalecimento como unidade é que se deriva a possibilidade de diálogos entre outras identidades sociais, permitindo ao Movimento o diálogo com outros Movimentos, como numa intersecção de identidades.

Emerge, dessa identificação, o arranjo de redes de movimentos sociais que, acarretados da transversalidade das lutas em favor de uma cidadania popular, constituem e desenvolvem novas estratégias para a sociedade civil. Essas estratégias se configuram na congruência de sujeitos coletivos com um mesmo objetivo e possibilitam dessa forma a construção de “ações coletivas que agem como resistência à exclusão” em maior escala, diagnosticando a realidade social a que estão expostos e formulando propostas que fortaleçam uma identidade comum, projetando em seus participantes “sentimentos de pertencimento social” (GOHN, 2011, p. 336), e agregando aos Movimentos novos horizontes de resistência.

As redes de movimentos sociais possibilitam, nesse contexto, a transposição de fronteiras *territoriais*, articulando as ações locais as regionais, nacionais e transnacionais; *temporais*, lutando pela indivisibilidade de direitos humanos de diversas gerações históricas de suas respectivas plataformas; *sociais*, em seu sentido amplo, compreendendo o pluralismo de concepções de mundo dentro de determinados limites éticos, o respeito as diferenças e a radicalização da democracia através do aprofundamento da autonomia relativa da sociedade civil organizada. (SCHERER-WARREN, 2006, p. 127).

É nessa ótica que campos específicos do complexo social se entrecruzam e tornam possíveis a efetivação legal de demandas sociais de espaços diversos. A escola, como lugar referência, é um exemplo da concretização de políticas públicas, nessa dinâmica, pois ao exigir a amplitude transversal das redes de movimentos sociais deixa de ser “vista como uma dádiva da política clientelista e passa a ser exigida como um direito”, possibilitando a sua expansão como escola popular, efetivando “as pressões sociais” (ARROYO, 2003, p. 30) como moeda de transformação, e tirando a hegemonia do poder unilateral do estado.

A Educação do Campo¹⁵, como exemplo dessa configuração popular do papel da escola, é hoje o principal símbolo de como o trabalho desempenhado pelas redes dos Movimentos Sociais são fundamentais para a transformação da sociedade a um modelo no qual a política pública possa ser entendida como área de interesse comum entre o Estado e a sociedade civil. Nascendo “das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária” (FERNANDES, 2006, p. 28), a Educação do Campo envolve, para sua efetivação, toda uma dimensão discursiva de educação e escola a partir de uma perspectiva emancipatória que a define como “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas nas questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem” (CALDART, 2012, p. 264-265) e se utilizando de fronteiras diversas para atingir seus objetivos.

Essas fronteiras, entendidas como elos entre Movimentos diversos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em sua gênese, os Movimentos Quilombolas, Movimentos Indígenas, etc., dialogam em favor de sua ligação com a terra e dos saberes que daí se derivam por entender que a “Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino: ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 140).

Como resultante desse processo é possível identificar os frutos das investidas de tais Movimentos sobre a política nacional no que se refere a adoção de ações de adaptação e reconfiguração das escolas situadas nas áreas rurais do país a partir da releitura sobre o conceito de Campo, uma das demandas dos Movimentos Sociais. O reconhecimento, pelo Ministério da Educação, das particularidades das escolas situadas, principalmente, nas áreas rurais do país se mostra um marco fundamental para a luta contra as amarras coloniais que ainda pairam sobre currículo oficial. As escolas, com identidade geográfica rural, se fizeram de direitos sobre políticas específicas para e sobre a identidade da população por ela atendida, inserindo no currículo destes estabelecimentos a articulação entre os saberes, imputados pelo Estado, e os da comunidade. Para além das escolas rurais, ações legais ocupam lugar nas decisões governamentais, passando a fazer parte das performances ativas dos poderes que emoldam a estrutura estatal.

Relacionando a reivindicação de educação vinculada à realidade do Campo, algo até então distante do currículo oficial, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 se situa como o pioneiro aporte legal resultante da pressão sobre os governantes por parte dos Movimentos juntos as formulações legislativas estatais em prol à educação, de maneira mais específica, ao reconhecer, em seus Artigos 23, 24 e 28, a necessidade de um olhar específico para situações e populações brasileiras específicas, pautando no respeito às diferenças geográficas e culturais um ponto a ser considerado para as políticas dela derivadas.

Para a Educação do Campo, quando da realização da *1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* em 1998, partiu-se dessa referência para a expansão das possibilidades diversas sobre as múltiplas dimensões de se entender o conceito de “Campo”, se instigando uma reflexão crítica por parte dos governantes e a mobilização das bases para afirmação do processo de construção de uma Educação Básica do Campo que contemple a diversidade a ele vinculado.

Como resposta aos movimentos populares que se intensificavam desde então, em 2001 é aprovada as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36), conquista que deu início às novas demandas para e sobre a Educação do Campo, nas quais o evidenciar de saberes outros passaram a ser traduzidos como ferramenta para as lutas na busca pela valorização de uma identidade coletiva, esta que se compreende detentora titular do direito à Educação, desencadeando processos que contribuem para a promoção de mudanças na realidade social e, principalmente, nas práticas educativas.

¹⁵ Por ser estruturante de sua compreensão, um projeto de educação do campo e da própria sociedade, a Educação do Campo não se pode restringir à garantia do direito à educação escolar, embora dele não abra mão (MOLINA, 2010, p. 148), mas sim a possibilidade de ter um currículo que dialogue com sua realidade social, e não desprendida dela.

Pelas conquistas legais em âmbito nacional, e pelas movimentações no campo político que se derivaram desde então, a Educação do Campo se traduz como a principal referência para se compreender a promulgação de Políticas Públicas a partir de interpretações sobre a sociedade civil. Contudo, a sua complexidade demanda estudos mais aprofundados, que não cabem no espaço proposto por este texto, e como o objeto de investigação ao qual este trabalho se insere parte da ação de um Movimento Social de igual importância, o Movimento Negro, na próxima seção direcionamos a escrita para a explanação de alguns pontos de destaque da história deste movimento no Brasil, bem como os principais resultantes de sua relação com as políticas sociais do país.

3. A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL COMO DEMANDA DO MOVIMENTO SOCIAL

Os Movimentos Sociais possibilitam, a partir da reação às formas históricas de segregação e subalternização, olhares outros sobre a concepção de Educação. Pelo seu princípio, o ensino escolarizado e os saberes culturais se emaranham dentro de uma perspectiva educativa que versa a cidadania como base, pautando na necessidade de os grupos silenciados serem ouvidos o referencial principal de conquista, permitindo-se evidenciar toda a diversidade de formas da sociedade e, por consequência, sua própria base fundante.

O Movimento Negro (MN), partindo desse princípio, se justifica como exemplo de Movimento Social que se articulou na integração com outros movimentos em prol à transformação sócio-política. A sociedade brasileira hoje tem um arcabouço jurídico que ratifica a dimensão das ações deste Movimento junto ao Estado, dando possibilidades outrora inimagináveis à população negra¹⁶ marginalizada. Mas para compreender como ele atingiu este estágio, partimos, a exemplo do que foi proposto anteriormente ao falar da Educação do Campo, do momento em que o Movimento se articula com outros Movimentos em torno de um ideário comum: acesso igualitário aos direitos universais.

Assim como outros Movimentos Sociais, o MN tem sua materialização organizacional¹⁷ nos anos de 1970, quando o regime militar começa a dar mostras de exaustão, propiciando o ressurgimento de uma sociedade civil, principalmente de militantes das Comunidades Eclesiais de Base, vinculadas à Igreja Católica e sensíveis às organizações de esquerda e sindicatos (LEITE, 2011, p. 27). Articulam-se pelo país redes de movimentos populares urbanos que buscam representar as mais diferentes reivindicações em espaços sociais, evidenciando as demandas trabalhistas, sindicalistas, operárias, etc., e possibilitando a formação de grupos coletivos fortalecidos e com peso dentro do contexto de reivindicação. Resultante desse processo e contando com a organização de grupos intelectuais negros, bem como outros simpatizantes a eles, é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, com aporte de ações contra a discriminação racial e denunciando a violência policial naturalizada contra a população negra e pobre, o desemprego causado pela discriminação racial e a defasagem educacional dessa população.

A importância da criação do MN foi refletida em todo o país, no entanto, a relação do MNU com o Estado e o seu potencial indutor das demandas referente à população negra acabaram por ocultar-se no discurso das entidades que os representavam, estas que centravam destaque a autonomia dos movimentos sociais em relação a negação do Estado ditatorial e de oposição ao governo militar, deixando de lado as reivindicações de cunho racial. Nas palavras de Janete L. Leite (2011, p. 85), com a pressão exercida sobre sua base, o Estado buscou garantir alguma legitimação pelo consenso passivo e passou a responder às reivindicações dos movimentos mediante a efetivação de políticas sociais nas áreas mais críticas, como saúde, transporte, etc. Tal medida resultou no evidenciamento de novas demandas que se mantinham, devido ao teor político impositivo, camufladas nas populações periféricas.

Com o surgimento de novas demandas, a luta contra a discriminação racial foi cada vez mais ocupando lugar de menos destaque junto aos movimentos que se organizavam, exigindo do MN uma articulação maior com outros movimentos que tinha a “identidade negra” como elo (MONTEIRO, 2010). Nas áreas rurais do país o acirramento dos conflitos fundiários, reflexo das tensões sobre propriedades improdutivas e embates para a efetivação da reforma agrária iniciados nas décadas de 1970 e 1980 se intensifica, e as comunidades quilombolas se juntaram às organizações do MN, neste período vinculadas

¹⁶ O termo negras/negros será utilizado para se referir às pessoas autodeclaradas pretas/pardas nos censos oficiais utilizados neste estudo, de acordo com a classificação aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (IBGE, 2013).

¹⁷ Utilizo a expressão “materialização organizacional” por considerar a criação do Movimento Unificado Negro como a primeira grande formação enquanto instituição organizada, tomando-o como início da reflexão aqui proposta, mas não excluindo o legado histórico que o antecede.

as lutas sindicalistas empenhadas pelas entidades diversas, em prol ao fortalecimento do sujeito coletivo negro. No meio universitário é criado o primeiro Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) do Brasil, em 1981, com o objetivo básico de criar espaços para os estudos da temática negra no âmbito acadêmico da Universidade Federal de Alagoas, dando possibilidade para que nos anos subsequentes a temática étnico-racial na educação se tornasse objeto de discussão nos congressos em educação que se formam no mesmo período.

Em função do acirramento da crise econômica e das manifestações de ação direta, o Estado se vê incapaz de dar respostas rápidas aos anseios dos setores sociais atingidos pela recessão, e a sociedade brasileira vai apurando a construção de um novo padrão de organização, que ganha um corpo político e se engendra pelas camadas populares. Pessoas antes sem nenhuma participação política surgem em cena com uma disposição militante mais apurada: é fundado o Partido dos Trabalhadores (PT), e em 1983 é também criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), articulando as forças do novo sindicalismo.

No PT e na CUT, entidades construídas com participação e instrumentos da luta de classes, a geração de militantes negros oriunda do MN encontra espaço para continuar desenvolvendo a luta antirracista. Como reflexo direto desse fortalecimento advindo da articulação entre o MN, as comunidades negras rurais e o sindicalismo do PT e CUT, no final da década de 1980 a mobilização do movimento alcança espaços de participação política institucional estatal por meio, primeiramente, dos Conselhos de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo, e depois pela contribuição na edição do processo de elaboração da Constituição de 1988, quando a discriminação racial passa a ser tipificada como crime (LEITE, 2011).

A ampla teia de relações a que o MN se formula permite a participação mais substancial junto as entidades governamentais. Uma das mais significativas ações a nível nacional do movimento nos anos 1990 foi a realização em Brasília da *1ª Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, unindo militantes de diversas regiões do país em prol a um ideário comum e fortalecendo a transversalidade de suas redes ao sistematizar uma base documental direcionada ao Estado.

A mobilização do 20 de outubro de 1995 fez com que o governo abrisse vários espaços de interlocução. Além do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), foi criado também o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO). Foi por meio desses grupos criados na pressão exercida pelos movimentos negros que se iniciou a discussão sobre políticas públicas na superação das desigualdades. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 568).

Essa reconfiguração da esfera estatal para com as investidas do movimento tornou possível a centralização de premissas base no movimento, essa que, articuladas com entidades militantes outras, encaminhou o MN à participação na *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, em Durban, 2001, conferência essa que hoje representa o marco para as lutas do movimento negro no século XXI, principalmente no que tange a educação.

O MN, desde a Marcha de 1995 e a Conferência mundial em 2000, para a vigorizar a defesa de que a educação ocupa um lugar fundamental nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros” (GOMES, 2008), e que somente através dela pode-se sistematizar o enfrentamento das desigualdades raciais brasileiras. No que se refere a luta pelo território, o Movimento Quilombola (MQ), com maior autonomia e com menor vinculação como MN, passa a expressar a afirmação da identidade cultural, da organização social, dos usos e costumes e da sua territorialidade como comunidade quilombolas, contrapondo o modelo hegemônico de sociedade, e exigindo uma educação escolarizada que englobe os saberes construídos em seus espaços.

O MN, com o suporte teórico formulado pelos Neabs, que se fortalecem nas Instituições de Ensino Superior no país, bem como as vinculações já estabelecidas com o então Ministério da Educação e Cultura, passa a exigir políticas de acesso aos espaços universitários, assim como a alteração curricular do ensino brasileiro, para que este contemple também a história da população negra brasileira.

Em 2003 a esquerda política chega à presidência do Brasil e o PT, que desde sua gênese esteve vinculado as lutas junto aos Movimentos Sociais, constrói uma política de governo pautada nas demandas sociais. Desde então, uma parcela importante do Movimento Negro passa a compor o aparato estatal (como ministros, nos conselhos, etc.), iniciando uma nova fase da história movimento: Secretárias e Conselhos,

como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o próprio Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial são criados com foco no conglomerado de reivindicações que os Movimentos Sociais somavam.

Muitas ações foram realizadas englobando vários movimentos e alcançando minorias diversas. Contudo, de todas as realizações direcionadas pela nova ordem governamental, acredito que as Ações Afirmativas são o reflexo político de maior impacto dentro do disposto pela política educacional para com o combate a herança histórica de escravidão e segregação racial contra a população negra.

Ao colocar o direito à educação no campo dos embates, o MN questiona a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação das políticas educacionais (GOMES, 2010): a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente igual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação. E nesse recorte histórico, político, social e cultural, de valorização desses indivíduos, que os negros brasileiros constroem suas identidades¹⁸ e, para Gomes (2006, p. 43), a identidade negra que dá características de convergência ao movimento é, além de uma construção social, uma elaboração individual que parte de seus iguais.

Essa identificação que dialoga com diversidade a partir da diferença, no campo da educação das relações étnico-raciais, se evidencia através dos componentes curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inseridos pela Lei 10.639/2003, alterando o Artigo 26A da LDBN, outro grande marco da ação do MN frente a necessidade de uma educação crítica, que passa a afirmar a história dos negros africanos para além da escravidão como fundamental para se compreender a história nacional brasileira.

A participação junto ao Movimento Negro de atores coletivos dos mais diversos movimentos possibilitou que ele atingisse conquistas significativas a nível nacional nas últimas três décadas. Hoje é possível contemplar as conquistas realizadas pelos Movimentos Negros brasileiros, pelo Movimentos Quilombolas, e pelos tantos outros movimentos que possibilitam estes atos através das suas redes de articulação. Os sujeitos com a identidade negra empoderada ocupa espaços diversos, e identidades diversas, podendo ser do MN, mas também ser Sem Terra, Campesino, Ribeirinho, Indígena, Mulher, Homossexual, e tantas outras minorias que ainda precisam se estabelecer como movimento para não terem seus direitos violados.

Quando observamos as publicações legais que propõem a defesa desses grupos populacionais, nota-se que os teores valorativos e educacionais são adotados em número maior quando comparados às dimensões de cunho punitivo, o que corrobora com a defesa de que somente com uma educação crítica é que se pode proporcionar verdadeiras mudanças sociais e, conseqüentemente, uma Educação intercultural, interétnica e inclusiva. Gomes (2008, p. 71) discorre sobre essa característica ao refletir que tais marcos legais devem ser entendidos para além da definição de leis, diretrizes ou resoluções, por expressarem não só resultados dos debates nacionais em torno da questão educacional da população negra, mas os principais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam orientar a elaboração e implementação das políticas públicas no país.

Quando nos reportamos essas conquistas à percepção sobre a identidade do sujeito negro, vinculada à sua formação enquanto detentor de uma historicidade de lutas, bem como as marcas de como a historicidade se faz presente também na construção da identidade de outros sujeitos, não negros, mas igualmente brasileiros, é que se concretiza o que Petronila Beatriz define como africanidade brasileira (2011, p. 83). A relação entre as manifestações em prol da valorização da população negra brasileira, bem como as atividades de pesquisa por essa autora desenvolvidas, incitou na crítica sobre os vieses engajados para se fortalecer e conservar uma identidade afro-brasileira, mesmo frente as adversidades decorrentes da estrutura social ainda regentes no país.

A capacidade, desenvolvida por negros e negras, de manter-se em luta, na busca por transformações sociais, foi descrita com o que Petronilha chama de *valores de refúgio* (SILVA, 2011, p. 83), por estar na manutenção da sobrevivência do seu povo, da sua história, a propulsão para uma mudança na esfera social, sendo estas características parte dos preceitos que regem a constituição do Movimento Negro. A ressignificação dada ao sofrimento, às desigualdades e à dor, são o material de base para sua compreensão

¹⁸ Nilma Lino Gomes (2005) chama de “Identidade Negra” a identidade resultante de uma construção social, histórica, cultural e plural, implicada na construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

e, por conseguinte, a ferramenta de manutenção da própria articulação entre os sujeitos que compõem os Movimentos Sociais dela derivadas.

4. CONSIDERAÇÕES

O acesso ao conhecimento é peça fundamental do direito à educação, mas este conhecimento precisa estar atrelado a realidade social a que se insere. Os Movimentos Sociais alcançaram muitas conquistas: o acesso à terra, ao ensino, ao reconhecimento, a identidade, e tiveram à frente de suas investidas, o que lhes garantiu a formação de novos sujeitos, sendo estes sujeitos que manterão a continuidade da história de reformação de uma sociedade mais humana, mais juntas e diversa.

Partindo dos Movimentos Sociais pela terra até o Movimento Social Negro, o artigo trouxe uma pequena parcela sobre os formatos que podem ser direcionados para se compreender transformações nas searas legais do país. Compreender, e ser capaz de vislumbrar como se estruturou o que hoje é defendido como Educação do Campo, Quilombola, Indígena, bem como a leis que alteram o currículo nacional para a Educação Básica, se fazem requisitos mínimos para a formação de qualquer licenciado/bacharel que tenha como foco profissional a educação brasileira.

Com essa imersão nas múltiplas investidas sociais que regem a formatação da Educação efetivada no país é que se torna possível lutar por uma Educação que preze pela valorização da diferença presente na identidade de cada sujeito que compõe as instituições escolares e, como derivada deste, da sociedade em geral. Uma Educação decolonial, neste escopo, se faz como resultante da interpretação crítica sobre o que faz com que grupos sociais tenham mais privilégios do que outros, e o porquê de estes deterem mais poder político sobre a sociedade como um todo.

Estando a intenção dessa escrita no instigar de um olhar crítico sobre a importância da compreensão dos Movimentos Sociais para real interpretação sobre a história brasileira, escolhemos para esta finalização um conceito construído pela pesquisadora negra militante, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que consegue traduzir bem a intencionalidade proposta: o enegrecer. Para esta autora, enegrecer “é a face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é” (SILVA, 2011, p.101), primando pelo respeito à diferença, pelo reconhecimento dos direitos de cada e lutando, junto, por uma qualidade de vida. Orientada pela descrição teórica que fundamenta a relação entre pesquisa e militância, a autora nos direciona a reflexões que levam a identificação valorativa dos sujeitos enquanto parte da formulação histórico-social.

Se nos reportarmos para as instituições educacionais brasileiras, e em especial para as de nível superior, podemos incitar que ao vincular a identificação, a partir do então entendido como enegrecer, é possível direcionar o ato da pesquisa científica para o respeito do outro enquanto agente da estrutura social, chamando para se dialogar com a realidade dos negros brasileiros, mas valorizando as vivências distintas e enfatizando o prezar pela dignidade humana. Em suma, para além da discussão de raça, enegrecer pode ser interpretado para todas as demandas sociais ancoradas pelos Movimentos Sociais organizados, dando um caminho viável para se conseguir interseccionar todas as investidas transformacionais como suporte de um verdadeiro Estado democrático e de direitos.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política Social e combate a pobreza: A teoria da Prática. In: Política Social e combate a pobreza 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 9- 31.
- [2] ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos movimentos sociais. Currículo Sem Fronteiras. V3, n1. Jan-jun 2003, p.28-49.
- [3] ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: Miranda, S. G., Schwendler, S. F (eds). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, v.1, 2010.
- [4] ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- [5] BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Rev. Bras. Ciênc. Polít. [online]. 2013, n.11, pp.89-117.
- [6] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.

- [7] BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. de 2016.
- [8] CALDART, Roseli. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. Currículo sem fronteiras. V.3, n.1, pp.50-59, jan/jun.2003.
- [9] CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et. al. (orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.
- [10] CANDAU, V. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.
- [11] CASHMORE, E. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000.
- [12] DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturas de uma política. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.
- [13] FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.
- [14] GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- [15] GOMES, Nilma Lino et al. Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- [16] GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- [17] GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010(no prelo).
- [18] MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- [19] MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- [20] MOLINA, Monica. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: Molina, Mônica (org). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- [21] SCHEREN-WARREN, Ilse. Das Mobilizações às Redes de Movimentos Sociais. Soc. estado. vol.21 no.1 Brasília Jan./Apr. 2006.
- [22] LEITE, J. L. Política de cotas no Brasil: política social?. Rev. Katálisis, Florianópolis, v.14, n.1, 2011.
- [23] MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A pluralidade cultural e a proposta Pedagógica na escola - um estudo Comparativo entre as propostas pedagógicas De uma escola de periferia e uma escola de Remanescentes de quilombos. UCBD: Campo Grande, 2004.
- [24] SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. TRIGO, Rosa Amália Espejo. MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.
- [25] SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- [26] SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Monica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Relações étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.629. Quartet; Faperj: Rio de Janeiro, 2012.
- [27] WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del
- [28] Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Capítulo 14

O professor no combate ao preconceito racial em escolas da rede particular

Cristiane Maria da Silva

Deisiane Bento da Silva

Najaguary do Nascimento

Marta Cristina de Freitas da Silva

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor como detentor das medidas corretivas ao preconceito racial adotados na rede de ensino particular e enfoca uma discussão com relevância sobre o preconceito racial dentro da sala de aula. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica quali-quantitativa numa escola de rede particular em Jaboatão dos Guararapes- PE. A análise dos dados nesta pesquisa foi realizada por meio de análise de conteúdo que parte de um conjunto de técnicas de após a aplicação do questionário com 7 perguntas semiestruturadas. O estudo foi baseado em vários teóricos que são eminentes no artigo e, em situações presenciadas em sala de aula pelos professores, foram observadas três consequências emocionais como medo, complexo de inferioridade e solidão provenientes da discriminação racial. Essas emoções trazem dúvidas/ incertezas ao pensamento das crianças afrodescendentes acarretando uma falta de autoestima. Entende-se que é necessário que as instituições educacionais tenham um posicionamento antirracista e que contratem profissionais que se enquadrem no perfil da escola para ampliar sua visão sobre o tema, sendo assim a escola deve exercer seu papel de acolhedora e gerando crianças negras com otimismo, autoestima elevada e uma relação saudável entre os professores, alunos e família.

Palavras-chaves: Racismo. Escolas particulares. Práticas pedagógicas

1. INTRODUÇÃO

Toda forma de preconceito é uma discriminação associada à falta de educação. Julgamentos referentes à cor da pele, aparência física, origem étnica, incapacitação, religião, prejudicam a autoestima da criança, acarretando problemas psicológicos graves formando um adolescente ou até mesmo um adulto complexo.

A baixa-estima impede o desenvolvimento intelectual e até na interação enquanto sujeitos sociais sabendo que a barreira do preconceito, gera uma exclusão de crianças negras devido ao seu estereótipo. Esse preconceito fragiliza o psicológico do excluído pois todas às vezes que houver sentimento de inferioridade, ela auto excluirá do grupo social.

A criança não nasce racista e adquire estes estereótipos de acordo com a educação familiar, levando a ter uma formação pessoal inclemente, subtende-se que os repúdios raciais presentes na escola estão ganhando espaço de uma forma premente, contudo os profissionais da educação buscam identificar preconceitos com a etnia negra, através de variadas estratégias para melhor compreensão sobre o respeito entre os discentes.

A escola é um condutor positivo na formação da personalidade da criança e um educador bem preparado percebe a importância de um olhar empático, e aproveita a oportunidade para trabalhar o convívio social, a segurança, o respeito, a solidariedade, cujos valores são fundamentais para serem praticados de maneira correta.

A escola por ser um grupo social bastante importante, deve implantar dentro de sala de aula, práticas de regras de convivência onde haja empatia entre os estudantes de forma a construir o bem viver, embasado naquilo que é permissivo, garantindo o respeito entre si.

É importante discutir sobre o racismo desde a pré-escola, para que se possa trabalhar o caráter das crianças desde o início de sua formação. “A ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la” (LIBÂNEO, 2011, p.57). Quando se tem conhecimento de um determinado conteúdo, se formula argumentos para falar com propriedade sobre o assunto, debatendo sem medo e sim com uma meta no que quer alcançar.

É interessante e ao mesmo tempo é uma forma de conscientização a presença de professores negros em sala de aula, já que o negro é considerado desde a congregação racial por algumas pessoas como seres não pensantes, mercadoria com valor comercial, sem autonomia. Sendo assim o negro vai se anulando com receio de não ser valorizado reconhecido, aceito por algumas pessoas dentro da sociedade. Mas hoje, vê-se um cidadão com bata, piloto e livros nas mãos ensinando o que aprendeu da vida, na academia e dos textos que leu, fortalecendo aquela criança fragilizada que por vezes duvidando do seu potencial apenas por ser negra.

Segundo Munanga (2015, p. 14):

Que tipo de educação precisamos hoje? Uma educação que forma novos cidadãos com base na valorização da riqueza de nossas diferenças e de nossa diversidade em todos os sentidos. Uma educação construída a partir de novas ferramentas pedagógicas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbica, etc. Enfim, uma educação que respeite o outro diferente e todas as diferenças que constituem a diversidade biológica, cultural, de gênero ou de sexo, de religião, etc.

Observa-se que o autor busca novos cidadãos, alunos que saibam diferenciar as culturas e respeitar as diversidades entre si. Isso só é possível através de uma educação conscientizadora em sala de aula quebrando os paradigmas dos preconceitos e formando pessoas melhores para sociedade.

O professor tem por missão investir em palestras, vídeos, atividades extraclasse, para desconstruir os estereótipos, pontos negativos que algumas crianças, jovens, devido a sua criação, carregam dos seus lares para os ambientes que frequentam como exemplo a escola. O trabalho do professor tanto com o material didático, quanto com o emocional do aluno em sala de aula, é uma missão bastante relevante. Por isso este deve estar preparado para atuar sobre as situações de agressões verbais, intervindo com autoridade e também, usando conteúdos didáticos onde os negros sejam apresentados como cidadãos atuantes em vários cargos, principalmente de nível superior, dentro da sociedade (GOMES, 2019).

O docente deve construir no momento da aula, uma maneira bem dinâmica, levando seus alunos a entenderem que o negro vem de um povo guerreiro e merecedor de suas conquistas. É necessário levantar debates do porquê os negros são livres na atualidade e evidenciar que a abolição da escravidão surgiu a partir da luta desta classe pela sua liberdade, na qual não tiveram medo da morte, pois o seu ideal era a sua Carta de Alforria. O papel do professor é, portanto, formar alunos pensantes e mostrar que a diversidade deve ser respeitada, pois, está ligada à construção da identidade de cada pessoa incluindo a social (GOMES, 2018).

O professor deve trabalhar projetos pedagógicos como aula-passeio, teatro, pesquisas sobre celebridades negras, como também reservar aulas com debates sobre o racismo principalmente, após presenciar um conflito em sala e a partir desta situação, solicitar ao aluno agressor um trabalho escrito onde o mesmo deverá pesquisar sobre o tema e explicar à turma o que entendeu para que seja quebrada esta injúria racial no âmbito escolar. Também será de grande relevância, convidar a família para participar de palestras na escola sobre o preconceito com o intuito de homogeneizar as informações sobre o tema através de debates com os palestrantes para que os pais tenham o mesmo entendimento sobre o assunto que o seu filho (ALMADA, 2018).

O docente deve administrar suas aulas com uma metodologia afetiva, para chegar bem próximo ao aluno, invadindo o seu mundinho de complexos, a fim de ajudá-lo nessa trajetória de vida que é compreender e construir uma civilização melhor. O docente deve estar preparado diante de qualquer ofensa racial e de hipótese alguma ser o próprio autor desta detração. A criança negra já vem de casa com uns pensamentos prévios sobre sua etnia, todavia só há verdadeiramente compreensão quando vivencia palavras depreciativas e ações agressivas ao longo da vida (FERREIRA; CAMARGO, 2011).

O professor deve buscar nas oficinas pedagógicas toda forma de trabalhar a desconstrução do racismo, da discriminação, do preconceito através de uma dinâmica, porém com a intenção de respeitar as tradições e as culturas do nosso povo brasileiro.

Este artigo tem como objetivos analisar o papel do professor como detentor das medidas corretivas ao preconceito racial adotados na rede de ensino particular, identificar os tipos de preconceitos raciais existentes na contemporaneidade presentes na escola, identificar os caminhos pedagógicos traçados pelo professor para a superação dos tipos de preconceitos raciais existentes na contemporaneidade presentes na escola e apontar a importância das capacitações para que o docente possa trabalhar o preconceito racial na sala de aula (PESSOA; NETO, 2018).

O texto revela de forma explícita um relato sobre um tema existente desde a idade antiga até a contemporaneidade. O preconceito se esconde no dia a dia através de formas ofensivas de brincadeiras que toda discriminação carrega. Toda forma de distinção deve ser notificada para que não cause traumas nas vítimas. As medidas corretivas de combate à segregação nas escolas da rede particular: o papel do professor, é relevante porque busca soluções para o desempenho do professor na luta ao combate à marginalização existente em sala de aula renovando sua prática pedagógica (SANTOS, 2014).

A escola tem um enorme papel que é defender e trazer com argumentos persistente direito ao conhecimento, isto é ensino para todos.

Ao longo da apresentação deste texto o interesse pela escola e valorização da diversidade serão os tópicos essenciais a serem trabalhados. Todavia como capacitar o professor para o combate e a percepção do racismo em sala de aula? Como envolver o professor nesse combate, fazendo-o perceber a importância do seu papel nesse sentido?

Sendo assim o racismo e outras situações preconceituosas não aprisionarão um indivíduo no seu próprio “eu” tornando-o massa de manobra, levando-o a margem da sociedade, formando um produto das injustiças, sem opiniões formadas, um verdadeiro autômato.

A criança vítima do preconceito racial, precisa ser trabalhada na escola desde a Educação Infantil, de forma a recuperar a autoestima, através dos conhecimentos passados, da liberdade de pensamentos, do trabalho para o desenvolvimento da sua autonomia, fornecendo a mesma subsídios expressivos para que esta possa defender suas ideias, suas posições e não permitir ser subjugada; sendo assim não será massacrada pelo racismo, pelo preconceito, pela injúria racial, deixando de ser uma massa de manobra diante das injustiças raciais e preconceituosas inseridas dentro da sociedade (CAVALLEIRO, 2012).

O professor deve ser capacitado, renovando suas aulas, com palestras, projetos pedagógicos, leituras de livros onde o negro seja protagonista, datashow, aula-passeio e usar uma metodologia afetiva. Buscar soluções na luta ao combate à marginalização existente no ambiente escolar, renovando sua prática

pedagógica deve ser a meta de todo bom professor. A educação oferece para a criança, o jovem, o adulto e até para o professor negro, subsídios expressivos para um diálogo desconstruindo pensamentos de inferioridade que sofridos (PESSOA; NETO, 2018).

O racismo é ausência de informação, de conhecimento, portanto, a escola é o ambiente perfeito para haver uma conversa interativa sobre o preconceito racial, desigualdade social. O racismo não deixará de existir enquanto não for trabalhado com seriedade, mas será visto de forma que só será praticado por pessoas desprovidas de educação. A prática da informação na escola é quem conscientizará a humanidade de que não ter conhecimento na contemporaneidade é inacreditável, inadmissível, seria como numa empresa não usar a tecnologia.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se originou a partir de levantamento em artigos disponíveis em sites, através do *Google* acadêmico que discutem cientificamente sobre o tema proposto.

Contudo para se realizar uma boa revisão bibliográfica o pesquisador terá que buscar atalhos para que ele analise e discuta sobre dificuldades encontradas e traga subsídios para definição da temática.

Foram orientadas pela qualitativa e quantitativa da pesquisa, uma vez que o objeto de estudo, preconceito racial, requer uma análise mais apurada.

Para a busca da compreensão da temática em evidência o estudo contou com a aplicação de um questionário com 07 questões semiestruturadas enviadas através do *Google* formulário. Como escolha do campo investigativo foi realizada em uma escola da rede particular de Jaboatão dos Guararapes, situada na região metropolitana do Recife. O motivo desta escolha se deu por questões sobre o preconceito racial dentro da sala de aula, de maneira significativa. Este projeto de pesquisa revela de forma explícita um relato sobre um tema existente desde a idade antiga até a contemporaneidade. O preconceito se esconde no dia a dia através de formas ofensivas de brincadeiras que toda discriminação carrega. Toda forma de distinção deve ser notificada para que não cause traumas nas vítimas.

A pesquisa contou como participantes, 06 professores do Ensino Fundamental da rede particular no bairro de Cavaleiro, Jaboatão dos Guararapes.

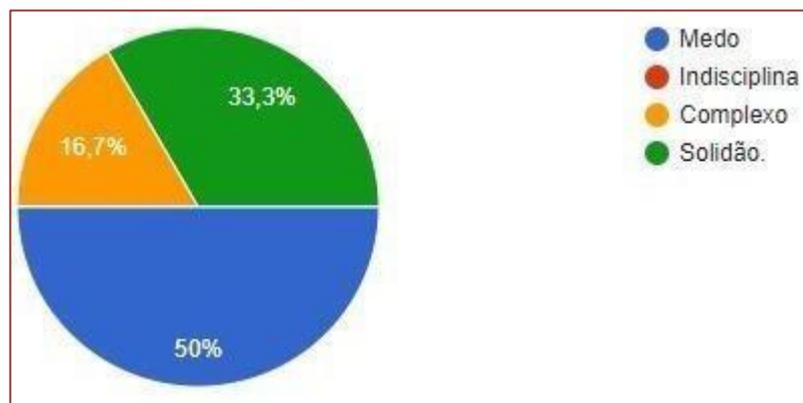
A análise dos dados nesta pesquisa é realizada por meio de análise de conteúdo que parte de um conjunto de técnicas de análises após a aplicação do questionário, numa perspectiva analítico descritiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com desígnio de constatar as medidas corretivas relevantes contra o preconceito racial decorridos em sala de aula na rede particular. Fizeram parte desta pesquisa 06 professores, 02 do gênero masculino e 04 do gênero feminino, sendo em sua maioria em uma faixa etária de idade entre 25 / 40 anos. Com experiência há mais de 10 anos na área de educação. Todos com formações acadêmicas variadas, Licenciatura em Geografia, História, Ciências Biológicas, Engenharia de Pesca, Letras e Pedagogia e cursos de pós-graduação, Psicopedagogia, Gestão e Preservação do Patrimônio e Inovação em Pesquisa histórica, Ensino das ciências, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Para preservar o anonimato do público questionado, os professores foram chamados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

É constrangedor ainda, nos dias de hoje, vivenciar em sala de aula uma realidade cruel e desumana que pode se estender por toda a vida. De acordo com situações presenciadas em sala de aula pelos professores e suas respostas sobre a discriminação racial, foram observadas em algumas crianças 03 distintas consequências emocionais dentre as quais 50% referente ao medo, 33,3% a solidão e 16,7% refere-se ao complexo de inferioridade como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Quais as consequências emocionais possíveis que a discriminação racial pode causar numa criança?



Fonte: Próprias autoras (2021).

O negro por ser considerado um ser irrelevante, geralmente é comparado a um animal como exemplo o macaco, e visto de uma forma inferior ao homem branco na sociedade. Todavia o complexo de inferioridade traz bastante solidão e medo no cotidiano dos jovens afrodescendentes corroborando com os resultados apresentados no gráfico 1.

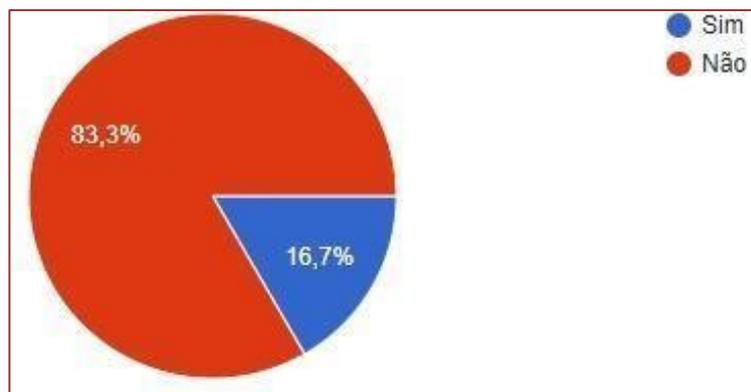
Assim pode-se afirmar que certas sensações podem inviabilizar a empatia, a relação social, visto que o medo e a solidão isolam o indivíduo e os tornam encarcerados dentro de si mesmos (BEGUOCI, 2014).

Observa-se que nenhum dos entrevistados optaram pela indisciplina, como uma reação aos conflitos discriminatórios sofridos por alunos negros, porém, Mizael e Gonçalves (2015) analisaram o comportamento de 2 alunos negros onde um deles “Alice” demonstra ser indisciplinada e rebelde como forma de autodefesa. Os autores relataram que “Alice” não faz as tarefas, não pára dentro de sala, irritando a professora, reage com agressões aos colegas que zombam dela. Enfim, “Alice” é mais uma criança negra que se esconde por trás da indisciplina para se impor numa sociedade que se diz branca.

A construção da identidade negra torna-se difícil quando o medo, o complexo e a solidão são sentimentos presentes no cotidiano da criança, onde a indiferença por parte dos professores, muitas vezes brancos, embasa o seu brilho natural e deixa uma equivocada sensação de inferioridade.

Toda criança que nasce num ambiente onde seus familiares possuem um nível intelectual privilegiado, como uma formação acadêmica, ensino médio concluído ou cursos técnicos, geralmente possui uma bagagem de segurança e consciência de ser um cidadão dentro da sociedade independente de sua cor de pele. O gráfico 2 da pesquisa é respectivo as respostas dos professores afirmando que 83,3% deles não veem as crianças seguras e com a consciência de que fazem parte da sociedade e 16,7% sim, acham que elas têm esta conscientização.

Gráfico 2: Na sua opinião a criança negra já vem com uma bagagem de segurança e consciência que faz parte da sociedade:



Fonte: Próprias autoras (2021).

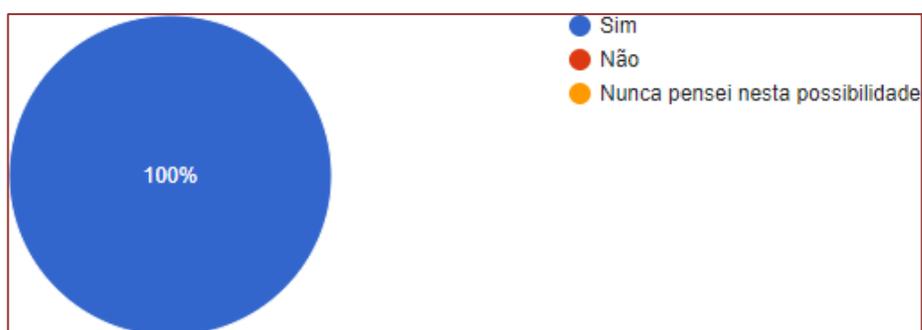
Segundo Malafaia (2018, p.13):

As crianças sabem dos impasses que tem por possuírem um corpo negro. A construção da autoestima no negro é algo muito frágil que demora a ser construído e quando não consolidado, pode-se romper a qualquer momento. Nota-se, que quando as crianças negras se veem diante do protagonismo branco, há uma inferiorização, insegurança, e uma baixa na autoestima que não observamos quando há um protagonismo do negro.

Discriminação racial abre um leque de questões polêmicas e, quando algumas pessoas se referem ao negro com termos pejorativos como “ser irracional” é que o assunto se torna mais abrangente. Não é mais admissível um afrodescendente sofrer preconceito e estacionar diante dessa agressão sem entender que o mal não está na sua raça e sim, na falta de caráter e conhecimento do agressor. O negro deve ter a autoestima elevada porque a inferioridade só pertence a quem não busca progresso/sucesso.

A leitura é essencial para todas as pessoas, todavia quando os autores e autoras são negros e conseguinte, forem os protagonistas da história, os horizontes são abertos para interpretação e conscientização de que o papel principal pode ser fomentado independente da raça.

Gráfico 3: O sr. (a) acha importante ler um livro onde o protagonista é um negro para os seus alunos?



Fonte: Próprias autoras (2021).

A escola é um ambiente com a função de cumprir a isonomia social, entretanto é fundamental adotar livros didáticos atualizados onde os protagonistas das literaturas infantis sejam negros, pois a criança afrodescendente que esteja desacreditada do seu potencial sobrevenha acreditar, recalcitrando o silêncio que a oprime perante a sociedade.

Faz todo o sentido introduzir personagens e histórias que se relacionem com as origens afro-brasileiras e africanas de fato, para que as crianças e jovens se vejam realmente representadas física e culturalmente, se valorizem mais e resgatem/criem um vínculo com as suas raízes tão pouco exploradas (DA SILVA; DA SILVA; ALVES, 2019).

De acordo com as respostas dos professores referentes ao gráfico 3 foi unânime. Todos estão de acordo com livros onde o protagonista seja um negro reforçando dessa forma a valorização da diversidade em sala de aula.

Segundo Pessoa et al. (2017, p. 2):

Fica evidente o quanto é necessário que se tenha essa preocupação em trabalhar as questões raciais no contexto escolar desde as séries iniciais até o último ano do ensino médio, pois dessa forma o aluno crescerá consciente de sua etnia e poderá obter uma educação antirracista que possa desconstruir os estereótipos de raça estabelecidos pela sociedade. Posto isso, a literatura torna-se uma importante ferramenta para abordagem da temática negra em sala de aula, já que a literatura revela a identidade de uma nação e através dela é possível construir um conceito mais plural em relação ao mundo e a sociedade.

As estratégias pedagógicas se referindo a diversidade cultural são de grande valor nas aulas práticas dos docentes, porque a escola e a cultura estão entrelaçadas sendo expressa de maneira sutil sobre a nossa identidade, na qual constitui a história de um povo inserido num país.

As histórias do povo negro, no século passado, eram sempre oratórias com narrativas cheias de sentimentos saudosistas, contadas por pretas velhas, na intenção de manter suas raízes vivas. Com o passar do tempo as obras literárias tendem a ocupar as estantes e, Monteiro Lobato, em “O Sítio do Pica-pau Amarelo” traz personagens negros como Tia Nastácia e Tio Barnabé que apesar de serem empregados da fazenda apresentam um papel importante no cotidiano de Dona Benta e seus netos.

Desde então, a Literatura Infantil com identidade negra só evoluiu e, novas obras foram publicadas como: “A Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, onde a personagem negra recebe elogios sobre a sua aparência e seus cabelos enroladinhos. A autora compara a sua pele brilhosa com uma pantera negra, mostrando força e imponência. Do mesmo modo, em “Bruna e a galinha d’angola” de Gercilga de Almeida, a personagem, ouve atentamente as histórias de sua avó sobre os africanos, seus costumes e culturas. Estas são algumas obras que vem mostrar o valor da identidade afro-brasileira e de como é necessário se apropriar deste vasto universo (FARIAS, 2018).

A forma como é apresentado o conteúdo aos estudantes é que faz a diferença, portanto a metodologia é a base do profissional da educação, ou seja, é o método que descreve a desenvoltura do professor com o seu profissionalismo em sala de aula. Atualmente a metodologia afetiva é uma maneira de apresentar aos alunos o conteúdo registrado da disciplina julgando necessário o diálogo numa roda de conversa. O gráfico 4 apresenta um resultado satisfatório onde todos (100%) responderam que os projetos pedagógicos é a opção da metodologia para tentar corrigir a discriminação racial.

Gráfico 4: Professor(a), qual a metodologia ou didática para tentar corrigir a discriminação racial?



Fonte: Próprias autoras (2021).

O professor tem um leque nas mãos, diversas estratégias metodológicas para pôr em prática suas ideias. Os projetos pedagógicos os quais envolvem de uma maneira lúdica a criança construir sua aprendizagem, é um grande aliado do educador, porque envolve toda a turma numa única temática levando o aluno a ser o ponto de partida com um desempenho significativo e espontâneo sem ressaltar que o prazer na forma de aprender o conteúdo será vastíssimo. Segundo Pontes (2018) o ato de ensinar do professor talvez seja a expressão de maior reconhecimento de se ter o aluno como o centro de todo o processo educacional.

O gráfico 4 retrata um pedido de socorro por parte dos professores, eles querem projetos pedagógicos como uma forma de corrigir a discriminação racial. De fato, o ensino sobre a cultura e história africana é competência do componente curricular, entretanto a forma como apresentar para os estudantes é que deve ter uma estratégia dinâmica, já que o professor tem um conhecimento sobre cada aluno. (PONTES, 2018).

Diante desse tema Discriminação racial onde há sempre uma repercussão, é curioso saber com detalhes sobre: Como os professores reagiriam presenciando uma injúria racial dentro de sala de aula? É importante levar em consideração o equilíbrio emocional de cada educador. A partir da análise das falas fica nítido que as atitudes mais utilizadas foram o diálogo com a turma, a conscientização do respeito entre alunos, mostrando que todos são iguais.

RESPOSTAS

P1 Agiria de forma calma e tentaria explicar as múltiplas diferenças que todos nós temos e que mesmo assim nos fazemos únicos, especiais e iguais uns aos outros.

P2 Sentaria com os alunos e explicaria que foi uma situação errada e que preconceito é horrível. Além disso, mostraria que somos iguais!

P3 Iria interferir de imediato, tendo uma conversa primeiramente com o aluno que foi vítima individualmente depois com o que praticou a injúria. Em seguida, uma conversa com a turma toda, a fim de conscientizá-los sobre a importância do respeito e falar sobre o racismo. Iria chamar os pais da criança que cometeu a injúria para uma conversar.

P4 Deixaria claro em sala. Que neste local não existe diferença entre raças e etnias. Realizando um trabalho pedagógico para uma compreensão ao relacionado. Tendo em vista do encaminhamento dos mesmo a coordenação pedagógica, o insultador e o insultado.

P5 Chamaria os envolvidos para um diálogo: questionaria o agressor sobre o porquê da atitude, visto que o colega é um ser humano igual a ele. Incentivaria um pedido de desculpas e, caso a situação tornasse a acontecer, levaria o ocorrido para a coordenação da escola, de modo a pensarmos em intervenções pedagógicas (tais como projetos) para trabalharmos melhor o tema.

P6 Mostraria a importância de respeitar as diferenças antes de jogar alguém e depois abordaria o assunto para entender melhor o ocorrido.

Analisando as respectivas respostas dos referentes professores, o diálogo é um ato de sabedoria. A roda de conversa é essencial para haver debates sobre a diversidade cultura, porém faltou a inclusão de pesquisas em sites, livros sobre a temática que é uma oportunidade para o aluno explicar com o seu entendimento sobre a prática da injúria racial para toda a turma.

Segundo Pontes (2018, p.8):

Uma sala de aula possui uma grande diversidade de indivíduos com vários tipos de personalidades, sejam alunos e até o próprio professor. Desta forma, o professor deve ter a segurança para administrar de forma eficiente todas essas personalidades com argumentos, diálogos e pertinência.

O amadurecimento pessoal do professor é primordial para o relacionamento dele com as características peculiares apresentadas pelos seus alunos. O docente quando é capacitado e equilibrado emocionalmente é um transformador de vidas. Sabendo que em sala de aula acontecem situações delicadas que deixam sempre o professor em “saídas justas”, o mesmo tem a autoridade de agir de forma humana e educativa para servir de espelho para os demais presentes na turma. Um mestre tem obrigação de

resolver qualquer problema quando está ministrado na sua aula, todavia é sua responsabilidade apaziguar determinadas situações onde consiga atingir o cognitivo do seu aluno para o que seja positivo e negativo. O objetivo é saber ouvir, interpretar e esclarecer o que não é entendido. Um bom professor jamais é esquecido e o que faz o diferencial é sua autonomia/atitude de forma consciente.

As intervenções pedagógicas/projetos como foi citado pelo P5 é de fato um método eficaz no combate ao preconceito racial dentro da escola. Os projetos pedagógicos como intervenção o ano inteiro com a responsabilidade de mudança de hábito é uma estratégia interdisciplinar, que com certeza é uma forma de combate ao racismo. Esta proposta deve ser apresentada aos professores para que haja uma discussão sobre a forma de como serão vivenciados juntos com o alunado. Foi sábio o raciocínio desse educador porque é um modelo atual que com certeza traz resultados positivos na questão da formação pessoal de um aluno crítico com a realidade de vida. Os projetos pedagógicos serão sucesso no combate ao preconceito racial, porque o professor com autoridade e não autoritarismo vai mudando através das informações os estereótipos e o modo de agir dos seus alunos, em sala de aula.

A escola da contemporaneidade deve estar inteirada de que os alunos atuais não podem ser passivos, a troca de informação é constante e beneficia a entrada de novos métodos de aprendizagem. Salas com computadores ligados à internet, ambientes para apresentações de teatro são exemplos para trabalhos em equipes tratando da relevância de brancos e negros terem direitos iguais através das reflexões espalhadas sobre regras de convivência para haver uma relação harmoniosa dentro e fora da comunidade escolar.

A coordenação é um espaço para decisões em relação ao aprendizado do aluno, discussões sobre projetos pedagógicos e tem uma relação benéfica entre professores, alunos e família que fazem a comunidade escolar, porém acontecimentos entre aluno/aluno, devem ser resolvidos dentro da sala de aula e levar o problema à coordenação em casos extremos.

Conflitos gerados do preconceito racial são empecilhos encontrados no meio do caminho de várias crianças negras, elas podem reagir de formas variadas. Analisando esta temática, surgiu a necessidade de saber se os professores já haviam presenciado algum conflito sobre preconceito racial e quais as reações mais frequentes nas vítimas.

RESPOSTAS

P1, P3 e P4: Não.

P2: Sim, o sentimento é medo.

P5: Não, mas imagino que as vítimas, principalmente crianças, devem se sentir retraídas, angustiadas e excluídas, refletindo quase sempre em seu aprendizado.

P6: A primeira reação é de surpresa. Porque a pessoa não esperava sofrer preconceito. A vítima fica sem ação, depois de um tempinho fica revoltada.

P1, P3 e P4 foram objetivos em suas respostas quando disseram “não”. Os respectivos professores foram poupados de presenciar cenas de absurdos ou já presenciaram, mas ignoraram, pois, para alguns educadores a falta de visão da realidade é questão de sobrevivência. P2 em sua resposta *Sim*, se referiu ao medo que uma criança pode revelar através de sua expressão facial, deixando-a muito mal por ser maltratada/isolada e desacreditada da expressão que somos seres humanos e todos são iguais.

P5 replicou “não”, mas concluiu dizendo como as vítimas reagiriam diante desse preconceito. De fato, a exclusão é a primeira medida de autodefesa entre as crianças passivas, com sua autoestima baixa e a desesperança pela falta de pressa que a maioria tem em chegar a pedir perdão pelos seus atos e muitos que desconhecem essa atitude.

P6 retrucou a surpresa que a criança sentiria por não estar preparada para sofrer o preconceito, mas que serviria de aprendizado para uma nova situação. Por isso é importante trabalhar à ancestralidade para conhecer as suas raízes. Sempre que houver necessidade conversar sobre a força em argumentos que os negros têm no seu interior para não ser humilhado por ninguém. Seria uma maneira de não ficar calado diante de um descaso. Toda criança negra deve compreender que elas possuem braços, pernas, sangue, olhos, boca e todos os órgãos iguais às crianças brancas sendo o que diferencia está no caráter, que deve ser bom.

Estudar sobre os afrodescendentes é uma forma de conscientização da influência negra na cultura das nações. Evidentemente é observada a influência da cultura afro na música, dança, instrumentos musicais, na culinária, religião envolvendo todo o cotidiano da humanidade. Sendo assim o avanço pelo direito sobre a posição e o reconhecimento do negro como cidadão nos grupos sociais e a valorização desse estudo, é urgente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os pilares da educação na escola que se aprende a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É este aprender a ser e conviver que deve ser repleto de exemplos e reflexos acerca do respeito às diferenças e a multiculturalidade entre os povos. No ambiente escolar se aprende a desenvolver uma valorização da pluralidade cultural fruto da miscigenação do nosso país. Enfoca-se a grandiosa participação da instituição educacional na formação da identidade de uma criança, contudo para que haja verdadeiramente esta afirmação, a escola deve inserir como parte da sua cultura práticas pedagógicas de janeiro à dezembro que adote uma postura para amenizar a questão racial, fazendo parte de todas as aulas/planejamento anual.

A escola tem um papel de ser acolhedora para mudar velhos hábitos, que é muito difícil, mas não impossível. A escola do século XXI deve capacitar os seus profissionais, concluindo que a maior parte deles não estão preparados para enfrentar o racismo no cotidiano. Este novo sistema deve ter o posicionamento antirracista para que o professor se adapte no perfil da escola, desconstruindo o conceito de racismo existente dentro dele, e se libertando para poder ajudar de maneira consciente os seus alunos. Muitas vezes o preconceito racial parte do professor quando verbaliza xingamentos/depreciações contra os estudantes, ressaltando uma característica que vai trazer à tona graves conflitos emocionais.

A escola é lugar que mais motiva o educando a reflexão sobre sentimento, atitude e ética, é neste espaço de vivências e experiências que a temática deve ser abordada e as orientações norteadas para práticas e adoção de valores éticos que visem à construção de uma sociedade mais justa.

Criança pequena quando é ensinada a conviver num grupo social praticando o respeito, cresce com uma perspectiva de vida diferente, pois os trabalhos realizados em grupo ajudam de maneira eficaz no relacionamento interpessoal. O propósito deste artigo foi alcançado, há realmente docentes na rede privada que buscam práticas pedagógicas que socializam e amenizam as questões sobre discriminação racial e também, percebe-se que há professores, sem interesse pela desconstrução de estereótipos ofensivos acerca dos afrodescendentes. Espera-se que este trabalho seja a base para futuros pesquisadores que possam ampliar este relevante tema, já que infelizmente o racismo é um problema social longe de ser resolvido.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMADA, Cristiane Patrícia Barros. Práticas Inovadoras na Educação: edificando saberes, significados e significações. Fortaleza, Ed. Edufpi, 2018.
- [2] BEGUOCI, Leandro. “PORQUE CHAMAR NEGRO DE MACACO É RACISMO?” 07 de setembro de 2014. Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-chamar-negro-de-macaco-e-racismo/>. Acesso em 15/03/2021.
- [3] CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio da escola: Racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil. Ed.6ª, São Paulo, Contexto, 2012.
- [4] DA SILVA, Thamis Adão Ferreira; DA SILVA, Jovana Aparecida; ALVES, Lídia Maria Nazaré. A FUNÇÃO SOCIAL DOS LIVROS INFANTIS COM
- [5] PROTAGONISTAS/PERSONAGENS NEGROS. Anais do Seminário Científico do UNIFACIG, n. 5, 2019.
- [6] DE OLIVEIRA MIZAEL, Náide Cristina; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. Itinerarius Reflectionis, v. 11, n. 2, 2015.
- [7] FARIAS, Jessica Oliveira. A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA. Periferia, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018.

- [8] FERREIRA, R. F.; CAMARGO A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Maranhão, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.
- [9] GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.
- [10] Raça e educação infantil: À procura de justiça. *Revista e- Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.
- [11] LIBANÊO, José Carlos. Adeus Professora, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. Ed.13ª, São Paulo, Cortez, 2011.
- [12] MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. In: X COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Uberlândia-MG. 2018.
- [13] MUNANGA, Kabengele. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade. *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, n. 2, p. 7-15, 2015.
- [14] PESSOA, Farias, et al. "LITERAFRO: UM ESTUDO SOBRE COMO INSERIR A LITERATURA NEGRA EM SALA DE AULA". 2017, <https://edicoes.conedu.com.br/2017/trabalhos-aprovados.php>. Acesso em 24/03/2021.
- [15] PESSOA, Francisca Lopes; NETO, Francisco Raimundo Alves. PROCESSO PEDAGÓGICO E COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL NO ENSINO INFANTIL: BUSCA DE VALORES ATITUDINAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICIPIO DE
- [16] BRASILÉIA-ACRE. *Revista em Favor de Igualdade Racial*, v. 1, n. 1, p. 49-62, 2018
- [17] PONTES, Edel Alexandre Silva. A ARTE DE ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM SINCRONISMO IDEAL ENTRE PROFESSOR E
- [18] ALUNO. *Revista Psicologia e Saberes*, v. 7, n. 8, p. 163-173, 2018.
- [19] SANTOS, C. F. Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

Capítulo 15

A mediação da informação praticada nos Serviços de Informação em Portugal - Estudo de caso

Milena Carla Lima de Carvalho

Resumo: Esta comunicação apresenta parte dos resultados alcançados no âmbito da investigação de doutoramento, sobre a mediação da informação praticada e percebida nos Serviços de informação, nomeadamente nos Arquivos Distritais e equiparados de Portugal, cujo papel é determinante na consolidação e preservação da memória institucional nacional, como fator de identidade e sentimento de pertença de uma comunidade e na promoção da cidadania. Nesse sentido, realizou-se um estudo empírico junto de informantes responsáveis dos Arquivos Distritais recorrendo à metodologia quadripolar, no âmbito da Ciência da Informação, identificando e caracterizando o que consideramos ser uma mudança de paradigma (de “custodial” para “pós-custodial”) relativamente à alteração da demanda de informação e das funções com que se deparam atualmente os arquivos e os profissionais da informação; exigindo neste entender uma revisão das práticas de mediação da informação.

Palavras-chave: Mediação da Informação, Transformação de práticas, Arquivos Distritais; Ciência da Informação.

1. INTRODUÇÃO

A questão da mediação da informação tem sido objeto de análise de diversas áreas disciplinares, mas no âmbito da Ciência de Informação (CI) este estudo é ainda incipiente. Considera-se, no entanto, que a CI fornecerá um quadro teórico-metodológico muito útil e pioneiro para a análise desta questão, na medida em que investiga os problemas, temas e casos relacionados com o fenómeno info-comunicacional (origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação). (Silva, 2006, 140-141).

Neste sentido, a mediação da informação constitui-se como elemento central na transição entre o paradigma custodial, patrimonialista, historicista e tecnicista e o paradigma pós-custodial, informacional e científico. (Silva, 2006).

Reportando-nos à realidade da mediação da informação, esta proposta tem subjacente a premissa segundo a qual as transformações ocorridas nos últimos anos, marcadas pelo advento das novas TIC, e de um público cada vez mais alargado e com competências tecnológicas mais vastas e desenvolvidas, exigem a adequação da profissão e dos serviços de informação à nova conjuntura social, económica, cultural e tecnológica, com óbvias implicações nos modelos formativos dos futuros profissionais da informação (Ribeiro, 2010). Na medida em que, o profissional da informação não é nem neutral nem imparcial, mas interfere efetivamente (enquanto sujeito) do processo info-comunicacional em que se insere. O momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado de seu entorno; ao contrário: resulta da relação dos sujeitos com o mundo. (Almeida Junior, 2009).

A mediação da informação sob o novo paradigma que assume uma mediação pós-custodial tenderá a ser um processo de multi-mediações partilhadas pelos profissionais da informação e que são ao mesmo tempo partilhadas com informáticos e *designers* de informação, de quem depende, por exemplo, e em concreto, a criação do website através do qual são disponibilizados os acervos em depósito. (Ribeiro, 2010).

Procura-se, no âmbito deste novo paradigma, alterar a perceção da comunidade em relação aos Arquivos Distritais (ADs), à informação e às formas de acesso que estes disponibilizam, dando-os a conhecer, criando novos públicos e gerando uma interação maior entre o acervo e os utilizadores, no sentido de permitir que estes construam o seu próprio caminho de acesso à informação, tornando-se mediadores da informação.

Estes aspetos configuram a transição paradigmática que urge empreender, priorizando o acesso à informação, salientando-se que esta transformação não contempla simplesmente a atualização tecnológica dos arquivos, designadamente por via da introdução das TIC, sendo necessário que simultaneamente se instale, no domínio dos arquivos, e em definitivo, a abordagem crítica, trans e interdisciplinar da CI.

Nesta comunicação apresenta-se parte dos resultados sobre a perceção que os responsáveis dos ADs portugueses têm da mediação da informação que praticam e por conseguinte a necessária adequação da profissão e das instituições arquivísticas à nova conjuntura social, económica, cultural e tecnológica.

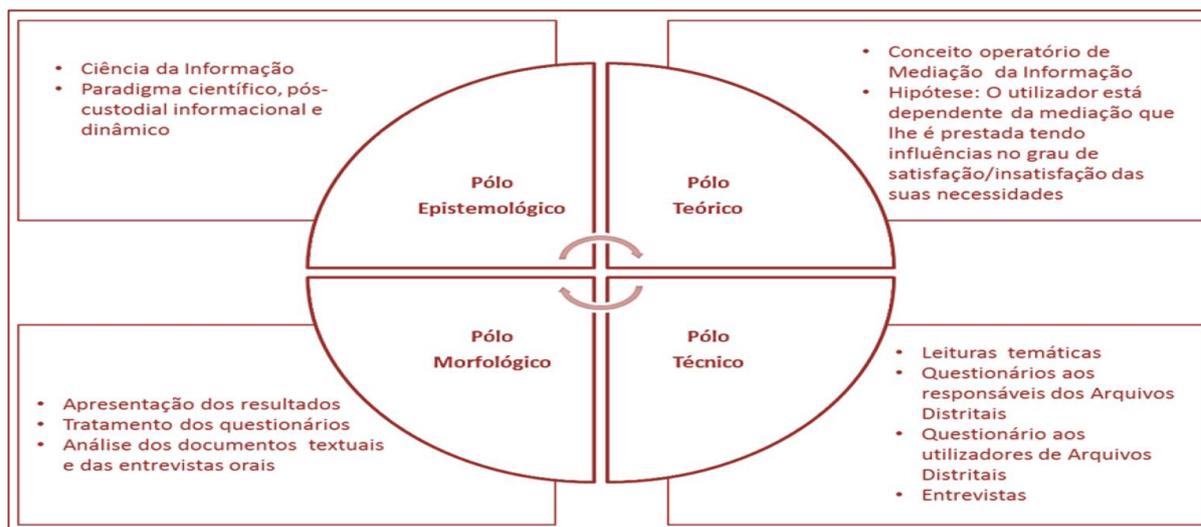
2. MÉTODO

Do ponto de vista metodológico, e considerando que o paradigma emergente, científico-informacional, coloca a Arquivística como disciplina aplicada na área da CI, resultando na transferência do objeto documento para o objeto informação no que à pesquisa diz respeito, decidimos privilegiar a metodologia quadripolar de investigação, formulada por Paul de Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete (Bruyne et al (1977). Convergimos na apreciação dos autores da Escola do Porto, Armando Malheiro da Silva e Fernanda Ribeiro, de que o Método Quadripolar se ajusta, como nenhum outro, ao objeto e campo de estudo próprio da CI.

No nosso caso, estruturámos também a investigação em quatro pólos de análise – o epistemológico, o teórico, o técnico e o morfológico – estabelecendo interações entre eles, o que nos permitiu aproximá-la do pensamento pós-positivista, sistémico e construtivista onde almejamos situar-nos.

De seguida, iremos expor cada um destes pólos da investigação, demonstrando e clarificando o nosso percurso metodológico.

Figura 1 - O método quadripolar aplicado ao estudo da mediação e usos da informação nos arquivos distritais



Fonte: Bruyne et al (1977).

Assim, no pólo epistemológico, colocamos o enfoque crítico da pesquisa, tentando garantir que a construção do nosso objecto e problemática de investigação fosse efetivamente capaz de suscitar a produção de conhecimento científico sobre a mediação da informação nos AD, alicerçado no mapa de estruturação teórica da CI, e no paradigma científico, pós-custodial, informacional e dinâmico. Assim, o objetivo foi compreender as atitudes informacionais dos responsáveis destas instituições em estudo, a fim de propor soluções adequadas a cada caso e não de se impor regras elaboradas / atitudes adquiridas, sem experienciar e analisar estes comportamentos informacionais na sua génese.

No pólo teórico, por seu lado, vinculamos o nosso objeto à abordagem sistémica do fenómeno informacional. À semelhança da Escola do Porto, entendemos que a teoria sistémica se aplica adequadamente ao estudo do fenómeno info-comunicacional (Silva, 2006), pelo que veiculamos a teorização proposta por Bertalanffy a partir de 1925 (Bertalanffy, 1993) na medida em que, através desta, se torna possível conceber a Arquivística como «uma ciência de informação social, que estuda os arquivos como sistemas de informação (semi-)fechados», quer na sua estruturação interna e na sua dinâmica própria, quer na interação com os outros sistemas correlativos que coexistem no contexto envolvente.» (Silva et al, 1999, p. 214) e, logo, possibilita igualmente a universalização do conhecimento arquivístico numa perspetiva científica. Também nas palavras de Ana Lúcia Terra, que justifica a adoção da teoria sistémica «como modelo de inteligibilidade coerente e pertinente para enquadrar o percurso de investigação, desde a formulação de teorias e hipóteses até à refutação ou validação, estando por isso presente nos pólos técnico e morfológico.» (Terra, 2012, p. 55). Implica-se, assim, o confronto com o real, manifestando-se aqui a racionalidade indutiva do sujeito que conhece o objeto no decurso do processo de investigação, apoiando-se, naturalmente, em quatro princípios (ação estruturante, integração dinâmica, grandeza relativa e pertinência).

Resumidamente, podemos descrever estes quatro princípios como o reconhecimento de que: o Sistema de Informação resulta de atos individuais ou coletivos que o edificam e modelam e que se refletem designadamente na sua estrutura orgânica e funcional; o Sistema de Informação interage com o meio envolvente, dependendo tanto de fatores e circunstâncias internas como externas; a estrutura orgânica resultante apresenta graus de complexidade diversos, variando desde uma estrutura simples e sem divisões sectoriais (unicelular) até uma de maior dimensão e complexidade com dois ou mais sectores funcionais (pluricelulares); e que, existem critérios de pertinência decorrentes da estrutura ou contexto do Sistema de Informação que determinam a forma como a informação é recuperada.

Este contexto, leva-nos a caracterizar o objeto de estudo como um Centro Especializado de Arquivo (CEA) da Administração Pública (AP) portuguesa, assim partiu-se do entendimento de CEA, enquanto um «sistema pluricelular criado especialmente para incorporar, salvaguardar e divulgar qualquer arquivo desativado ou ainda para incorporar informação sem interesse administrativo (valor primário) proveniente de organismos em plena atividade» (Silva, 2009, p.216) definição que encerra dentro do seu

contexto os serviços de arquivo que constituíram a população-alvo do presente estudo: os arquivos de âmbito nacional (AN's) dependentes da Direção Geral de Livros Arquivos e Bibliotecas (DGLAB), exceto o Centro Português de Fotografia (CPF) bem como os Arquivos de âmbito Distrital (AD's) nos quais se incluíram os AD's de Braga e da Universidade do Minho, da Universidade de Coimbra, Guimarães e regiões autónomas.

No pólo técnico, estruturámos um dispositivo metodológico capaz de produzir uma apropriação do real, sustentada na recolha e análise de dados passíveis de suscitar a reflexão teórica em torno da hipóteses de trabalho formulada, que no nosso caso foi colocada nestes termos: O utilizador está dependente da mediação que lhe é prestada tendo influência no grau de satisfação/insatisfação das suas necessidades. Assim, para além da realização de leituras exploratórias sobre a temática escolhida, a pesquisa que desenhamos elegeu-se o inquérito por questionário e as entrevistas semi-dirigidas aos responsáveis de sete ADs, por forma a complementar a pesquisa. Pretendeu-se, com estes instrumentos a recolha de dados e a interpretação dos resultados, numa análise retrospectiva do desempenho dos ADs estudados, mas também numa análise prospetiva e/ou de diagnóstico, que foi capaz de identificar boas práticas e ações de melhoria a implementar, no que à mediação institucional diz respeito.

No pólo morfológico, centramo-nos na apresentação dos resultados e produção das reflexões finais, procurando enquadrar as nossas principais conclusões com as hipóteses de trabalho formuladas e, desta forma, produzir a síntese indispensável, quer da trajetória de investigação concretizada, quer do objeto de estudo eleito para a pesquisa, ou seja, tentar contribuir para a progressão científica do conhecimento sobre a Mediação da Informação praticada nos ADs e indicar novas práticas de saber.

Em suma, « (...) a escolha do método quadripolar significa a assunção cabal da CI como uma ciência social, com as implicações epistemológicas que isso comporta» (Silva, 2014.p.17).

3. DISCUSSÃO

Durante a realização desta tese, centrada na Mediação da Informação nos ADs, fomos constatando e verificando, no âmbito do enquadramento na CI que predefinimos, assim como sob a nossa perspetiva de análise, que, atualmente, os ADs se encontram numa fase de mudança ou transição. Esta mudança revela-se e reflete-se nos seus novos papéis, missão e objetivos, nas formas de interação com os seus utilizadores, nos modelos de gestão, formas de acesso e de divulgação da documentação/informação que detêm, ainda que, formalmente ou em termos das suas obrigações ou estatutos legais, estas mudanças não estejam claramente definidas ou assumidas.

Por este motivo, consideramos estar perante uma fase de transição que resulta numa mudança de paradigma, passando-se de um paradigma “custodial” para um novo paradigma “pós-custodial”, como resultado dos avanços sociais, científicos e tecnológicos na nova Era da Informação.

Neste sentido referenciamos Silva e Ribeiro que defendem e explicam igualmente esta transição sob este prisma de mudança paradigmática, inserindo o conceito de Mediação no âmbito da CI, caracterizando-o por «mediadores especializados, como são os bibliotecários e os arquivistas, mas, ao mesmo tempo é partilhada com informáticos e designers de informação, de quem depende a feitura do website através do qual são disponibilizados os acervos em depósito» (Silva e Ribeiro, 2010, p.7).

Como referimos, consideramos estar a atravessar uma crise de transição, de partilhas de mediações, mas convém dizer-se que não propomos para os ADs um desenho de motor de busca como o Google, para referir um exemplo extremo. Não só porque tal redundaria, em última análise, na hegemonia dos informáticos sobre os profissionais de informação, mas tão-somente porque é possível e desejável, no quadro de uma mediação pós-custodial, que a arquivística se desenvolva em torno de princípios que permitam articular o domínio progressivo das TIC na custódia, conservação, organização, seleção e avaliação de volumes cada vez mais consideráveis de informação, com o conhecimento rigoroso das necessidades e perfis de utilização da informação pelos utilizadores.

De facto, impõe-se a realização de ações de formação, tais como as que estão a ser ministradas aos funcionários dos ADs em formato *E-learning*, na área das TIC, assim como a necessidade de aquisição de mais equipamento de digitalização, ou de substituição do equipamento obsoleto (observações referidas pelos responsáveis), para poder corresponder aos objetivos e satisfazer utilizadores cada vez mais exigentes, que demonstram, por exemplo, maior interesse em conhecer a documentação existente nestes serviços de informação, em detrimento das meras descrições arquivísticas que os documentos devem respeitar antes de estarem acessíveis. No entanto, e ainda acerca destas da questão da acessibilidade

tecnológica, deve-se salientar a necessidade de continuarem a existir profissionais de informação com competências nas áreas mais tradicionais como a da interpretação dos documentos, a denominada paleografia, importante para que não se corra o risco de certa documentação ficar inacessível por falta de técnicos com conhecimentos nesta área.

Como resposta a esta questão, sentida e igualmente formulada por teóricos e pensadores da área da CI, foram surgindo programas e projetos para a sensibilização, formação e adaptação dos profissionais desta área. Devemos assim salientar a importância das alterações verificadas no âmbito da formação académica dos profissionais da informação em Portugal, tendo como principais pioneiros, em 2001, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (com a Licenciatura em Ciência da Informação, ministrada conjuntamente com a Faculdade de Letras e a Faculdade de Engenharia, da Universidade do Porto) (Pinto, 2013) e a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto (com a Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação).

Todavia, Além da formação dos profissionais e do aumento das suas competências em TIC, verifica-se ainda, que para atingir uma plena valorização da informação como fenómeno humano e social, é necessário intervir na educação, na colaboração e nas formas de interação com os utilizadores, proporcionando assim a promoção de literacias e meios para o acesso à informação. Seja de âmbito regional ou global, o conhecimento das necessidades específicas dos utilizadores e dos profissionais da informação, reside na herança do património informacional. Como tal, as necessidades de multi-mediações, tornam-se evidentes, implicando um maior cruzamento entre os profissionais da área e as formas de pesquisa, exigências trazidas também pelas novas competências técnicas de manuseamento das TIC por parte dos utilizadores. (Carvalho, 2014).

4. RESULTADOS

De acordo com os resultados obtidos desta investigação e sob o novo paradigma que assume uma mediação pós-custodial, deu-se um maior ênfase à aquisição de novas competências por parte dos funcionários dos arquivos dos ADs, nomeadamente em TIC, em detrimento das competências tradicionais nas áreas de conservação e restauro, como se verificava na perspetiva custodial.

Verificou-se ainda, que no sentido de dotar os ADs de capacidade de responder aos desafios de mediação atuais tal como defendemos, se torna necessário igualmente, rever a legislação de acesso à informação nos ADs, rever prazos, condições de incorporação da informação bem como rever funções, procedimentos relativos aos serviços de referência/mediação e funções de difusão/extensão educativa, em âmbitos tradicional ou digital e, acima de tudo, realizar uma mediação explícita e colaborativa com todos os intervenientes, acompanhado as reformas da AP e situando os ADs numa fase de transição urgente e contínua pós-custodial.

De salientar que da totalidade dos ADs estudados, nos 18 dos arquivos que dependem da DGLAB, tendo por isso de seguir as suas diretrizes e sendo em parte menos autónomos, existem responsáveis que têm uma visão mais focalizada no acesso à informação como exercício do direito de cidadania e uma forma de trabalhar mais aberta à novidade e à mudança, fazendo com que o arquivo acompanhe as transformações inerentes a uma sociedade de informação, com multi-mediações, institucionais, assentes no paradigma pós-custodial, científico, informacional e dinâmico. Ou seja, verifica-se que mesmo em ADs cujos objectivos não foram ainda (re)definidos num contexto pós-custodial, é possível e até inevitável trabalhar nesse sentido, dando outra forma de expressão e de utilização da informação que contém, através de novas formas de mediação.

De salientar que a maior parte dos responsáveis dos ADs afirmou ter criado os sítios web por iniciativa própria, como “autodidatas”, outros, recorreram à ajuda dos técnicos da “casa” outros recorreram a parcerias com Universidades e outros ainda, recorreram a empresas da área. Atualmente, verifica-se uma tendência para esta partilha de mediação, existindo uma maior intervenção do informático e do Web designer, tendo-se constatado que em diversos sites de ADs sob dependência da DGLAB as páginas possuem já um mesmo layout, mas a responsabilidade dos conteúdos continua a estar dependente dos responsáveis dos ADs. Verificou-se ainda que alguns dos ADs estão já presentes noutras redes sociais como o facebook, blogs, etc.

Aferindo que, e como referem Silva e Ribeiro (2010, p, 176) estes sites institucionais

«[...] continuam a ser concebidos em moldes de usabilidade que ainda convocam características da mediação custodial, ao invés de utilizarem os

esquemas de catalogação, de indexação e os sumários descritivos – considerados suficientes para o potencial interessado – e ao pretenderem “ensiná-lo” a seguir a via de acesso indicada “paternalmente”. Trata-se de uma tendência que perdura e que é justificada pela necessidade de indicar ao utilizador ou potenciais “clientes” a melhor forma de obter com rapidez e plena satisfação, a informações pretendidas – os manuais de utilizador consagram esta postura mediadora que é, também, fortemente dirigida e até manipuladora.»

Como se verificou através das respostas por parte dos responsáveis dos ADs, estes têm a percepção que os utilizadores experienciam dificuldades no acesso à informação, no entanto não existe ainda uma preocupação ou cultura dos ADs que permita realizar estudos específicos sobre os processos de mediação ou sobre as necessidades individuais dos utilizadores (existem sobretudo estudos sobre o grau de satisfação destes).

Verifica-se portanto, que a falta desta informação dificulta o desenvolvimento de ferramentas de acesso mais dirigidas aos utilizadores, tendo estes de orientar as suas pesquisas segundo as “regras do fornecedor de informação”, ou seja, sujeitando-se à mediação imposta pelo AD, que, de um modo geral, possui ferramentas de acesso ainda baseadas nos métodos tradicionais de pesquisa (índices, catálogos ou inventários) mesmo quando acessíveis em novos formatos (como os formatos eletrónicos disponibilizados presencialmente ou remotamente através da *internet*).

Reforçamos assim e ainda, a importância do estudo de utilizadores para a nova geração de instrumentos arquivísticos de referência, pois parece evidente na medida em que os mecanismos de interação no instrumento, permitem ao pesquisador a manipulação e visualização das representações que devem ser constantemente adaptados aos diversos e mutantes perfis de utilizadores, permitindo as mediações explícitas e partilhadas.

Todavia, na nossa perspetiva os ADs estão, ainda longe de aproveitar as novas possibilidades de interação que se apresentam atualmente, tal como o uso da web 2.0 e na aposta no desenvolvimento de ferramentas da Web Semântica ou Web 3.0, que permitem que a informação deixe de ser apenas compreensível para humanos para passar a ser também compreensível por computadores, aumentando assim exponencialmente a capacidade de organização e recuperação da informação disponível *online*.

5. CONCLUSÕES

No contexto de uma sociedade globalizada, em que o papel da informação e do conhecimento são cada vez mais nucleares, acreditamos que os profissionais da informação devem concentrar esforços na apropriação e desenvolvimento de aptidões e competências capazes de os posicionar enquanto recursos estratégicos da informação, e não mais como eruditos guardiães de documentos, envolvidos num dédalo de procedimentos técnicos complexos e eminentemente burocratizantes. (Ferreira; Almeida Junior, 2013).

Resumindo, diríamos que o conhecimento do tipo de utilizador, dos seus temas de pesquisa, dos documentos que precisa ou deseja, podem e devem condicionar a estruturação do serviço de atendimento e orientação, procurando conciliar e utilizar em seu proveito fatores incontornáveis, tais como os recursos humanos, financeiros e tecnológicos de que o arquivo dispõe. Salientamos assim, que o acesso do público não pode passar pela mera possibilidade de pesquisa e consulta ou da disponibilização de reproduções, usando os meios tradicionais. A rentabilização das instituições da área cultural, em que se deverão incluir os ADs, «obriga», também, ao uso dos instrumentos tecnológicos e organizacionais existentes, devidamente adequados e ajustados aos bens que custodiam e disponibilizam ao público, numa perspetiva de serviço público assim como de contribuição para a sua formação cultural e informacional.

Neste sentido é também necessário referir a importância do reconhecimento efetivo da difusão cultural enquanto uma das funções dos arquivos, como função capaz de o fazer interagir com um público não especializado e de ampliar o seu reconhecimento social, enquanto entidades valorizadas pelo público em geral.

Procura-se, pois, no âmbito da mediação pós-custodial, alterar a percepção da comunidade em relação aos próprios arquivos, materializada na difusão cultural, na extensão educativa e em práticas pedagógicas, alterando serviços e formas de acesso, o que implica igualmente uma redefinição dos instrumentos de pesquisa, dando-os a conhecer, criando novos públicos e gerando uma interação maior entre o acervo e os

utilizadores; no sentido de permitir que estes construam o seu próprio caminho de acesso à informação, transformando o utilizador também em mediador da informação.

Os ADs promovem já algumas medidas no sentido de melhorar a mediação (tal como a promoção atividades dirigidas ao público geral, como exposições, workshops, serviços educativos ou a criação de newsletters e boletins informativos e de divulgação cultural) e facilitar o acesso dos utilizadores (tal como se verificou com alguns projetos apresentados e já implementados, como o DigitArq ou o CRAV), sendo que a diferente dimensão dos diversos ADs e respetivas diferenças na capacidade de captação fundos e disponibilidade de recursos, assim como as diferentes visões ou formas de gestão dos seus responsáveis, resultem igualmente em diferentes medidas e respetivos resultados.

Todavia, na nossa perspetiva, ainda não se identifica claramente nos ADs uma mudança de paradigma, verificando-se, no entanto, estar-se perante uma alteração do contexto da mediação implícita, sentida como uma transição, assente no seu ambiente tradicional-digital, agora com multi-mediações, institucionais.

Em resultado da transição, em função das multi-mediações, a gestão destes serviços de informação por parte dos responsáveis dos ADs, e pela DGLAB, configura atualmente um desafio em progresso, complexo e difícil de implementar. Assim este estudo pretende contribuir para o alargamento da reflexão teórica sobre a Mediação da Informação no âmbito da CI em Portugal e permitir desenvolver um maior conhecimento da prática desta função, considerando os aspetos anteriormente focados.

REFERÊNCIAS

- [1] TERRA, Ana Lúcia Silva – *As políticas de informação e de comunicação da União Europeia: uma leitura diacrónica e exploratória no âmbito da Ciência da Informação*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2008. Tese de Doutoramento, p.55 [Em linha] [Cons. 10 dez. 2012]. Disponível em WWW: <URL:https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/11215>.p.55.
- [2] ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de (2009) – Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Pesq. bras. Ci. Inf.* Vol.2, nº.1, p.92- 93 (jan./dez. 2009) [em linha]. [Cons. 01 fev. 2013]. Disponível em WWW: <URL:http://eprints.rclis.org/13269/1/MEDIA%C3%87%C3%83O_DA_INFORMA%C3%87%C3%83O_Linguagens.pdf>.
- [3] DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc (1974) – *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- [4] BERTALANFFY, Ludwig Von (1993) – *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod. ISBN 2 10 001841 8.
- [5] CARVALHO, Milena – *Estudo da Mediação e do uso da Informação nos Arquivos Distritais*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. Tese de doutoramento.
- [6] FERREIRA, Letícia Elaine; JÚNIOR, Oswaldo Francisco de Almeida (2013) - *A mediação da informação no âmbito da arquivística. Perspectivas em Ciência da Informação* [em linha]. Vol. 18, nº.1, p.158-167. [Cons. 15 fev. 2013] Disponível em WWW:<URL:http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1270/1111>. ISSN 1981-5344.
- [7] PINTO, Maria Manuela Gomes Azevedo, (2013) - *A Formação de Arquivistas no Quadro da Ciência da Informação: o caso da Universidade do Porto – IV Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica* [Em linha] Disponível em URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3089.pdf> [Acedido em 12 de Julho de 2013]
- [8] RIBEIRO, Fernanda (2010) – *Da mediação passiva à mediação pós-custodial: o papel da Ciência da Informação na sociedade em rede*. *Informação & Sociedade: Estudos*. p.69. [em linha]. Vol. 20, nº1, p. 63-70ISSN 1809-4783. [Cons. 18-01-2013]. Disponível em<URL:http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4440/3420>.
- [9] SILVA, Armando Malheiro da [et al] (1999) – *Arquivística: Teoria e prática de uma Ciência da Informação*: Vol. 1. Porto: Afrontamento. ISBN 972-36-0483-3.
- [10] SILVA, Armando Malheiro da (2006) – *A informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Afrontamento; CETAC.
- [11] SILVA, Armando Malheiro da (2014) - *Ciência da Informação e comportamento informacional* Enquadramento epistemológico do estudo das necessidades de busca, seleção e uso. *Prisma.Com* [em linha]. N.º16 [Consultado 10-5-2014]. Disponível em WWW: <URL:http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/700>. ISSN 1646-3153.
- [12] SILVA, Armando Malheiro da; RIBEIRO, Fernanda (2010) – *Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação*. Recife : Néctar. ISBN 978-8560323-33-3.

Capítulo 16

Simulações computacionais como ferramenta para o ensino de Exatas

Antônio Carlos Marangoni

Tais Arthur Correa

Fábio Rodrigues Silva

Omar José de Lima

Rafael Junqueira Marangoni

Resumo: A reprodução do experimento em laboratório, quantitativamente, torna-se normalmente difícil, quer seja pela quantidade de alunos em sala, quer pela insuficiência de equipamentos, quer pelo longo tempo em geral necessário para a realização das medidas. Há sempre a possibilidade de aprender por ensaio e erro e pela descoberta das relações existentes entre as variáveis que interferem no problema. Na impossibilidade de dispor de tais recursos (tempo/equipamento), ou mesmo para enriquecer didaticamente o que já é feito, pode-se, pois, simular a experiência num microcomputador. Este trabalho apresenta o estudo sobre aplicação de roteiros experimentais desenvolvidos para uso concomitante com um software (PhET) que permite simular a experiência da 1ª Lei de Ohm de forma individualizada. Para intensificar o uso das tecnologias nos cursos de Engenharia e permitir que os alunos possam criar situações de aprendizado, utilizando simulações computacionais no intuito de contribuir para a melhoria do ensino de Exatas e facilitar o desenvolvimento de aulas agradáveis e interativas na modalidade presencial, trabalhando com a perspectiva de sala de aula invertida. Espera-se possibilitar a utilização de novas ferramentas de diagnóstico que apontem para o nível de conhecimento do aluno e posterior trabalho na área de desenvolvimento proximal dele (nivelamento).

Palavras-chave: Exatas; Engenharia; Ensino; Laboratório; Exatas.

1. INTRODUÇÃO

Os conceitos de Exatas apresentam-se como complexos e de difícil visualização. Na maioria das vezes, tais conhecimentos são verificados apenas por meio de equações matemáticas que não permitem uma constatação direta pelo aluno, seja por meio de observações ou experimentos (GREF, 2005).

O computador está cada vez mais presente no dia a dia de um estudante. Atuando na escola ou em casa, na resolução de problemas ou no ensino de novos conceitos através de programas, o computador rapidamente vai assumindo um papel importante no processo ensino-aprendizagem, trazendo ao ato de estudar uma nova motivação (YOUSSEF, 1986).

A aprendizagem com computadores se faz tanto na execução de um programa previamente elaborado quanto no processo em que o próprio aluno elabora o programa necessário a partir da análise do problema que busca resolver. Particularmente nesse último aspecto a aprendizagem é muito rica, pois, em geral, ultrapassa as questões envolvidas no problema, estendendo-se a novos conceitos e novas conclusões, o que a torna um processo mais genérico, de fácil aplicação, e, portanto, mais sólida (YOUSSEF, 1986).

Também ao executar programas previamente elaborados o aluno obtém melhor resultado na aprendizagem, pois passa a não se limitar a questões preparadas, com valores inteiros ou conhecidos (que geralmente são casos particulares da situação estudada), podendo resolver também problemas com valores e medidas que se aproximam mais dos da realidade imediata.

Ressalte-se que, neste caso, há sempre a possibilidade de aprender por ensaio e erro e pela descoberta das relações existentes entre as variáveis que interferem no problema, na medida em que o aluno tem condições de concentrar seus esforços no desenvolvimento do raciocínio lógico, deixando para o computador o trabalho de execução de cálculos.

A partir dessas considerações é que se entende a necessidade e a utilidade deste estudo. A lei de Ohm é um tópico obrigatório no estudo da disciplina de física em cursos de graduação em Engenharia ou Exatas.

Entretanto, a reprodução do experimento em laboratório, quantitativamente, torna-se normalmente difícil, quer seja pela quantidade de alunos em sala, quer pela insuficiência de equipamentos, quer pelo longo tempo em geral necessário para a realização das medidas. Após o ajuste do equipamento e montagem do circuito, o trabalho experimental envolve a tabulação do valor da corrente elétrica que passa numa pequena lâmpada incandescente ou um resistor, para vários valores de tensão (ddp); a quantidade de resultados deve ser a maior possível para reduzir ao mínimo seu erro estatístico, o que envolve a repetição de até várias dezenas o experimento para cada valor de ddp. O tempo necessário para isto é excessivamente longo para o horário disponível para atividades de laboratório.

A outra opção didática é utilizar uma montagem experimental única com um sistema de projeção sofisticado, que inclua um acoplamento com o multímetro para uma aula demonstrativa para todos os alunos da sala simultaneamente ao invés de um trabalho minucioso com pequenos grupos de alunos.

Na impossibilidade de dispor de tais recursos (tempo/equipamento), ou mesmo para enriquecer didaticamente o que já é feito, pode-se, pois, simular a experiência num microcomputador.

Atualmente com um simples site de busca é possível constatar a existência de vários softwares de simulações e sobre vários conteúdos das Exatas, porém sem os roteiros adequados a realidade escolar.

2. OBJETIVO

Este trabalho apresenta o estudo sobre aplicação de roteiros desenvolvidos para uso concomitante com um software que permita simular a experiência da 1ª Lei de Ohm de forma individualizada. Para intensificar o uso das tecnologias nos cursos de Engenharia para permitir que os alunos possam criar situações de aprendizado sobre exatas, utilizando simulações computacionais no intuito de contribuir para a melhoria do ensino de exatas e facilitar o desenvolvimento de aulas agradáveis e interativas na modalidade presencial, trabalhando com a perspectiva de sala de aula invertida.

Espera-se possibilitar a utilização de novas ferramentas de diagnóstico que apontem para o nível de conhecimento do aluno e posterior trabalho na área de desenvolvimento proximal dele (nivelamento).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Através do desenvolvimento e aplicação de roteiros de atividades experimentais com simulação computacional que foram desenvolvidas durante o período do projeto, os alunos criaram situações de aprendizado sobre a 1ª. lei de Ohm.

Como fonte de recursos foi utilizado *software* gratuito de laboratórios virtuais disponíveis na *internet*.

4. ESTRUTURA DO SOFTWARE

O *software* utilizado foi desenvolvido pela Universidade do Colorado e é denominado de PhET (Tecnologia Educacional em Exatas), suas simulações estão disponíveis gratuitamente (https://phet.colorado.edu/pt_BR/) por concessões que requerem que coletemos uma mínima quantidade de informações anônimas que ajudem a documentar a quantidade de uso das simulações do PhET e a melhor servir às necessidades dos usuários (Arantes,2010).

Trata-se de um *software* que não necessita de computadores potentes, pois é executado em ambiente *Java™ Platform SE binary*, de fácil instalação.

Após o *download* do *software* que foi nomeado como “kit para construção de circuitos virtuais” os alunos visualizam a tela de inicialização apresentada na Fig. 1.

Figura 1 – Tela de abertura do *software*



Fonte: Phet

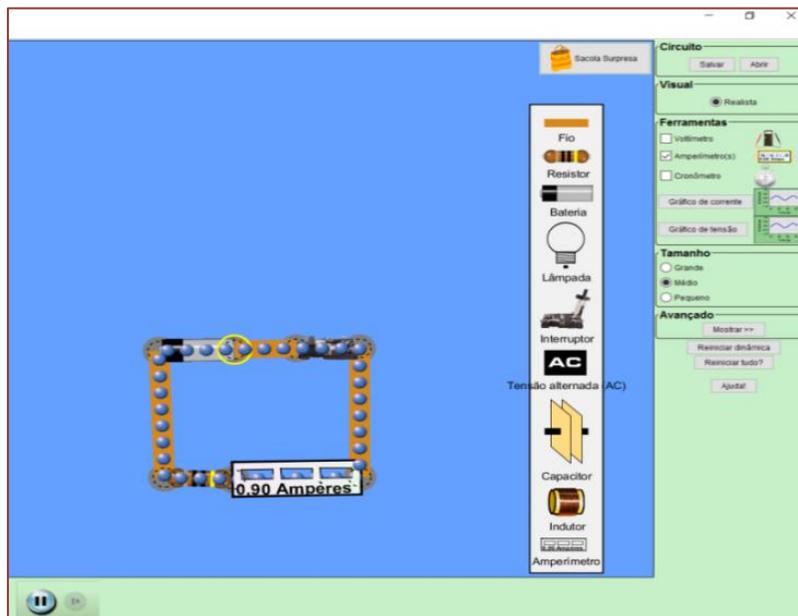
O ambiente do *software* permite ao aluno rapidez na montagem e simulação de circuitos, bem como estimula a criatividade sendo inevitável que o aluno não tenha a curiosidade de montar novos circuitos conforme a sua curiosidade e domínio da teoria.

No roteiro os alunos receberam as instruções abaixo para a montagem do circuito:

1. Selecione a fonte (bateria), coloque-a no plano arrastando o item selecionado para o meio do ambiente de trabalho (área azul)
2. Conecte um fio no polo negativo da bateria.
3. Coloque um interruptor, abaixe a alavanca do interruptor e depois conecte mais um fio a 90º do interruptor para baixo.
4. Escolha um amperímetro, clique sobre ele e arraste-o para o circuito, como na Fig. 2 que deve ser ligado em série e coloque-o a esquerda do fio.
5. Instale um resistor na sequência do amperímetro e feche o circuito com mais um pedaço de fio e obterá um circuito como o da Fig. 02.
6. Clique sobre o *Voltímetro* e arraste-o como mostrado na figura 3. Este instrumento deve ser ligado em paralelo ao resistor.

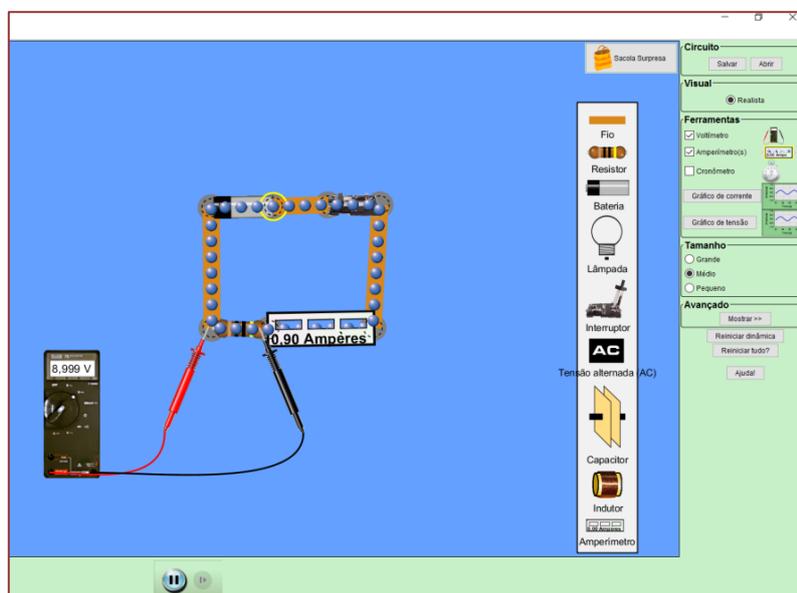
7. Agora com o cursor sobre a bateria aperte o botão direito e altere o valor da tensão de 0 a 9 volts, anotando na tabela 1 o respectivo valor da corrente para cada valor de tensão alterado.

Figura 2 – Circuito pronto



Fonte: PhET

Figura 3 – Circuito com o voltímetro



Fonte: PhET

Tabela 1 – Valores de U x i

U (Volts)	i (A)
0	
1,0	
2,0	
3,0	
4,0	
5,0	
6,0	
7,0	
8,0	
9,0	

Após os alunos seguirem as instruções acima e coletarem os dados para plotar o gráfico, eles tiveram que responder as oito questões abaixo para posteriormente elaborarem a redação do relatório sobre o experimento.

Questões para discussão

1. Plote o gráfico da tensão (U) em função da corrente (i).
2. De as características físicas e matemáticas do resultado encontrado no gráfico que você obteve. Você esperava este resultado? Explique.
3. Através da curva construída no gráfico, determine a tangente da reta, ou seja:

$$tg\theta = \frac{co}{ca}$$

4. Relacione e comente fisicamente sobre o resultado obtido para a tangente com o valor do resistor utilizado no circuito (com o cursor sobre o resistor aperte o botão direito e veja qual o valor da resistência do resistor que foi utilizado durante o experimento).
5. Determine qual o valor da corrente para uma tensão de 4,5 Volts?
6. Por que o amperímetro deve ser ligado em série com o circuito?
7. Por que o voltímetro deve ser ligado em paralelo com o resistor?
8. Com a chave desligada meça a intensidade de corrente que passa pelo resistor. O que você percebeu quanto à indicação do amperímetro? Explique.

Para finalizar a atividade os alunos fizeram o upload do arquivo do relatório onde foram orientados a respeito da ferramenta que poderia diagnosticar se ocorreu algum plágio no texto do relatório.

5. RESULTADOS

Foi aplicado um questionário aos alunos sem a identificação deles para evitar qualquer constrangimento e possível alteração nos resultados, um questionário com cinco perguntas.

Pelos resultados obtidos após a tabulação, 91% dos alunos concordaram que a aprendizagem sobre o tema com a simulação virtual facilitou a aprendizagem conforme o gráfico 1, e mais que a metade se sentiram motivados a acessar o conteúdo como ilustra o gráfico 2.

Gráfico 1



Fonte: o autor.

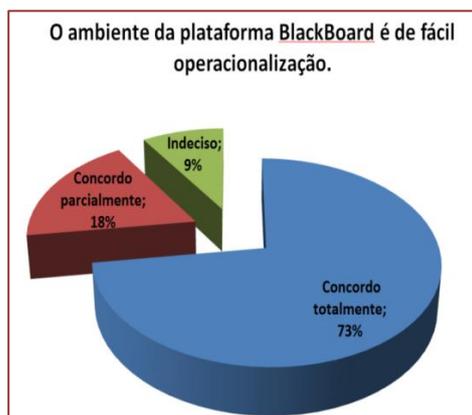
Gráfico 2



Fonte: o autor.

Pela média da faixa etária dos alunos (entre 18 e 20 anos) constatou-se que esta geração é realmente “nativa digital”, pois como se pode observar nos gráficos 3 e 4, os resultados deixam claro que eles não tiveram dificuldades para utilizar o ambiente virtual.

Gráfico 3



Fonte: o autor.

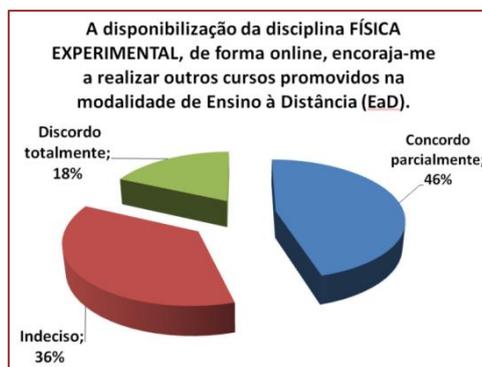
Gráfico 4



Fonte: o autor.

Porém ainda contata-se certa resistência ou podemos afirmar uma insegurança pelos alunos em se submeterem a uma atividade educacional na modalidade à distância, como se pode analisar nos resultados tabelados no gráfico 5, pois a parcela dos alunos indecisos somados aos que concordam parcialmente supera 50% dos entrevistados, o que nos sugere o desenvolvimento de um trabalho mais ativo no que diz respeito a utilização de simulações em ambientes virtuais pelos alunos dos cursos de engenharias durante o curso.

Gráfico 5



Fonte: o autor.

6. CONCLUSÃO

Espera-se que as Simulações Computacionais no Ensino Superior estimulem o desenvolvimento das capacidades pessoais, como, por exemplo, imaginação e criatividade. Eles devem ter, dentre outras características, conexão com o mundo real e incentivo à experimentação e observação de fenômenos.

Recomenda-se o uso, quando possível, do software ao trabalho experimental. Como simulador de experiências, devendo ser observado os casos em que a atividade de laboratório proposta seja de alto custo e demande de muito tempo para a realização dele, ou em razão do risco da realização do experimento.

Dentro dos limites de uma simulação, o software facilita a compreensão do experimento, bem como a visão global de seus resultados, sendo, portanto, um forte aliado na formação de futuros engenheiros e pesquisadores para o Brasil.

REFERÊNCIAS

- [1] GREF. Exatas 1: Mecânica. São Paulo: EDUSP, 2005.
- [2] SANTOS, Antônio Vanderley dos; SANTOS, Selan Rodrigues dos e FRAGA, Luciano Machado. Sistema de realidade virtual para simulação e visualização de cargas pontuais discretas e seu campo elétrico. Revista Brasileira de Ensino de Exatas, v. 24, n. 2, (p. 185-195). São Paulo: 2002.
- [3] Phet. Disponível em: < https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em 12 set. 2020.
- [4] VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. Campinas: Unicamp: 1995. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso em 52 out.2020.
- [5] YOUSSEF. Antônio Nicolau. O computador na escola. São Paulo: Ed. Scipione.1986.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

DANIELA CRISTINA FREITAS GARCIA PIMENTA (ORGANIZADORA)

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2007), especialização em Arteterapia pela Faculdade Cidade Verde(2018), especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Uberlândia(2012) e especialização em Supervisão e Inspeção escolar pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2008). É Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

ADRIELE GLEICE ALVES DA SILVA

Natural de Recife/PE é graduada em Licenciatura em pedagogia pelo Centro Universitário Brasileiro e pós graduando em educação infantil e gestão / coordenação escolar. Professora de educação infantil no colégio Anchieta Recife .

ALANE DE JESUS SOUZA

Graduada em Letras Língua Estrangeira - Inglês (UNEB)

ALINE BRITO

Graduada em Letras Língua Estrangeira - Inglês (UNEB)

ANDRÉ LUIS CANUTO DUARTE MELO

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Especialização em Segurança do Trabalho pela Faculdade de Alagoas-FAT (2013) e Formação para a Docência do Ensino Superior pela Fundação Educacional Jayme de Altavila - FEJAL (2007). Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade - CESMAC (2009) Graduado em Engenharia Elétrica pela Fundação Educacional Jayme de Altavila-FEJAL em Maceió (2004). Técnico em Edificações pela escola Técnica Federal de Alagoas - ETFAL (1994). Atualmente professor efetivo do IFAL. Experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em sistema de potência e telecomunicação.

ANDREIA SILVA FERREIRA

Enfermeira pela Universidade Federal de Alagoas (2009-2013), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Alagoas (2014-2016), docente no Instituto Federal de Alagoas (2018) Experiência profissional na área de Enfermagem perioperatória pelo Hospital Santa Casa de Misericórdia de Maceió. Desenvolve atividades com ênfase em Epidemiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, saúde reprodutiva, sexualidade, e saúde do adolescente. Realizou Estágio em docência na disciplina Saúde da criança e do adolescente, no módulo Saúde do Adolescente. Possui experiência em Centro cirúrgico e Serviço de Atenção Domiciliar (SAD - Programa Melhor em Casa / Ministério da Saúde).

ANTÔNIO CARLOS MARANGONI

Doutor em Ciências, Mestre em Bioengenharia, Especialização em EAD. Graduação Licenciatura em: Física; Química, Ciências Físicas Biológicas e Matemática, Pedagogia Plena e Bacharel em Engenharia Civil. Especialização em Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino Superior. Autor de material didático de Química e Física para EAD. Professor Efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Avaliador de Cursos INEP/MEC do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Avaliador de ADI e ADE da UEMG/Frutal. Avaliador do Guia do Estudante. Avaliador do Guia Quero Faculdade do Jornal Estado de São Paulo. Subchefe do Departamento de Ciências Exatas (DCEX). Atua nos temas: Educação, Ensino de Ciências, Física Experimental, Energias renováveis.

BEATRIZ KULLER NEGRI

Graduada em Licenciatura em História pela UEPG, graduada em Pedagogia pela UNINTER, pós - graduada em Libras, Educação especial, Neuropsicopedagogia e em Saúde para professores. Atualmente leciona na rede municipal de ensino na cidade de Ponta Grossa.

CRISTIANE MARIA DA SILVA

Possui Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (2017-2021) Atualmente professora do fundamental I, no Colégio Solar do saber (2000)

DEISIANE BENTO DA SILVA

Possui Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (2017-2021) Atualmente professora no Fundamental I na escola Criança Feliz (2007)

DERICK MARTINS BORGES DE MOURA

Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Geógrafo (CREA-GO:1020785306D-GO) pela Universidade Estadual de Goiás . Técnico em Mineração (CFT:01698203195) pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência e atua nas áreas de Geologia, Geomorfologia, Pedologia, Geotecnologias, Bacias Hidrográficas, Recursos Hídricos, Análise Ambiental Integrada, Prospecção Mineral e Geológica, Prospecção e Mapeamento de Atrativos Turísticos Naturais. Atualmente trabalha como Professor Substituto na Universidade Estadual de Goiás e Técnico Ambiental efetivo na Universidade Estadual de Goiás.

ELIANE DA SILVA NICÁCIO

Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Antônio Teixeira – FAT, Feira de Santana-BA. Graduada no Curso de Letras/Espanhol-UAB/UFAL, AL – Polo Palmeira dos Índios. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, AL. Pós - graduação em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes – RJ. Pós- graduação em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Candido Mendes/UCAM – RJ. Habilitação em Magistério. Participação em Projeto de Extensão “Educação em Direitos Humanos e sua Interface

com os Direitos das Crianças e Adolescentes” pela UFAL. Técnica em Infraestrutura Escolar-Profucionário.

IVALDO FERREIRA

Graduado em Letras Vernáculas (UNEB), Graduado em Letras Língua Estrangeira - Inglês (UNEB), Especialista em Linguística Aplicada (UNEB) e Mestre em Ensino e Ralações Étnico-Raciais (UFSB).

FABIANA VIEIRA BARBOSA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (2016). Atualmente é professora de língua portuguesa - Secretaria de Educação da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita, leitura, gêneros textuais, reescrita, sequência didática e análise do discurso

FÁBIO RODRIGUES SILVA

Bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (2013) e Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2016). É Técnico em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (2013). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada, nível doutorado, da Universidade Estadual de Campinas e Professor de Educação Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Frutal.

FLÁVIA DAMACENA SOUSA SILVA

Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Iporá. Possui graduação em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá (2001); Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Biotecnologia pela Universidade Federal de Lavras - MG; Especialização em Ciências Biológicas pela Faculdade do Noroeste de Minas - MG; Já atuou como coordenadora do Curso de Biologia da UEG-Iporá por mais de 4 anos, como coordenadora de Trabalho de Curso de 2011 a 2019 e Coordenadora de Estágio Supervisionado no ano de 2015. Atualmente é coordenadora de Área do Sub-Projeto PIBID Ciências Biológicas, na UEG-Câmpus Iporá. É professora orientadora de Estágio supervisionado e trabalha com pesquisas na área educacional, formação de professores e em especial no Ensino de Ciências e Biologia.

GILMARA PEREIRA

Professora de Artes à 12 anos pelo Núcleo Regional de Educação na cidade de Ponta Grossa (PR) e Carambeí (PR), nas Redes estaduais de ensino do Estado do Governo do Paraná. Formada em Licenciatura Artes Visuais (2011) e Pedagogia (2019), com Pós-Graduação em Educação Especial (2012), Arte e Musicalidade (2015) e Engenharia de Gestão da Produção (2021), entre outros curso que foi realizado ao longo da jornada profissional. Natural de Ponta Grossa (PR), atualmente com 45 ano de idade.

GLENDA SAMARA RODRIGUES MUNIZ

Possui graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Iporá no ano de 2022.

IVAN FERREIRA CAVALCANTE

Graduado Curso de Letras/Espanhol-UAB/UFAL – Polo Palmeira dos Índios. Graduado em Geografia pela UNEAL e Pós-Graduado em Docência para o Ensino Superior pelo CESMAC e em Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela FACINTER. Professor de Geografia e

Espanhol da Educação Básica, Escola Estadual Humberto Mendes—Palmeira dos Índios /AL e Escola Municipal João Paulo II—Estrela de Alagoas/AL.

JÉSSICA ALVES DA COSTA

Especialista em Tradução/Interpretação e Docência de LIBRAS pelo Instituto UNÍTESE (2018). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG- 2015. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás- UEG- Câmpus Iporá- 2013. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associados - 2018. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2013. Servidora pública efetiva no Município de Iporá-Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, inclusão linguística, cultura Surda. Atua, como intérprete e docente de LIBRAS na Universidade Estadual de Goiás- UEG- Câmpus Iporá.

JOSÉ WASHINGTON VIEIRA SILVA

Mestrando em Linguística - PPGL/UFAL. Graduado em Letras Espanhol pela UFAL, Letras Inglês pela UNEAL. Professor da rede básica estadual de ensino.

JOSIANE MOREIRA CARDOSO

Mestra em Química pelo Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (2017); Especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2020); Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Câmpus Iporá (2014); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2017). Atualmente participa de vários projetos de pesquisa e extensão na área da Educação e do Direito. Também é Professora Mediadora da Rede Municipal de Iporá-GO

KALINE DELGADO DE ALMEIDA GAMA

Possui graduação em Enfermagem pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (2007). Pós graduada em Enfermagem do Trabalho pela Universidade de Ciências Biológicas da Saúde de Alagoas (2008). Pós graduação em Docência do Ensino Superior, pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (2015). Atualmente Professora do curso técnico subsequente em enfermagem no Instituto Federal de Alagoas, Câmpus Benedito Bentes. Experiência na Cooperativa de Enfermagem de Alagoas, na supervisão. Instrutora do Curso Técnico de Saúde. Na Saúde Mental em CAPS e Hospital Escola Portugal Ramalho. Saúde Pública no programa de saúde da família.

LORRANE BARBOSA DA SILVA

Possui graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Iporá no ano de 2022. Possui curso de formação complementar em BNCC do Ensino Médio: Ciências da Natureza.

MARIA JOSÉ ALMEIDA DE SOUZA

Graduanda no Curso de Letras/Espanhol-UAB/UFAL – Polo Palmeira dos Índios. Graduada em Administração pela UNEAL e em Matemática pela UFRN. Pós-graduada em Metodologia de Ensino. Professora de Matemática e Química, Escola Estadual Humberto Mendes – Palmeira dos Índios/AL

MARTA CRISTINA DE FREITAS DA SILVA

Possui Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Gama Filho/RJ (1991). Possui Mestrado (2006) e Doutorado (2009) em Biologia de Fungos pela Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutora em Biotecnologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2009-2013). Professora visitante com a disciplina de Genética dos fungos pela Universidade Federal de Roraima(2013), Pós-doutora em Biotecnologia ambiental pela Universidade Federal Rural de PE (2014-2016) e Profa na UNINABUCO nos cursos de Administração, Pedagogia, Fisioterapia e Enfermagem, ministrando as disciplinas de Gestão e Legislação ambiental, Ensino das Ciências, Educação Ambiental, Microbiologia , Biossegurança, Bioquímica e Metodologia Científica (2014-2019). Foi chefe do núcleo de Educação Especial na SEE em Jaboatão dos Guararapes (2017-2019). Foi Professora da UVA (UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ) até 2021 com as disciplinas de Estágio Supervisionado, Ensino das Ciências , Metodologia do Ensino das Ciências e TCC. Atualmente é professora da modalidade EJA (Ciências Naturais) na Escola Municipal Senador José Ermírio de Moraes em São Lourenço da Mata/PE e Técnica Formadora de Biologia pela GRE RECIFE NORTE. Possui experiência em fungos da Ordem Mucorales especialmente Cunninghamella elegans e fungos dimórficos. Experiência em isolamento, identificação de fungos e extração de quitina e quitosana, experiência em Microbiologia Aplicada, Biotecnologia e Processos enzimáticos. Produção de Biossurfactante por fungos filamentosos e leveduriformes e produção de biofertilizantes.

MILENA CARLA LIMA DE CARVALHO

Milena Carvalho, Professora Adjunta na Lic. Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação e no Mestrado em Informação Empresarial do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto - Politécnico do Porto. Tem uma licenciatura em Estudos Europeus, Mestrado em Ciência da Informação, Doutoramento em Educação especializada em Gestão da Informação e Serviços de Informação, Pós-Graduação em Recursos Humanos e Curso de Especialização em Ciências Documentais/Ramo-Arquivo. Leciona no ensino superior, no Instituto Politécnico do Porto (IPP), desde 2004, tendo vindo a lecionar disciplinas da área da Gestão, Recursos Humanos, Comunicação e Ciência da Informação. Na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – ESEIG do IPP, em que exerceu a atividade docente, na Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação (LCTDI), durante dezassete anos, paralelamente, desempenhou funções de gestão, tendo sido coordenadora da Pós-Graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares, responsável do Gabinete de Relações Internacionais, membro do Conselho de Curso da LCTDI, membro da Comissão Científica do Mestrado em Informação Empresarial (MIE), membro da Unidade Técnico Científica de Ciência da Informação e integrou o Conselho Técnico-Científico. Desde 2016, leciona na LCTDI e no MIE no Instituto Superior de Contabilidade e Administração-ISCAP-P. Porto, integrando o Departamento de Sistemas de Informação. É Diretora da LCTDI, Presidente do Júri de Concursos de Acesso e Ingresso ao Ensino Superior e membro do Conselho Consultivo do ISCAP. foi diretora do MIE (2016-17) e Presidente da Comissão Autoavaliação A3ES-LCTDI/ISCAP-P. Porto (2019-21). É membro integrado do centro de investigação CITCEM- Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória - da Faculdade de Letras do Porto, membro integrado do CEOS.PP – Centro de Estudos Organizacionais e Sociais do P.Porto e membro integrado no Grupo de Investigación en Archivos, Bibliotecas.

NAJAGUARY DO NASCIMENTO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2021). Possui Formação Específica para o Magistério (1993) Possui Habilidades como Trabalhos na Plataforma on-line; Projetos Pedagógicos; Vídeo aulas. Palestrou sobre " O RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E REFLEXÕES", promovido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Palestrou na 4º SEMANA PEDAGÓGICA, sobre " O PROFESSOR NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL EM ESCOLAS DA REDE PRTICULAR", promovido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Foi Professora Regente do Ensino Fundamental I, no Colégio Solar do Saber (2000 até 2021) .

OMAR JOSÉ DE LIMA

Possui graduação em Bacharel Em Química Industrial pela Universidade de Franca (1997), graduação em Licenciatura Plena Em Química pela Universidade de Franca (1999),Mestrado Em Ciências pela Universidade de Franca (2004) e Doutorado em Ciências pela Universidade de Franca (2012). Atualmente é docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área

de Química, com ênfase em Instrumentação Analítica, atuando principalmente nos seguintes temas: sol-gel não-hidrolítico.

PATRÍCIA CAVALCANTE DE SÁ FLORÊNCIO

Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) em enfermagem. Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Alagoas (1996). Licenciatura em Pedagogia pela Uninassau (2021). Pós graduação em Administração hospitalar, em Metodologia do Ensino Superior, em Saúde Pública com ênfase em Gerência de Serviços e Saúde da Família e em Enfermagem do trabalho e Docência na Educação Profissional pelo IFAL (2022). Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é Coordenadora e docente do Curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, atuando na área de Saúde Coletiva, Educação em Saúde com metodologias ativas, Saúde da Mulher, Estágios supervisionados de fundamentos de enfermagem e urgência e emergência. Pesquisadora em tecnologias educacionais, especialização em andamento em Educação Digital, pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Membro de grupos de Pesquisas. <https://orcid.org/0000-0002-8449-0750>.

PLÁCIDO FABRÍCIO SILVA MELO BUARQUE

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, mestrado em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Geoquímica e geotectônica pelo Instituto de Geociências da Universidade de São Paulo. Docente temporário do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Iporá durante 2000-2021. Atualmente, desenvolve projeto de pesquisa DCR sobre Variabilidade hidroclimática das secas na região Centro-oeste de Goiás durante o último século a partir de registros em espeleotemas financiado pela FAPEG-CNPq. Tem experiência na área de biogeoquímica isotópica e elementar, com ênfase em paleoclimatologia, mudanças climáticas, aquecimento global, geocronologia e dendroclimatologia. Atua na linha de pesquisa de estudos: 1) Paleoclima do Brasil central durante o último milênio, a partir de isótopos estáveis e elementos traços em espeleotemas de cavernas e troncos de árvores; 2) Botânica aplicada à biometeorologia e dendro- cronologia/ecologia/climatologia; 3) Monitoramento geoquímico ambiental utilizando razões isotópicas e elementares; e 4) Mudanças climáticas atuais: reconstituição da precipitação e temperatura do Brasil central durante o último séculos, a partir de isótopos estáveis e elementos traços em espeleotemas de cavernas e anéis de árvores vivas.

RAFAEL JUNQUEIRA MARANGONI

Graduando em Engenharia Civil - EESC - USP. Responsável por produção e revisão do material didático do Curso de Extensão de Raciocínio Lógico Matemático da UEMG-MG.

RAIANE SILVA LEMES

Possui Graduação em Licenciatura em Química (2014), e técnica em química (2014), ambos pelo IF Goiano (Campus Iporá- GO) . Possui especialização em Ensino Ciências e Matemática IF Goiano (Campus Iporá- GO); Mestra em Agroquímica pelo IF Goiano (Campus- Rio Verde - GO). Foi monitora da disciplina de Química geral e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC- CNPQ), durante 2 anos e meio, realizando pesquisa na área de química de produtos naturais. Atuou como docente na rede Estadual no Centro de Ensino de Tempo Integral de Aplicação de Agosto de 2017 há Agosto de 2018, foi professora substituta no IF Goiano (Campus Iporá- GO) na área de Química, durante 2 anos. Atualmente é professora de matemática no Cepi de Aplicação.

SONIA MARIA DE SOUSA FABRICIO NEIVA

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(PUCMG). Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília(UnB). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUCSP). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é docente Associado do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Tocantins, em Arraias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação educacional, Avaliação da aprendizagem, Currículo, Formação de professores, Políticas Públicas em Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação. Coordenadora do Espaço Lúdico Pedagógico- Campus de Arraias. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas em Educação (GEPPE).

TAIS ARTHUR CORREA

Possui graduação em Química (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), mestrado (2009) e doutorado (2014) em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - unidade Frutal, credenciada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Tem experiência na área de Química, com ênfase de Química Orgânica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências/química, educação ambiental, produtos naturais e síntese de compostos bioativos.

TALITA LÚCIO CHAVES VASCONCELOS

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2013) e mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente, atua como professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas campus Benedito Bentes do curso técnico de nível médio em Enfermagem. Atuou como preceptora de estágio curricular II do Centro Universitário Tiradentes-AL e enfermeira do Centro Cirúrgico do Hospital Universitário (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares- HUPAA/UFAL). Tem experiência na área de Enfermagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Enfermagem médico-cirúrgica, Centro Cirúrgico, Promoção da saúde, plantas medicinais e cicatrização.

WESLY JAMES FLORIANO MELO

Pós- Graduado em Ensino de Língua Espanhola, pela Universidade Candido Mendes -UCAM- RJ. Graduado em Letras/ Espanhol pela UAB/UFAL/ AL. Professor de Espanhol da Educação Básica.

WILKER SOLIDADE DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2015) e Especialista em Formação de Profissionais da Educação (2014) pela mesma instituição. Possui Licenciatura Plena em História (2007) pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atua como docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) e do Grupo de Pesquisa e Estudos de Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFMGD-UFMS).

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

