SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ARAGUAIA
Semear
Diálogos e reflexões sobre práticas educativas e pesquisas acadêmicas na Educação Básica

UniCathedral
CENTRO UNIVERSITÁRIO

ANAIS DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ARAGUAIA

Diálogos e Reflexões sobre Práticas Educativas e Pesquisas Acadêmicas na Educação Básica

ANAIS DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ARAGUAIA – Junho de 2019
Diálogos e Reflexões sobre Práticas Educativas e Pesquisas Acadêmicas na Educação Básica

Anais do

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ARAGUAIA
DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E PESQUISAS ACADÊMICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

27 a 29 de junho de 2019

organização Gisele Silva de Lira Resende

UniCathedral – Centro Universitário
Barra do Garças, MT – 2019

Comissão organizadora
Prof. Esp. Edilson Pereira Santos (CEFAPRO)
Prof.ª Ma. Edmara da Costa Castro Dallabrida (CEFAPRO)
Prof.ª Esp. Elisiane Medianeira Moro Tolio (UniCathedral)
Prof.ª Esp. Elissônia Maria Ferreira (E.E. Dom José Selva)
Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Prof. Me. Ismael Donizete Cardoso de Moraes (CEFAPRO)
Prof.ª Esp. Lílian Ferreira Silva Ferraz (CEFAPRO)
Prof. Me. Lucenildo Elias da Silva (CEFAPRO)
Prof.ª Dr.ª Marilene Marzari (UFMT)
Prof.ª Ma. Marizete Alves Neves Ten Caten (CEFAPRO)
Prof.ª Ma. Mary Carneiro Rezende (CEFAPRO)
Prof. Victor Alves Santos (UFMT)

Organização dos anais
Gisele S. .Lira de Resende

Capa
Atila Cezar Rodrigues Lima e Coelho
Savio Mateus Candido Barros de Castro

Revisão
Maria Auxiliadora Garção

Bibliotecária
Roberta Maria Miranda Caetano - CRB-1 / 2914

Tiragem: Eletrônica (E-Book)

Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (NUPPEX)
Av. Antônio Francisco Cortes, 2.501, bloco I, sala 35 - Cidade Universitária – Barra do Garças/MT

Editora-Gerente
Gisele S. Lira de Resende

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) – Catalogação na Fonte
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Roberta M. M. Caetano – CRB-1/2914

S471 Seminário de Educação do Araguaia (1. : 2019 : Barra do Garças)
Anais do I Seminário de Educação do Araguaia: diálogos e reflexões sobre práticas educativas e pesquisas acadêmicas na educação básica [recurso eletrônico], 27 a 29 de junho de 2019 / Organizado por Gisele Silva de Lira Resende. Barra do Garças: UniCathedral – Centro Universitário, 2019.

Data de publicação: 2020

ISBN: 978-65-990545-2-5
Disponível em: http://periodicos.unicathedral.edu.br/anais/article/view/520/371#

1. Educação básica. 2. Práticas educativas. 3. Tecnologias digitais. 4. Formação do professor. 5. Inclusão. 6. Lira de Resende, Gisele Silva Lira de. I. Título. II. UniCathedral – Centro Universitário.

CDU 37.012(81)

Apresentação

É com grande satisfação que o Centro Universitário Cathedral – UNICATHEDRAL apresenta os ANAIS do I Seminário de Educação do Araguaia, realizado em 2019.

Este seminário, fruto da união de esforços entre o Centro Universitário Cathedral, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) de Barra do Garças e a Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), teve como mote, Diálogos e Reflexões sobre Práticas Educativas e Pesquisas Acadêmicas na Educação Básica.

Nesse cenário, os textos que compõem esta obra resultam de atividades, das diversas áreas de conhecimento, desenvolvidas por professores, profissionais da educação e pesquisadores, que trouxeram à baila, experiências desenvolvidas em ambientes escolares, públicos e privados.

Para tanto, os trabalhos foram estruturados por eixos temáticos. São eles:

Eixo 1 - Oralidade, leitura e escrita na Educação Básica

Eixo 2 - Possibilidades metodológicas na Educação Básica Nova.

Eixo 3 - Formação profissional tempo, espaço e vivências na Educação Básica.

Eixo 4 - Culturas, diversidade e inclusão na Educação Básica.

Eixo 5 - As tecnologias digitais na Educação Básica.

Por derradeiro, esperamos que a partir dessa leitura, a ações pedagógicas sejam dinamizadas e as experiências relatadas sirvam de inspiração para projetos futuros.

A todos, uma excelente leitura!

Profa. Drª Gisele S. Lira de Resende

Jul./2020

Sumário

Eixo I – Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Básica3 ..... **7**

Leitura e Escrita em Matemática: uma experiência de Formação Continuada a partir da música Aquarela; Possibilidades de atuação em sala de aula e a Interdisciplinaridade em questão 8

Professores intérpretes da Língua Xavante: desafios e avanços na trajetória 17

Relatos de experiência: uma análise da Formação Continuada de professores - ressignificando o ensino de Língua Portuguesa - módulo oralidade 29

Uma experiência significativa de Formação Continuada de Língua Inglesa 35

Análise das dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico da rede pública: uma observação realizada durante as atividades do PIBID 2018 39

Experiência com projeto de Língua Inglesa para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. 48

Os obstáculos na prática da leitura e escrita. 54

Práticas de ensino do eixo oralidade na formação de professores da rede pública de Barra do Garças. 64

Eixo II - Possibilidades Metodológicas na Educação Básica Nova 71

Fatores que influenciam a falta de interesse dos alunos dentro da sala de aula 72

A influência da acústica em sala de aula na educação escolar 80

Análise do livro didático quanto ao método científico e a categoria de análise da Geografia: o território como conceito e o livro didático como política de texto 91

Dificuldades de aprendizagem e socialização na transição da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental 102

Metodologias Ativas: uma possibilidade para o processo de planejamento de ensino na escola 113

O que está fora das escolas que acentua as dificuldades de aprendizagem 121

Projeto Pedagógico Interdisciplinar “Leitura Infantil: a arte de ler e encantar no espaço escolar”: um relato de experiência no Centro Municipal de Educação Fundamental Dom Bosco – Aragarças/GO 128

Relato de Experiência - Projeto: A área 21 no recreio interativo 134

Um breve panorama sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos nas pesquisas brasileiras 143

Eixo III - Formação Profissional tempo, espaço e vivências na Educação Básica 153

Experiências de um graduando no PIBID: Relatos de Experiência na Escola Estadual Heronides Araújo 154

O Coordenador Pedagógico e os processos formativos da constituição identitária: um relato de experiência 160

Implicações da ausência da estrutura familiar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos através da perspectiva de bolsistas do PIBID 166

Eixo IV - Culturas, diversidade e inclusão na Educação Básica 173

História dos transtornos escolares no Brasil: do TDA/H ao fracasso escolar 174

A construção do currículo escolar, com a participação dos estudantes da Educação Básica na Escola Municipal da Comunidade Quilombola Laranjal no cerrado do Pantanal, município de POCONÉ – MT 187

A Educação Quilombola na escola regular 196

Aula prática como ferramenta didático-pedagógica na Educação Inclusiva: Relato de Experiência como professor em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II 206

Dificuldades de aprendizagem específicas: disgrafia, disortografia e dislexia 213

Do Dia do Índio às possibilidades criativas de trabalhar a história e cultura indígena no ensino básico 221

A anti-intelectualismo e seus impactos na educação ambiental 231

Racismo: percepção dos alunos de uma escola pública de Cuiabá 239

Ritual Danhono 246

Saberes de experiência com alunos indígenas em uma escola urbana 251

Eixo V - As tecnologias digitais na Educação Básica 258

Livros e internet: concorrência desleal? Como conciliá-los no ensino da Língua Portuguesa na turma do Sétimo Ano B, da Escola Heronides Araújo 259

Relato de Experiência: informativo escolar e o uso das tecnologias na produção textual 270

Os desafios da educação contemporânea e as novas tecnologias 275

EIXO I

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEITURA E ESCRITA EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA MÚSICA AQUARELA; POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA E A INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

Eudes Arrais Gois[1]
Glauco Cauê Yamamoto Moral[2]

RESUMO: O presente relato de experiência, teve como objetivo o trabalho sobre a leitura e escrita em Matemática, tendo a prática docente como problematizadora para outras possibilidades de abordagem em sala de aula. Esse trabalho teve como foco uma formação continuada oferecida pelo grupo de professores formadores da área de Matemática do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), de Rondonópolis-MT, estabelecendo como premissa mostrar os caminhos que a Matemática pode seguir quando se aborda a leitura e escrita nessa área do conhecimento. Partindo do eixo Geometria (SAEB), foi trabalhado a música Aquarela (Toquinho) para análise, e um texto de cunho jornalístico, tendo a interdisciplinaridade como caminho para inter-relação entre algumas áreas do conhecimento. Ao final, desenvolvemos uma atividade prática e outra sugestão de atividade, com possibilidades de não fragmentação de conteúdos. O desenvolvimento e condução desse processo, possibilitaram a reflexão sobre as diversas formas de se trabalhar por área, a importância da formação inicial para a inserção na docência e a formação continuada para a constituição do eu professor, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula. Os caminhos metodológicos foram por meio de atividades interativas com as outras áreas do conhecimento, sendo que cada área socializava as possibilidades de se trabalhar com leitura e escrita em sala de aula. Ao final da formação, cada professor formador teve como alternativa, levar para as escolas de atuação, possibilidades de se trabalhar de forma a contemplar a interdisciplinaridade, a partir da leitura e escrita. O desfecho da formação foi a reflexão sobre a possibilidade de se construir um caminho de aprendizagem em Matemática, a partir da leitura e escrita, permitindo que outras práticas sejam incorporadas em sala de aula, como uma alternativa para o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Leitura e escrita. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O presente relato de experiência teve como objetivo trabalhar questões relativas à leitura em Matemática, tendo por base os eixos de conhecimento abordado no SAEB/PROVA BRASIL, considerando o eixo Geometria como elemento disparador para o desenvolvimento do trabalho. A princípio, todo o trabalho foi pensado em forma de formação continuada para professores da educação básica, tendo como foco a leitura em Matemática e suas contribuições

[1]Professor Formador da área da Matemática do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), Mestrando em Educação Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR).
[2] Professor Formador da área da Matemática do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), Mestre em Ensino de Matemática Pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A abordagem inicial foi a partir da música Aquarela (Toquinho) e as possibilidades de se trabalhar outros textos em Matemática envolvendo outras disciplinas ou outras áreas do conhecimento.

Como à época estávamos estudando o livro Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas (NEVES, *et al*, 2011), nos momentos de estudos formativos do CEFAPRO, ficou estabelecido que cada área do conhecimento fizesse uma formação apresentando as possibilidades de se trabalhar a leitura, para além da Língua Portuguesa, mostrando outras possibilidades de atuação para o professor em sala de aula. A área da matemática do CEFAPRO, propôs uma formação como vistas a trabalhar a leitura para além da Língua Portuguesa, contemplando também a escrita, tendo como foco a abordagem de conteúdos matemáticos. Tendo por base diagnósticos sobre tal temática, ao levantar as demandas formativas, evidenciou-se casos recorrentes como leitura e interpretação nas mais diversas áreas, um desafio para o professor, ao se trabalhar com os alunos em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste trabalho, tivemos como **objetivo geral:** possibilitar aos professores de Matemática maneiras de se introduzir a leitura em sala de aula, a partir de textos contextualizados a outras áreas do conhecimento, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, escrita e interpretação de conceitos matemáticos, tendo a interdisciplinaridade como ponte para o desenvolvimento do trabalho; e assim como **objetivos específicos:**

a) Desenvolver a capacidade leitora nos alunos;

b) Trabalhar a partir da música Aquarela abordando o eixo geometria;

c) Possibilitar aos alunos, a partir de outros textos, o envolvimento com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

2. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Primeiramente, fizemos a leitura da música Aquarela de Toquinho, tendo como reconhecimento seus versos e o que de evidente se poderia trabalhar em Matemática no que diz respeito à resolução de situações problemas, bem como perceber a interligação com outras disciplinas. Logo após, foi sugerido uma atividade aos professores, que a partir da leitura da música iam fazendo anotações em uma folha em branco, verificando a possibilidade de construção de conceitos matemáticos. (Vide anexo, figura 2)

Continuando com outras abordagens de se trabalhar leitura em Matemática, foi elucidado com esses professores a possibilidade **de textos jornalísticos nas aulas de Matemática,** tendo como referência alguns conteúdos como Matemática Financeira e

Estatística, considerando a leitura e interpretação dos fatos, partindo de uma determinada realidade social.

Um exemplo de como se trabalhar a partir da leitura de texto jornalísticos com alunos do Ensino Médio foi: análise da notícia sobre a renda média do brasileiro, noticiada em alguns meios de comunicação (mídia), no ano de 2018, quando a formação foi aplicada aos professores formadores. A partir da leitura do texto (gênero notícia) foi possível trabalhar os seguintes itens:

Quadro 1- Possibilidades de se trabalhar em sala de aula, a partir da leitura e escrita, de forma interdisciplinar.

• Porcentagem; • Gráficos para expor os dados apresentados; • Índice de GINI (medidor das desigualdades sociais); • Nesse campo de abordagem, foi sugerido em se fazer um debate com os alunos e propor a construção de maquetes com gráficos, trabalhando o conceito de desigualdade, analisar os percentuais expostos no texto e entender o que é coeficiente de Gini.	Nesta perspectiva, foi possível analisar algumas categorias tendo outras disciplinas como ponte para se trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula sendo abordado: • Elementos de leitura geográfica: cartografia, conceitos de região, paisagem, espaço, área; • Elementos da leitura matemática: conceitos básicos de geometria, unidades de medidas, cálculo de área, densidade demográfica e escala; (Música Aquarela de Toquinho) • Elementos de leitura em história: conceitos de fatos históricos, fontes de registro histórico (textos e outras fontes); • Elementos de leitura literária: estética, composição, estrutura textual, semântica (neste caso, na música Aquarela de Toquinho). OBS: Como aporte teórico foi sugerido a seguinte bibliografia para condução das atividades: "NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011."

Fonte: O Autor

3. INSPIRAÇÃO TEÓRICA (LEITURA E ESCRITA EM MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA)

Ler e escrever em matemática, nunca foi uma tarefa fácil até para aqueles que dominam os procedimentos dos cálculos e conceitos dessa ciência. Percebe-se, que uma das tarefas que a escola básica adotou ao longo dos anos foi de ensinar procedimentos de matemática ao aluno de maneira que esse dominasse técnicas e cálculos procedimentais, a fim de que fosse

desenvolvida nesse aluno capacidades, técnicas e habilidades para calcular. Uma matemática mais pura do que contextualizada às práticas sociais.

Com as rápidas transformações sociais e inúmeras mudanças no cenário educacional, bem como os avanços tecnológicos, fez-se necessário repensar o papel da escola na formação dos cidadãos. Entendemos que para além de dominar procedimentos de cálculos matemáticos, seria importante ler e compreender as contribuições que esta ciência tem dado para o desenvolvimento da sociedade. A Matemática, como uma ciência histórica e como disciplina nos espaços escolares, teve e tem papel fundamental na formação do indivíduo. Entendemos que,

> [...] a Matemática tem seus códigos e sua linguagem própria e um sistema de comunicação e de representação da realidade construído ao longo de sua história. E essa linguagem matemática exerce um papel expressivo dentro da Matemática e da cultura, mas não sobrevive isolada, pois necessita da linguagem materna para a realização de sua comunicação. (SILVA; SCHIRLO, 2013, p. 16)

Para além da simples memorização ou domínio de procedimentos, ao utilizarmos a linguagem matemática de maneira a possibilitar o desenvolvimento da leitura e escrita, nesta área de conhecimento, estamos contribuindo tanto para o desenvolvimento cognitivo do aluno, quanto para uma leitura de mundo.

Trabalhar a leitura em Matemática, pode ser um caminho que possibilite ao aluno o desenvolvimento de capacidades leitoras, dando-o condições de interpretar fatos, situações e ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento do seu vocabulário, num contexto em que a linguagem matemática auxilie o aluno a compreender para além do conteúdo sistematizado com fórmulas a serem decoradas. Criar caminhos e condições para que o aluno aprenda é sempre uma alternativa para que haja aprendizado. Como nos alerta Bicudo e Garnica (2005, p. 30), “é necessário uma didática que inicie o estudante na produção do conhecimento matemático, permitindo-lhe ser sujeito de sua ação, já que no tempo de que dispõe a escola não seria mesmo possível responder a todas as suas perguntas e dúvidas.”

Para tanto, o professor de Matemática, além de possibilitar e criar caminhos para que a aprendizagem se desenvolva, deve estabelecer sempre o diálogo com as demais áreas do conhecimento, pois, entendemos que qualquer que seja o conhecimento, este não pode vir de forma fragmentada, não deve ficar isolado, pensando no modelo de escola que temos nos dias atuais. Assim, a leitura em Matemática deve ser acompanhada de ações que contemplem outras áreas do conhecimento, outras disciplinas, a fim de permitir uma construção de conhecimentos

que dê condição do aluno a pensar criticamente, a agir como sujeito que perceba a inter-relação entre a construção de um conhecimento, não fragmentando, mas articulando-o à sua prática e percebendo como a sua construção, enquanto aluno (sujeito da prática educativa), dependem da articulação entre as áreas, disciplinas. A interdisciplinaridade pode ser um caminho na construção do conhecimento do aluno. Tomaz e David (2013, p. 26), defendem que a concepção "[...] de interdisciplinaridade não se limita a uma simples reunião de disciplinas escolares ou a simples conexões entre subáreas da Matemática ou entre áreas correlatas. Para as autoras,

> Nossa concepção se aproxima mais da ideia de interdisciplinaridade como uma possibilidade de, a partir da investigação de um objeto, conteúdo, tema de estudo ou projeto, promover atividades escolares que mobilizem aprendizagens vistas como relacionadas, entre as práticas sociais das quais alunos e professores estão participando, incluindo as práticas disciplinares. (TOMAZ; DAVID, 2013, p. 26)

As mesmas autoras advogam que, não basta propor situações em que haja participação dos alunos dentro de determinadas práticas escolares, apenas interligando áreas ou disciplinas, mas que a partir da mobilização de aprendizagens, **criam-se novos conhecimentos** (grifos das autoras), desenvolvendo conhecimentos entre as disciplinas e fora delas. Neste caso, "a interdisciplinaridade assim é analisada na **ação** dos sujeitos quando participam, individualmente ou coletivamente, em sistemas interativos. (TOMAZ; DAVID, 2013, p. 27. Grifo das autoras)

Atrelada à interdisciplinaridade, entendemos que a leitura é um caminho a ser percorrido pelos alunos em sua fase estudantil. Para que isso aconteça entendemos que "[...] a leitura não está apenas em um contexto de reconhecer sinais, contudo, exige uma participação efetiva do processo cognitivo na construção do conhecimento." (ROCK; SABIÃO, 2018, p. 65)

Ademais, é necessário compreender que "[...] a leitura leva o indivíduo a desenvolver a imaginação, a capacidade de criar, resultando na habilidade linguística e auxilia o desenvolvimento das emoções da criança, ajudando a desenvolver as habilidades na comunicação." (ROCK; SABIÃO, 2018, p. 66) Trabalhar a competência leitora em Matemática torna-se imprescindível, como forma de superar as dificuldades de aprendizagens muitas vezes evidenciadas por muitos alunos em sala de aula. A escola deve possibilitar para que a leitura seja trabalhada não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas que outras áreas do conhecimento, bem como outras disciplinas, se integrem na tentativa de formar leitores não só de conteúdos, mas leitores de mundo, partindo de situações ou práticas sociais que permitam também, que a interdisciplinaridade entre em cena.

A leitura, escrita e interpretação em Matemática devem possibilitar a superação de desafios enfrentados pelos alunos, bem como criar condições para que esse aluno tenha autonomia para criar sua condição de aprendizagem. O professor deve sair dos procedimentos que apenas privilegie o cálculo puramente procedimental, para um momento em que a interligação entre conceitos e apropriação do conhecimento seja desenvolvida, a fim de que haja compreensão do que está sendo estudado.

Rock e Sabião (2018, p. 67), enfatizam que:

> "esta leitura é diferente daquelas que iniciam os capítulos introdutórios de um livro, por exemplo, mas sim aquela que envolve todo um conhecimento já adquirido pelo aluno, estimulando a interpretação e a compreensão do mundo e da realidade atual na qual está inserida." (ROCK; SABIÃO, 2019, p. 67)

É preciso que o docente esteja aberto a mudanças, não recaindo em antigas práticas, privilegiando um ensino engessado, sem levar em conta a realidade social em que o aluno se encontra, dificultando a aprendizagem de quem está envolvido no processo. A formação docente, seja ela inicial e continuada, deve proporcionar condições para que haja espaços de reflexão sobre a atuação profissional do professor, sua prática pedagógica, de forma que haja sempre mudança no ato de ensinar, entendendo que a escola não responde por si só, existe fatores para além dos muros da instituição escolar. Nesse sentido,

> Novas formas de ensinar devem ser criadas pelos docentes, diante dos avanços científicos e tecnológicos da atualidade, de modo a aprender a utilizar novas metodologias para que o aluno possa se identificar com o conteúdo, tendo uma aprendizagem significativa para sua vida escolar. (ROCK; SABIÃO, 2018, p. 69)

Um outro exemplo a ser trabalhado em sala de aula com conceito de geometria, tendo a interdisciplinaridade como aliada ao processo do ensino e da aprendizagem é a música Aquarela, de Toquinho. Além de propiciar um momento lúdico, o professor pode ao mesmo tempo abordar questões sobre o ensino de matemática e outras disciplinas, assim como trabalhar a leitura por meio da poesia que a música proporciona.

Concluindo, entendemos que ensinar é mais que dominar conteúdos e procedimentos, é possibilitar condições e criar espaços de aprendizagens que faça com que o aluno tenha vontade de frequentar as aulas, estar interessado com as diversas formas de se abordar a Matemática, seja pela leitura, seja por outros caminhos, interligando áreas ou disciplinas, procurando outras formas de se ensinar e problematizando sempre a aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no relato de experiência, tendo como elemento disparador a leitura e a escrita em Matemática, concluímos que para além do domínio de sua área de atuação (disciplina), o professor precisa criar maneiras que possibilite ao aluno a construção do seu aprendizado. Esse momento de reflexão sobre a atuação do professor evidencia a importância de se fazer constantemente uma avaliação do seu trabalho, propondo a partir do vivenciado em sala de aula, situações em que extrapole a condição de giz e quadro.

Tendo em vista que a formação continuada possibilita a criação de espaços reflexivos e oportunizados para sempre planejar e replanejar a prática pedagógica, esse relato de experiência trouxe em seu bojo, a propositura de ações proposta por professores formadores, fomentando a criação de grupos que transitam por outros campos, tendo um objetivo em comum (interdisciplinaridade), bem como, alternativas, para que o professor estabeleça um diálogo constante entre o seu fazer pedagógico e sua atuação enquanto docente, com vistas sempre a promover dentro e fora da sala de aulas condições para que haja aprendizado com base na construção da prática do professor e valorização dos conhecimentos construídos pelos alunos.

Consideramos o binômio professor/aluno como indispensáveis para que haja uma consolidação no ato de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula, sempre pautado pelo diálogo, na perspectiva de construir uma aprendizagem significativa e que torne o aluno autônomo na busca pela construção do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M. **Filosofia da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ROCK, Gislaine Gonçalves Teixeira; SABIÃO, Roseline Martins. **A Importância da Leitura e Interpretação na Matemática.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 02, Vol. 01, pp. 63-84, fevereiro de 2018. ISSN:2448-0959 Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-na-matematica?pdf=13403 Acesso em: 12 mai. 2019.

SILVA, C.R.S.; SHIRLO, A.C. **Leitura e interpretação**: explorando ações para a resolução de situações-problema. Educação Matemática em Revista-EMR-RS - ANO 14 - 2013 - número 14 - v.2 www.sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/download/97/79 Acesso em: 09 mai. 2019.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela Martins. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

6. ANEXOS

Quadro 2- Análise da música AQUARELA DE "TOQUINHO" – **Fonte:** O Autor

Análise da música com atividades de leitura e escrita em Matemática	
Numa folha qualquer Eu desenho um sol amarelo E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo Corro o lápis em torno da mão E me dou uma luva E se faço chover, com dois riscos Tenho um guarda-chuva **(Como trabalhar com meu aluno esse verso? É possível fazer um guarda-chuvas com dois riscos?)** **Se um pinguinho de tinta (Trabalhar o conceito de ponto, evidenciando como parte integrante no estudo da Geometria)** Cai num pedacinho azul do papel Num instante imagino Uma linda gaivota a voar no céu Vai voando, contornando **A imensa curva norte-sul (Trabalhar o conceito de curva e com o professor de Geografia, trabalhar os pontos cardeais)** Vou com ela viajando **Havaí, Pequim ou Istambul (Trabalhar a noção de continentes)** **Pinto um barco a vela (Que figuras geométricas posso enxergar em um barco desenhado?)** Branco navegando É tanto céu e mar Num beijo azul Entre as nuvens vem surgindo Um lindo avião rosa e grená Tudo em volta colorindo Com suas luzes a piscar Basta imaginar e ele está partindo Sereno e lindo E se a gente quiser Ele vai pousar	Numa folha qualquer Eu desenho um navio de partida Com alguns bons amigos Bebendo de bem com a vida **De uma América a outra (Pode se trabalhar com o professor de Geografia a diferença entre as Américas, distância, usando cálculo de escala e densidade demográfica)** Consigo passar num segundo Giro um simples compasso **(Trabalhar a diferença entre círculo e circunferência)** E num círculo eu faço o mundo Um menino caminha E caminhando chega no muro E ali logo em frente a esperar Pela gente o futuro está E o futuro é uma astronave Que tentamos pilotar Não tem tempo nem piedade Nem tem hora de chegar Sem pedir licença Muda nossa vida E depois convida A rir ou chorar Nessa estrada não nos cabe Conhecer ou ver o que virá O fim dela ninguém sabe Bem ao certo onde vai dar Vamos todos Numa linda passarela De uma aquarela que um dia enfim Descolorirá Numa folha qualquer Eu desenho um sol amarelo Que descolorirá E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo Que descolorirá Giro um simples compasso **(Pedir aos alunos que girem um compasso, trabalhando a noção do que é globo terrestre)** **E num círculo eu faço o mundo** Que descolorirá

Quadro 3 - A partir da leitura da música Aquarela, trabalhar com conceitos matemáticos envolvendo situações problemas.

Código da situação problema	Enunciado da situação-problema
Quadro P1	"...E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo...". Provavelmente você já escutou a canção *Aquarela*, de Toquinho e Vinícius de Moraes. Verifique se o que está escrito nesse verso realmente é verdadeiro. Represente com desenho a sua interpretação geométrica.

P2	Siga as dicas e descubra as representações geométricas que elas constroem. a) Sobre a linha da margem inferior da folha de papel, desenhe um retângulo com base 3cm e 6cm de altura; b) Na parte superior desse retângulo, faça um triângulo com 3cm de altura; c) Dentro do retângulo, junto à sua base, desenhe outro retângulo menor com 1cm de base e 4cm de altura; d) No meio desse retângulo menor, desenhe uma pequena circunferência; e) Ao lado esquerdo desse retângulo maior, desenhe outro retângulo de base 10cm e com a mesma altura; f) Sobre esse retângulo, desenhe um paralelogramo de base 10cm e altura igual a 3cm; g) Dentro do retângulo maior, no seu centro, desenhe um quadrado de 4x4cm. O que você construiu?

Fonte: Artigo "LEITURA E INTERPRETAÇÃO: EXPLORANDO AÇÕES PARA A RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA." (SILVA; SCHIRLO, 2013)

PROFESSORES INTÉRPRETES DA LÍNGUA XAVANTE: DESAFIOS E AVANÇOS NA TRAJETÓRIA

Leila Rodrigues dos Santos[3]
Luzineide Rodrigues dos Santos Bastos [4]

RESUMO: Este estudo procura analisar a trajetória da educação escolar disponibilizada a alunos indígenas Xavantes, na Escola Estadual da Cidade de Aragarças/GO, após a inserção de Professores Intérpretes da Língua Xavante (Macro-Jê), em salas de aula, em que esses alunos encontram inseridos. A pesquisa procura identificar os maiores desafios dos alunos indígenas que frequentam uma escola urbana, além dos avanços obtidos no decorrer desse processo de inserção dos Professores Intérpretes da Língua Xavante, percebendo a importância da qualificação e capacitação do corpo docente não indígena, no intuito de possibilitar o conhecimento das particularidades e especificidades presentes na cultura dos povos indígenas. Fato que possibilita o desenvolvimento de estratégias de ensino assertivas. Possui o respaldo teórico das leis que regem a Educação Escolar Indígena. Adotou-se uma abordagem qualiquantitativa com enfoque na pesquisa participante, por meio de questionário semiestruturado, aplicado a 5(cinco) professores que atuam em Escolas Estaduais da Cidade de Aragarças/GO e que trabalham em turmas do 3º, 4º, 5ºe 9º anos do ensino fundamental. Os dados foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada contendo nove 9 (nove) perguntas abertas. Após análise das políticas educacionais que regem a educação escolar indígena e dos dados coletados, foi perceptível o quão necessário se faz revisar a realidade educacional urbana a qual os indígenas se encontram, de modo a procurar a formulação de políticas públicas efetivas, a fim de dirimir a problemática dos povos indígenas que estudam nas escolas urbanas, visando à formação adequada e a aprendizagem de qualidade, capaz de fortalecer sua cultura e prepará-los para a interposição cultural que se apresenta na atualidade.

PALAVRAS CHAVE: Educação Escolar Indígena, Professores Intérpretes, Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por objeto de estudo compreender a trajetória da educação escolar, quando alunos indígenas adentram a escola não indígena, nas Escolas Estaduais da Cidade de Aragarças/GO, traça um panorama do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, durante a inserção de professores intérpretes indígenas, em salas de aula.

A metodologia investigativa da pesquisa é qualiquantitativa com enfoque na Pesquisa Participante, parte dela, um estudo de caso e, outra parte, pesquisa bibliográfica acerca da temática em que se insere. Foram desenvolvidas entrevistas com os professores intérpretes pertencentes à escola pesquisada.

[3]. Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Araguaia- Univar; Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (UNIDERP); Pós-graduada em Saúde Pública com Ênfase em Saúde Indígena pelo Centro Universitário do Araguaia- Univar, Pós-graduada em Diversidade e Educação Inclusiva pela Faculdade Federal de Cuiabá (UFMT). E-mail: leilarodrigues3232@hotmail.com.
[4] Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar. Pósgraduada em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo. E-mail: neide.br.bg@gmail.com.

O estudo se faz necessário, uma vez que o povo indígena da etnia Xavante, cuja língua materna pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, ao frequentar a escola não indígena, não possui o domínio da Língua Portuguesa como segunda língua e, esta experiência, precisa ser contada por ser a primeira em escolas públicas da região.

Fato que se constitui em maior desafio aos alunos indígenas, à medida que estudam em escolas que não são bilíngues. Nesse sentido, a falta do domínio dessa língua dificulta a compreensão das disciplinas aplicadas pelos professores não indígenas, culminando com processos de evasão e retenção escolar.

A cidade de Aragarças/GO faz divisa com Barra do Garças/MT, cidade onde residem, em terras indígenas, a maioria dos Xavantes. Apesar disso, muitos deles escolheram a pequena cidade de Goiás para residir e estudar. Um êxodo significativo de migração para os centros urbanos, em busca de melhorias na qualidade de vida e de qualificação profissional.

A etnia Xavante não é a única existente na cidade, porém o foco deste estudo se direciona a ela por ser essa a população mais significativa do ambiente escolar pesquisado.

Fica claro que, as reflexões presentes neste trabalho abordam os dados da educação escolar, referente aos alunos Xavantes durante a efetivação de um projeto que insere professores intérpretes nativos da Língua Xavante, com intuito de garantir a esses alunos educação de qualidade e em igualdade de condições, como especifica a Constituição de 1988.

2. BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é marcada por um longo processo de catequização, cuja finalidade era doutrinar os indígenas como uma forma de civilizá-los, forçando-os a abdicarem de seus costumes, hábitos e cultura. Um modelo de educação que negava os valores e as práticas culturais desses povos, como se pode perceber pela descrição abaixo:

> [...] o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. (CAVALCANTI e MAHEUR, 2006, p. 19-20).

Os povos indígenas possuem um jeito próprio de conceber a vida e o universo ao seu redor. Há toda uma dinâmica de vida diferenciada, sendo regida e influenciada pelo misticismo e esplendor da natureza, há uma lógica de reciprocidade e conhecimentos passados de geração

em geração: um fator marcante e próprio dos povos indígenas que é visto pela sociedade nacional como sendo inadequado aos dias atuais. Para Daniel Munduruku:

> O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92).

Desse modo, é importante ressaltar que as questões culturais, os valores, as crenças e o modo de vida dos povos indígenas sofreram impactos desde a época da colonização, haja vista que a educação trazida pelos colonizadores partia de um princípio de modernidade e cunho educativo, que servia como uma ferramenta utilizada para impor os valores e a identidade desses povos, em detrimento de todos os seus ideais de vida até então construídos por essa sociedade. Para tanto, os missionários buscavam conhecer a língua utilizada pelos indígenas, utilizando-a como forma de melhor intervir em suas ações. De acordo com Câmara JR:

> O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade linguística só valia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para, por meio dela, entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (CÂMARA Jr, 1979, p. 101).

Esse processo de "civilização" imposto aos indígenas se resumia na sua submissão aos padrões impostos pelos colonizadores, uma vez que "a colonização linguística do século XVI sustenta ideologicamente o próprio ato da expansão marítima e religiosa" (MARIANI, 2004, p. 29). Nesse período, uma das primeiras ações dos colonizadores foi inserir seu idioma no cotidiano dos nativos, com intuito de confirmar seu domínio sobre eles.

Após décadas de submissão, os povos indígenas travaram grandes lutas sob a forma de reinvindicações em busca de reconhecimento étnico, educacional e cultural. Na década de 1970, esses grupos étnicos deram início a uma verdadeira revolução em luta pelos direitos de uma educação escolar diferenciada de qualidade que valorizasse sua diversidade cultural e linguística. (ZOIA, 2010, p. 74).

Aos olhos da FUNAI, sendo uma educação de cunho indigenista, a educação proposta aos povos indígenas, deve incluir o ensino bilíngue que entrelaçada ao Estatuto do Índio - Lei nº 6.001/73 – que preconiza, em seu artigo 47, o respeito ao "patrimônio cultural das comunidades indígenas".

Apesar disso, esse modelo proposto para as escolas indígenas, não atendia de fato, essa população de acordo com suas vivências e suas realidades de vida, fator esse, resultante

na intervenção da Igreja Católica sobre as questões indígenas, assumindo atitudes diferenciadas em meio às injustiças sociais. (SANTOS, 2009).

Mesmo tendo alcançado uma pequena, mas significante conquista em seus direitos educacionais, os povos indígenas deram início a uma mobilização cujo intuito era seu reconhecimento étnico, linguístico e cultural. Na atualidade vigente, travam-se lutas para que lhes sejam garantidos o ensino de qualidade, em que o docente possa desenvolver um plano de ação pedagógico que prime pela diversidade cultural existente hoje na sala de aula.

Neste tocante, a Constituição Federal de 1988 aponta que, mediante a educação indígena, é ofertado e garantido um ensino escolar indígena na modalidade bilíngue, como rege o art. 210, parágrafo 2º, afirmando que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988).

3. ARTICULANDO CAMINHOS RUMO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA NA CIDADE

Promover um diálogo sobre a Educação Escolar Indígena é fato emergente nos dias atuais. Um exemplo é a grande diversidade sociocultural indigna presente nas salas de aula de escolas não indígenas nos centros urbanos, consequência do crescente índice no processo migratório de famílias indígenas da etnia Xavante para as áreas urbanas.

Esse processo migratório dos indígenas Xavantes, ao deixarem suas aldeias em direção aos centros urbanos, se torna inevitável já que nas aldeias não existe campo de trabalho para todos que lá residem, a renda familiar dessas comunidades é oriunda, principalmente, dos aposentados e de Programas de Transferência de Renda como o programa Bolsa Família quando são inscritos.

Desse modo, as famílias indígenas migram para as cidades e trazem seus filhos para estudarem, se capacitarem profissionalmente para uma possível inserção no mercado de trabalho.

> Isso ocorre devido a fragilidades econômicas e até mesmo de subsistência nas regiões em que esses grupos indígenas estão alocados. [...] ainda persistem velhos problemas e desafios em todas as frentes da política indigenista [...] A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades (LUCIANO, 2015, p. 50).

Além disso, a fragilidade no sistema educacional das comunidades indígenas é fragrante. Para o professor indigenista Domingos Nobre (2012), ainda persiste apenas o discurso do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) acerca da educação escolar indígena, bilíngue e intercultural.

O que existe, segundo vários estudiosos e pesquisadores nessa área, é apenas um discurso em que a educação escolar indígena se qualifica como bilíngue, intercultural, específica e diferenciada (NOBRE 2012).

Ainda segundo ele, apesar da necessidade oriunda do processo de contatos e de relações que se estabelecem com as sociedades dominantes, não existe um consenso de sua efetivação. Isso devido ao fato de haver a multiplicidade de experiências na sua implantação nas escolas indígenas.

Esse processo emergente, em que os grupos étnicos se veem obrigados a sair de suas terras, acaba por lhes retirar um direito educacional garantido por lei, uma vez que, a educação escolar oferecida nas escolas dos centros urbanos é ministrada somente em Língua Portuguesa. Fato que dificulta a compreensão dos alunos indígenas que se comunicam na língua materna de seu povo e não dominam a segunda língua.

A Educação Escolar ofertada nas Terras Indígenas possui o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, no seu art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> I – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Ao migrarem para os centros urbanos, os povos indígenas são gravemente prejudicados, haja vista que a matriz curricular das escolas da cidade encontra respaldo na Língua Portuguesa. Além disso, priorizam-se as particularidades e especificidades da população nacional.

Um processo doloroso para esses povos, caso em que são vítimas de discriminação pela diferença sociocultural; levados, em última análise, ao preconceito, discriminação, falta de

moradia, saúde e uma educação escolar precária, vivendo a margem da sociedade, sendo expostos a riscos e injustiças sociais.

A partir desse cenário preocupante, surge a emergência em se pensar uma Educação Escolar Inclusiva, que vá ao encontro das necessidades e particularidades dos alunos indígenas matriculados em escolas urbanas não indígenas. Uma iniciativa adotada pelas Escolas Estaduais da cidade de Aragarças/GO, ao perceber a mudança de seu público alvo, agora com vários alunos de etnias indígenas. Nesse contexto, elas inserem professores intérpretes da Língua Xavante nas salas de aula, com o objetivo de garantir a esse público alvo um ensino de qualidade, respeitando suas particularidades e especificidades.

É direito dos povos indígenas sobre a "garantia da continuação dos estudos em escolas comuns quando esse não for oferecido nas escolas indígenas". As instituições de ensino nas cidades possuem, por dever, ofertar educação de qualidade a todos os alunos indígenas que a ela frequentar, assim como posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, implicando desenvolver ações e estratégias de ensino que vão ao encontro das peculiaridades desse público alvo. Um exemplo é a capacitação do corpo docente a fim de que esses alunos de etnias indígenas sejam atendidos.

Não havendo ainda essa capacitação na região, emerge a necessidade de desenvolver ações de apoio aos profissionais de educação que lidam com esses alunos, no sentido de promover ações que vão ao encontro das particularidades específicas desse público alvo.

No tocante aos direitos já conquistados pelos povos indígenas, a Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/1991, reforçou as disposições da Constituição Federal de 1988 ao garantir a oferta da educação escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada; (...) da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia de continuação dos estudos em escolas comuns quando ela não for oferecida nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático; da isonomia salarial entre professores índios e não índios; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, a ser divulgada nas redes de ensino (BRASIL, 1991).

Neste viés, pensando a Educação Escolar Indígena como um fator emergente e inclusivo, o professor indígena e intérprete da língua Xavante, Cristóvão Tserero'odi Tsoropré, após inúmeras tentativas de diálogo em busca de melhorias no cenário da Educação Escolar Indígena na cidade de Aragarças GO,o ano de 2012, com o apoio da diretora da Escola Estadual Dr. Rubens Corrêa Aguirre, Deise Cardoso, ambos se uniram e formularam documentos e ofícios, evidenciando à SEDUCE, a caótica realidade escolar em que os alunos indígenas se

encontravam nas Escolas Estaduais da cidade e solicitaram se existia algum programa direcionado a atender essa demanda vigente nas escolas.

Como todo processo que tramita nos órgãos públicos é moroso, após dois anos, em 2014, a Superintendente do Ensino Fundamental, Professora Márcia Rocha Antunes, enviou uma equipe da SEDUCE para fazer uma vistoria nas escolas da região, o que confirmou os relatos anteriores enviados à SEDUCE. Por fim, o órgão atendeu ao pedido solicitado, entendendo a gravidade da situação.

No dia 16 de abril de 2014, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas, a referida Secretaria determinou que todas as Escolas Estaduais, da cidade de Aragarças/GO, que possuíssem alunos indígenas matriculados em sala de aula, teriam o direito a um professor intérprete da sua língua auxiliando-o na compreensão do conteúdo aplicado. A escola pioneira, a inserir professores intérpretes em sala de aula, foi a Escola Estadual Dr. Rubens Corrêa Aguirre e, posteriormente, todas as outras.

O Projeto de Inserção de Professores intérpretes da Língua Xavante, apesar de vigente, depende de sua aprovação para que seja, de fato, efetivado, ou seja, com respaldo da Lei, mas não aprovado pelo órgão que possibilitou a contratação dos professores interpretes.

Essa instabilidade, aos olhos da comunidade indígena, é preocupante, à medida que aflige a comunidade quando ocorrem eleições internas para troca de Diretores e funcionários da SEDUCE. Ela teme possíveis intervenções que venham interferir, de forma negativa, na presença dos professores intérpretes, nessas escolas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de entrevistas realizadas com os professores intérpretes Xavantes foi possível perceber a realidade da vida do público alvo nos centros urbanos. Após passados cinco (5) anos de vivência participativa entre professores não indígenas e professores intérpretes nativos da língua Xavante, o estudo procurou, na perspectiva desses últimos, compreender a trajetória traçada nesse projeto.

A partir de um questionário semiestruturado, contendo 9 (nove) perguntas abertas, relata-se as 5 (cinco) (5) respostas mais relevantes sobre o tema, iniciando-se pelo primeiro entrevistado, o professor intérprete da língua Xavante Lauro Tserewono'ãwe Urebeté, que atua no 9º ano da Escola Estadual Mercedes Zétola.

Ao ser questionado sobre os maiores desafios enfrentados pelos alunos indígenas estudarem nas escolas da cidade, o professor Lauro respondeu que: “As maiores dificuldades são a compreensão dos conteúdos ministrados durante a aula, a língua portuguesa, discriminação por parte de alguns colegas, interpretação de leituras e a adaptação em uma escola na cidade, e o que mais dificulta é a linguagem”.

A resposta do professor coloca em evidência o quão importante é o projeto de inserção dos professores intérpretes da língua Xavante nas escolas da cidade, principalmente, por ser confirmada e partilhada por todos os outros 4 (quatro)professores das demais escolas, sendo eles: Zoroastro wáro’ódi Tsi’ruipi atuante na Escola Estadual Thales Pompêo de Pina; Heron Wa’rawi Abtsiré, atuante na Escola Estadual Dr. Rubens Corrêa de Aguirre; João Tobias Wahowe T. Rãmi, atuante na Escola Estadual “Thales Pompeo de Pina e o Professor Cristóvão Tserero’ódi Tsoropré, atual Coordenador da Educação Escolar Indígena, da Cidade de Aragarças/GO.

As reflexões dos professores intérpretes chamam a atenção para outra demanda muito corriqueira e grave nas escolas urbanas, ou seja, o preconceito por parte dos alunos não indígenas, fator esse que é a causa da não assiduidade do aluno indígena. Relataram que mesmo a presença do professor intérprete em sala, alunos indígenas evitam frequentar as aulas.

Quando se falou em desafios na Educação Escolar Indígena, perguntou-se aos professores intérpretes, qual seria o maior desafio deles ao atuarem em uma sala de aula juntamente a professores não indígenas. A resposta foi unânime ao que afirma o professor tradutor João Tobias Wawe T. Rãmi: “Não ter acesso aos planos de aula dos professores regentes, para facilitar a compreensão, a explicação do conteúdo e facilitar a aprendizagem do aluno indígena”.

Este é um ponto relevante a ser apontado e indagado, o porquê dos professores intérpretes da língua Xavante, que atuam auxiliando os alunos indígenas nas salas de aula, não terem o acesso aos planos de aulas dos professores regentes? Se houvesse uma maior interação e troca de ideias entre professores intérpretes e professores regentes em sala, muitas dificuldades que permeiam a Educação Escolar Indígena nas salas de aula da cidade seriam sanadas, pois cada um possui uma visão frente ao conteúdo posto e as estratégias a serem utilizadas para que possam ser compreendidos pelos alunos não indígenas.

Sabe-se que o tema Inclusão é muito debatido na atualidade vigente, até pela diversidade presente nas salas de aula. Nessa vertente, foi questionado aos professores intérpretes, se a didática de ensino utilizada pelo professor regente antes da inserção dos

intérpretes auxiliando em sala de aula, de algum modo, favorecia a aprendizagem do aluno indígena, e se os professores regentes utilizavam alguma ação estratégica para que esses alunos pudessem assimilar o conteúdo ministrado? Novamente, uma resposta unânime ao afirmarem que: "Não, não sabiam falar a língua portuguesa, não conseguiam acompanhar seus colegas nas aulas ministradas, não compreendiam o (a) professor (a) não indígena (...)" (Heron Wa'rawi Abtsiré).

Diante da complexidade da resposta, os professores intérpretes a justificaram, ressaltando que, uma não intervenção inclusiva por parte dos professores não indígenas, não significa que eles sejam acomodados em não tenham o trabalho de elaborar um conteúdo que atendesse as reais necessidades dos alunos em sala, mas sim pelo simples desconhecimento das questões étnicas e culturais dos povos indígenas, principalmente, por que as escolas da cidade, recebem alunos de várias etnias.

Após a inserção, em salas de aula dos professores intérpretes da língua Xavante, qual foi a mudança para a Educação Escolar Indígena da cidade de Aragarças/GO, após a inserção dos mesmos nessas escolas? Com todos acordando quanto à resposta, por meio da palavra do professor intérprete, Zoroastro Wáro'ódi Tsi'ruipi, afirmou: "Na minha opinião, mudou com o avanço da aprendizagem, por ter um trabalho direto, com o uso da Língua Portuguesa e Xavante na sala de aula durante o ano letivo".

Aos olhos dos professores intérpretes, o projeto que os inseriu como professores intérpretes da Língua Xavante nas Escolas Estaduais da Cidade de Aragarças/GO, foi um avanço grandioso e plausível, pois a inclusão, de fato, está sendo praticada e para a comunidade indígena, essa ação é sinônimo de respeito ao próximo, oportunizando a eles uma melhor qualidade de vida, alcançada por meio da educação.

Mediante essa grande conquista no contexto educacional, foi questionado ao professor intérprete Cristóvão Tserero'odi Tsoropré: mesmo após a inserção dos professores intérpretes nas Escolas Estaduais da cidade de Aragarças/GO, o que falta ainda, para que a Educação Escolar Indígena, de fato, alcance um patamar inclusivo? O professor disse que: "Seria muito importante que o Estado de Mato Grosso, aderisse ao projeto de inserção dos professores intérpretes da Língua Xavante, pois na atualidade, ocorrem grandes focos migratórios de indígenas em direção a essas cidades, o que propicia uma grande concentração de crianças, adolescentes e jovens indígenas matriculados nas escolas da cidade". O professor complementou, ainda, que seria também muito importante se houvesse: "qualificação dos profissionais indígenas e concurso Público".

As afirmações colhidas colocaram em evidência um cenário educacional que ainda clama por melhorias. Apesar de uma significante conquista para comunidade Xavante, ainda tem muito a ser feito, a começar pela aprovação do Projeto supra citado, que está vigente, e mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas, necessitando urgentemente ser aprovado para sanar a instabilidade e insegurança que permeia a função dos professores intérpretes, oferecendo-lhes mais segurança e autonomia profissional.

5. CONCLUSÃO

A Educação Escolar Indígena se encontra em fase de reconstrução, mediante o longo processo de submissão resultante na introdução da Língua Portuguesa como segunda língua dos povos indígenas no Brasil.

As transformações a que esses povos foram submetidos, desde o processo de colonização, modificou seus modos de vida, forçando-os a uma integração, ao convívio com sociedade envolvente, causando, principalmente, o êxodo rural. Famílias migram das aldeias para os centros urbanos em busca de melhorias na qualidade de vida e inserção dos filhos nas escolas. Ao mesmo tempo, não existem ações que ofereçam a essas famílias indígenas o respaldo necessário de sua estadia na cidade, haja vista o cenário em que se encontram vivendo esses grupos étnicos às margens da sociedade, passando por inúmeras dificuldades financeiras, saúde e educação.

Esses diálogos colocaram em evidência a fragilidade do Sistema Educacional Indígena, mediante particularidades étnica e cultural desse povo, originando as apreciações dos intérpretes de etnia Xavante, a partir de um questionário elencados.

Ao mesmo tempo, demonstraram a importância da articulação desses povos ao lutarem pelos seus direitos garantidos por lei.

Nesse sentido, faz-se necessária uma política pública que trace um plano de ação integrando, de fato, os alunos indígenas às salas de aula e que, efetivem professores intérpretes para o trabalho conjunto com os professores regentes de forma clara e igualitária.

Os resultados das conquistas atuais na Educação Escolar Indígena oportunizam o alcance de melhor qualidade em educação, garantindo-lhes autonomia em suas ações, tornando-os autores de suas próprias histórias após um longo processo de submissão a que foram submetidos.

6. REFERÊNCIAS

AMARA JUNIOR. Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclus**ão. Brasília: SECADI, 2014.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Decreto nº 6.861. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providencias**. Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

_____. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991.

_____. Resolução CNE/CEB nº 003**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2016.

_____. **Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro** (FOIRN). Disponível em: https://foirn.org.br/. Acesso em: 19 maio 2019

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. **O índio, a leitura e a escrita**: o que está em jogo? Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

GERSEM, S, Luciano. **Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro** (FOIRN). São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf. Acesso em 10 abr. 2019.

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

NOBRE, Domingos. De que bilinguismo falamos na formação de professores? In: **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/.../volume_2_artigo_096.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. **As tensões da modernidade**. Disponível em: http://www.pvrioclaro.com.br/paginas.htm?serial=350. Acesso em 20 abr. 2019.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRADO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.) **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES-RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA- MÓDULO ORALIDADE

Pricila Cabral Coelho Moraes[5]

Alissandra da Silva Santos[6]

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de experiência sobre uma formação continuada desenvolvida com um grupo de professores da rede estadual e municipal de educação. O objetivo da formação foi apropriar-se do eixo estruturante oralidade numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Participaram da formação 18 (dezoito) professores de Língua Portuguesa, onde foram ofertados cinco encontros no CEFAPRO de Barra do Garças, no período de maio e junho de 2018. O diagnóstico foi organizado a partir de questionários aplicados aos professores dessa disciplina, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, acrescido de relatos colhidos em eventos formativos realizados no ano de 2017, por essa instituição. Além disso, houve consulta a documentos tais como: PCNs, BNCC e OCs. O aporte teórico da reflexão e das propostas de intervenção partiu dos estudos sobre gêneros discursivos orais, das propostas de ensino-aprendizagem das práticas de leitura escolar e que concebem a linguagem como forma de interação. A metodologia centrou-se na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani com os seguintes passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. A observação e a análise das produções (atividades orais e escritas, planejamentos, relatos entre outros) dos participantes, durante todo o processo de aprendizagem, permitiu avaliar a apropriação dos conceitos/conteúdos e, com isso, planejar formações que contribuam para a melhoria da proficiência dos alunos. Os resultados apontam para a possibilidade de participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Oralidade. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

O gênero oral na maioria das vezes, não é trabalhado pelos professores no processo de alfabetização. Ele sempre aparece como uma estratégia para que outros conteúdos sejam ensinados, mas não na perspectiva de levar a criança a compreender sobre.

Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a generalização de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita (Masrcuschi,2001 b).

[5] Professora de Língua Portuguesa. Especialista em Educação, Direito e Cidadania – UFG. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Professora Formadora de Língua Portuguesa.pricilacabral@hotmail.com

[6] Professora de Língua Portuguesa. Especialista em Estudos Linguísticos – UFMT. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Professora Formadora de Língua Portuguesa.alissandrad@hotmail.com

Apesar do pouco espaço dado à oralidade no universo escolar, podemos observar nas últimas décadas, um considerável aumento de estudos sobre o ensino da oralidade. Na década de 90, a oralidade passou a ser considerada no livro didático de Língua Portuguesa, principalmente, após a implantação dos PCN.

Mas infelizmente a modalidade oral ainda não recebe a atenção devida, mesmo após a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais constituem os documentos oficiais que reivindicam a inclusão da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna na escola. Práticas que suscitem a elaboração de textos orais podem propiciar um ganho satisfatório no que diz respeito ao ensino da oralidade.

Trabalhar gêneros orais na escola constitui-se um desafio à medida que presenciamos a predominância de atividades didáticas e avaliativas pautadas na maioria das vezes apenas por gêneros textuais escritos.

É preciso considerar a existência de conhecimento e dificuldade em relação ao trato da oralidade, pois, é possível observar que o problema não está somente nas mãos do professor que tem poucos subsídios para a concretização do ensino da língua oral, uma vez que tem de seguir indicações do livro didático, de documentos, de coordenadores pedagógicos, do gestor; tem de cumprir carga horária, planos da escola, e isso termina por refletir de forma complexa para o professor, que fica sem saber qual documento deve seguir, além, de, muitas vezes, não ter tido a oportunidade de aprender na universidade como ensinar a língua oral.

Diante desta situação, nós, como professoras formadoras de Língua Portuguesa, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), propomos uma formação continuada com as professoras de Língua Portuguesa da rede pública de Barra do Garças/MT, no ano de 2018, com a finalidade de discutir propostas para o ensino da oralidade na perspectiva discursiva, buscando contribuir para a melhoria da prática docente e a formação crítica dos educandos.

2. OBJETIVO

Discutir propostas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, abordando o desenvolvimento do eixo oralidade, buscando contribuir para a melhoria da prática docente e a formação crítica dos educandos.

3. PROCEDIMENTO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO

O procedimento metodológico desenvolvido nesta formação é o que está presente na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (SAVIANI, 2012), com os seguintes passos:

- Prática social inicial
- Problematização
- Instrumentalização
- Catarse
- Prática social final.

Trata-se de uma proposição metodológica que operacionaliza o método dialético, presente nas OC's. Parafraseando Saviani (2012), é premente que as teorias educacionais críticas precisam passar da crítica à ação, da teoria à prática, no sentido de que essa concepção pedagógica se desenvolva de modo a exercer transformação mais direta sobre a prática específica dos professores na sala de aula.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, a formação continuada tem acontecido *in lócus* da escola e no CEFAPRO, com uma compreensão, cada vez maior, da necessidade de relacionar teoria e prática, ancorada na ação-reflexão-ação. Cuja finalidade é de melhorar a proficiência e a qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, "a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não" (ZEICHNER *Apud* SILVA, 2011, p. 94). Desse modo, Silva diz que:

Os professores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo acadêmico por cujo ensino são responsáveis, bem como adquirir o conhecimento pedagógico de que precisam para ensinar e desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos. Enfim, os professores como práticos reflexivos devem saber o que, como e por que ensinar e, ao mesmo tempo, serem capazes de vincular suas ações a valores e a objetivos educacionais mais amplos, ou de articular meios e fins, dando, porém, novo formato à vinculação entre o conhecimento acadêmico e a prática do professor. (SILVA, 2011, p. 94)

Nessa perspectiva, entendemos que o professor está em contínuo processo de aprendizagem, pois, necessita de constantes estudos e reflexões sobre o seu fazer pedagógico, de se apropriar dos conceitos essenciais de sua disciplina, de compreender que lidar pedagogicamente com um conteúdo está relacionado ao lidar epistemologicamente com ele, ou

seja, no nosso caso, o professor de Língua Portuguesa precisa didatizar o modo próprio de pensar, investigar e atuar da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), trazem os gêneros do discurso como objeto de ensino, uma vez que se concretizam nos textos - unidades de ensino - que circulam na sociedade. Nessa linha de pensamento, este plano de formação se desenvolveu sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Rojo (2000, 2009), Antunes (2005-2010), Marcuschi (2008), Geraldi (1984, 2009) Kleiman (1997, 2008), Solé (1998), Koch (2001), Travaglia (2008) e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

De acordo com a BNCC, cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens.

Em relação ao ensino da oralidade, este compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Desse modo, entendemos que não basta ensinar oralidade, mas, seu ensino deve ocorrer levando em consideração as práticas sociais. O que se busca é que o aluno seja usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.

5. CONCLUSÃO

A observação e a análise das produções (atividades orais e escritas, planejamentos, relatos entre outros) dos participantes, durante todo o processo de aprendizagem, permitiu avaliar a apropriação dos conceitos/conteúdo e, com isso, recriar as formações para que contribuam para a melhoria da proficiência dos alunos.

Ao final da formação, percebemos que as professoras compreenderam a importância do ensino da oralidade. A nós, professoras formadoras, compete buscar o aperfeiçoamento da sua prática, ou seja, a capacidade de ação-reflexão-ação, caracterizada como um processo de interpretação, à luz de teorias, replanejamento e intervenção a respeito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal.** Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2017.

GERALDI, João Wanderley **Linguagem e Ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KLEIMAN, Ângela Bustos **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf> Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

_____. **Oficina de leitura***:* teoria e prática. 5ed. Campinas: Pontes/Ed da UNICAMP, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA Luiz Carlos. **Coerência Textual**. São Paulo. Ed. Contexto

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

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens** - Educação Básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

PETRONI, Maria Rosa; MELO, Edsônia de Souza Oliveira & JUSTINO, Agameton Ramsés (2011). Ainda sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil. Revista INTERACÇÕES **O ensino da Língua Portuguesa:** bases epistemológicas, objetivos e conteúdos. *V. 07, nº 19,* PP. 28-37. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 22 de agosto de 2012.

ROJO, Roxane (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula:** praticando os PCNs. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa***:* a relação teoria e prática. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação,

2011. Disponível em:< https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387> Acesso em: 17 de fevereiro de 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: editora Artimed, 1998.

UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA INGLESA

Neuzamar Marques Barbosa[7]

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de experiência em formação continuada realizada com professoras de Inglês, do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública de Barra do Garças/MT, no ano de 2018. A formação teve como objetivo discutir propostas para o ensino da leitura em Inglês, na perspectiva discursiva, buscando contribuir para a melhoria da prática docente e a formação crítica dos educandos. O procedimento didático-pedagógico que foi desenvolvido é o que está presente na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000), com os seguintes passos: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final. Essa proposição operacionaliza o método dialético, no qual as teorias educacionais críticas precisam passar da crítica à ação, da teoria à prática e exercer uma transformação mais direta sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Os resultados mostraram que as professoras compreenderam a diferença entre compreensão e interpretação de textos, ampliaram seus conhecimentos sobre leitura e reconheceram a importância de trabalhar a leitura na perspectiva discursiva. Concluo, então, que essa formação foi relevante, porque o enfoque discursivo do modo de ensinar considera as condições que propiciam a produção de sentidos na outra língua, visto que aprender uma Língua Estrangeira é muito mais do que aprender vocabulário e estruturas gramaticais. Ela representa um espaço discursivo, no qual interagimos com o outro ou com o dizer do outro e com a cultura do outro (CORACINI, 2011). Além disso, a formação foi também enriquecedora e significativa, pois permitiu uma reflexão da prática pedagógica por meio de estudos teóricos, troca de experiências e intervenções para o ensino da leitura em Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Leitura. Língua inglesa.

1. INTRODUÇÃO

Os índices de leitura dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais ainda colocam o Brasil nos últimos lugares em qualidade de Educação no mundo. Neste cenário, a leitura em Língua Estrangeira, especificamente, em Língua Inglesa, também tem sido um dos temas preocupantes no contexto educacional público, devido à insuficiência na compreensão de textos.

Diante desta situação, eu, como professora formadora de Língua Inglesa, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO),

[7] Mestrado em Estudos de Linguagem. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Professora Formadora de Língua Inglesa. E-mail: neuza.sea@gmail.com

visando fortalecer a formação continuada, a melhoria da proficiência e a qualidade do ensino-aprendizagem, propus uma formação continuada com as professoras de Inglês, do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública de Barra do Garças/MT, no ano de 2018, sobre O Ensino da Leitura em Inglês na Perspectiva Discursiva, com o objetivo de discutir propostas para o ensino da leitura em Língua Inglesa nessa perspectiva, buscando contribuir para a melhoria da prática docente e a formação crítica dos educandos.

Essa formação justificou-se pela necessidade de haver uma mudança no modo como, tradicionalmente, tem sido trabalhado a leitura em Inglês na escola pública, como também, pela necessidade de melhorar os índices de leitura dos estudantes.

O procedimento didático-pedagógico que foi desenvolvido nesta formação, é o que está presente na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (SAVIANI, 2000), com os seguintes passos: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final. Essa proposição operacionaliza o método dialético, no qual as teorias educacionais críticas precisam passar da crítica à ação, da teoria à prática e exercer uma transformação mais direta sobre a prática específica dos professores na sala de aula.

2. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, programas e ações do Ministério da Educação (MEC) têm proporcionado investimento em programas de formação continuada tendo como objetivo a melhoria da educação básica, visto que se acredita que os problemas da escola podem ser amenizados através da formação contínua dos professores (KLEIMAN, 2005).

Marcelo García (1999, p.193), define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma:

> [...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor].

De acordo com Leffa (2001), a formação continuada prima pela busca da reflexão e do motivo pelo qual uma ação é feita como é feita, tendo como foco o embasamento teórico que subjaz a atividade do professor. A formação continuada revela, ainda, uma preparação para

o futuro, sendo um processo contínuo, no qual se trabalha com o desenvolvimento linguístico, metodológico e reflexivo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, é enfatizada a importância de que os professores ensinem a língua como prática social e que estes professores sejam agentes reflexivos e decisórios na mediação do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil. Os PCN+ para o Ensino Médio (2002), reforçam a preocupação com a formação dos professores, enfatizando a importância da qualificação e atualização nas teorias contemporâneas de linguagem.

Com relação ao ensino da leitura, este se fundamenta na perspectiva discursiva. De acordo com Orlandi,

> [...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2012, p. 49)

Ler é, portanto, produzir sentidos, pois o texto não é um produto fechado e que tem apenas um sentido e uma interpretação. O texto é uma unidade da análise de discursos repleta de sentidos possíveis que são construídos e ocorrem na relação entre o sujeito da linguagem, a história e a materialidade linguística.

Na contemporaneidade, o trabalho com a leitura, nas aulas de Inglês, deve se adequar às necessidades das práticas sociais, o que resulta em mudanças metodológicas e didáticas. O texto, contrariamente ao que vem sendo praticado, não deve ser usado, unicamente, para ensinar gramática e vocabulário; nem a atividade de tradução linear do texto deve se impor como única atividade de compreensão; a concepção de leitura não é reconhecimento de palavras, estruturas linguísticas e gramaticais- como se essa fosse a única forma de se entender um texto; a leitura é efeito de sentido entre interlocutores: o autor e os leitores.

A leitura em língua estrangeira, concebida como prática discursiva, considerando aspectos relativos à subjetividade, à identidade propicia posturas críticas. Nesse processo, o entendimento e as reflexões sobre o ato de ler devem levar em conta as condições de produção, ou seja, os interlocutores, o contexto social, histórico e ideológico. O espaço para a interpretação do aluno-leitor sobre o que ele lê, também não deve ser esquecido, visto que:

> A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. [...] O homem não pode, assim, evitar a

> interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico. (ORLANDI, 2012, p. 9-10)

O trabalho com a interpretação é condição constitutiva da atividade de leitura, de tal maneira que não existe a possibilidade de dispensá-la do fazer humano. A interpretação é o modo natural de funcionamento da ideologia. "Sem interpretar, assume-se que é impossível falar, escrever, produzir efeitos de sentido ou (re)construir sentidos." (PEDROSO, 2013, p. 67)

Portanto, entendemos que a formação continuada dos professores de Língua Inglesa, necessita abranger a leitura, como eixo estruturante do ensino de Língua, uma vez que é um dos requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento das competências discursivas do estudante em suas práticas de linguagem.

3. CONCLUSÃO

Ao final da formação, percebi que as professoras compreenderam a diferença entre compreensão e interpretação de textos, ampliaram seus conhecimentos sobre leitura e reconheceram a importância de trabalhar a leitura na perspectiva discursiva.

Portanto, essa formação foi relevante porque o enfoque discursivo do modo de ensinar considera as condições que propiciam a produção de sentidos na outra língua, visto que aprender uma Língua Estrangeira é muito mais do que aprender vocabulário e estruturas gramaticais. Ela representa um espaço discursivo, no qual interagimos com o outro ou com o dizer do outro e com a cultura do outro (CORACINI, 2011). Além disso, a formação foi também enriquecedora e significativa, pois permitiu uma reflexão da prática pedagógica por meio de estudos teóricos, troca de experiências e intervenções para o ensino da leitura em Inglês.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORACINI, Maria José O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.49.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.); MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor.** Práticas discursivas, representações e construção do saber. 1. ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2005.

LEFFA, Vilson José. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão.** Pelotas: Educat/ALAB, 2001.

MARCELO García Carlos. **Formação de professores: para uma educação continuada.** Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI. Eni Pulcinelli **Discurso e Leitura**.9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012, p.9-10.

PEDROSO, Sérgio Flores. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. In: **Revista Tabuleiro de Letras,** nº 7, p. 64 -86, dez. 2013, p.67.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA: UMA OBSERVAÇÃO REALIZADA DURANTE AS ATIVIDADES DO PIBID 2018

Rayanne Oliveira Santos[1]
Amanda Lima Landim[2]

RESUMO: A educação é uma das garantias fundamentais estabelecidas pela Constituição Federal do Brasil (1988) e, como tal deve-se ter toda atenção, pois ela impulsiona o desenvolvimento dos diversos setores do país e do indivíduo. A família é a base essencial para educação informal e formal, pois está ligada à formação da criança e do adolescente, sendo necessário o apoio e auxílio dos pais. Este relato tem por objetivo apontar fatores que levam os alunos a terem dificuldades na aprendizagem da Língua portuguesa no ensino da rede pública. Essa experiência se desenvolveu por meio de acompanhamento nas atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilita aos discentes dos cursos de Licenciatura a terem aproximação com a prática docente na educação básica, das escolas públicas. No primeiro momento da nossa pesquisa, fez-se uma abordagem em que foi traçado um paralelo entre educação formal e informal. A centralidade da abordagem foi importante para compreender como os dois tipos de educação influenciam na vida escolar dos adolescentes pesquisados. No segundo momento, foi investigada a educação informal e como ela reflete na formal de forma a que se examinasse e monitorasse o comportamento dos alunos durante as leituras propostas. No terceiro momento, foi realizado o relato das inúmeras possibilidades que levam os alunos a terem dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa. A pesquisa aqui relatada é qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e seu procedimento foi bibliográfico. O método é o dedutivo, pois parte de constatações gerais para atingir fenômenos particulares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação formal e informal. Aprendizagem da Língua Portuguesa. Ensino da Rede Pública.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico é indispensável para a vida escolar, profissional, acadêmica e outras áreas, dado que, a Língua Portuguesa é fundamental para a leitura e interpretação de outras disciplinas como Matemática, Química, Física e etc.

O tema da nossa pesquisa é analisar as dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa na rede pública de ensino, tendo como horizonte o seguinte problema: Quais as dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico, da Rede Pública?

O objetivo geral é analisar o motivo que leva os alunos a possuírem dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico, da Rede Pública, sendo imprescindível examinar e monitorar o comportamento dos alunos durante as leituras e atividades de Língua

Portuguesa propostas em sala de aula e, concomitantemente, a investigação da educação informal e como ela reflete na educação formal. O procedimento proposto ajuda na enumeração dos possíveis motivos em relação às dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Cumpre ressaltar, que o paralelo entre os dois tipos de educação formal e informal, segundo Gohn (2006), trouxeram pontos esclarecedores de como funcionam e são realizadas as duas formas de educação.

Os possíveis motivos, que levam os alunos a possuírem certas dificuldades, revelam fatores internos e externos que podem ser melhorados tanto por partes dos alunos, quanto das instituições de ensino juntamente com os pais.

Apresentadas as motivações, do ponto de metodológico a pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, uma vez que, envolve interesses locais com objetivo exploratório e, seu procedimento técnico, é bibliográfico. O método é dedutivo, pois parte da análise de um questionário para vislumbrar as dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino da Rede Pública, ou seja, parte de constatações gerais para atingir fenômenos particulares.

2. PARALELO DA EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL

A aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico, é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente na vida escolar e, principalmente, no futuro, quando chegar ao universo acadêmico.

Assim, a educação "[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades [...]" (LIBÂNEO, 1994, p. 13). Segundo Libâneo, a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo. Os estudos sobre as diversas modalidades de educação caracterizam as influências educativas como não intencionais e intencionais.

A educação não intencional refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Essas influências, denominadas de educação informal, correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados a uma instituição.

É importante destacar que, a educação assistemática ou informal é aquela que a criança recebe de casa, sendo que, o primeiro ambiente que ela tem contato é o familiar, depois vem a

sociedade e, assim, surge a educação sistemática ou formal pautada em um ambiente próprio de ensino como as escolas, as faculdades, as universidades e outras instituições de ensino que possuem uma metodologia para o ensino e aprendizagem.

Ao contrário, a educação intencional "[...] refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Há uma intencionalidade [...] por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral [...]". (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Na educação formal os professores são os responsáveis por mediar o conhecimento aos alunos, já na informal são os pais, amigos e outros.

Cada tipo de educação possui uma finalidade diferente, sendo que a formal direciona para um desenvolvimento amplo e voltado para a vida acadêmica; a informal constitui um indivíduo para a sociedade, ou seja, um cidadão do mundo, conforme destaca Maria da Glória Gohn, no trecho de seu artigo que aborda sobre a educação formal e informal "[...] a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo!". (GOHN, 2006, p.29).

A educação, num contexto geral, refere-se ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo assim, a formação de qualidades humanas, sejam elas físicas, morais, intelectuais, estáticas. A educação tem em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social.

Para Vygotsky (1988), em uma de suas tentativas de explicar como o processo de desenvolvimento da criança é socialmente desenvolvido, defende que o desenvolvimento depende da interação da criança com a sua cultura. As características individuais: modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc. dependem da interação do ser humano com o meio físico e social, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro.

Ainda de acordo com Gohn (2006), é importante a educação informal para o desenvolvimento social da criança ou adolescente deixando-o apto para o convívio em sociedade, mas faz-se necessário esclarecer as vantagens e desvantagens dos dois tipos de educação apresentadas.

A educação formal exige um espaço adequado com todas as atividades preparadas e organizadas por meio de tempo, conteúdo e etc., no entanto, nem sempre os ambientes escolares apresentam as condições necessárias para o amplo desenvolvimento desta forma de educação.

Na educação informal, não há a preocupação em sistematizar conteúdo ou ter um espaço próprio para disseminar esta forma de conhecimento. A educação assistemática é imprescindível para a formação do ser humano e, caso não tenha uma base apropriada a consequência na educação sistemática pode ser desastrosa, dado que, o incentivo por parte dos pais ou responsáveis influenciam no interesse da criança ou adolescente na escola. É importante destacar que, a Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 205:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p.124)

Portanto, o Estado deve promover as melhores condições para que a educação formal e informal seja bem-sucedida, bem como a família tem um papel importante para a concretização da educação formal. Outro apoio por parte do Estado são as Políticas Públicas voltadas para a educação e, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam formas que o ensino e aprendizagem, têm de percorrer entre outras questões relativas à educação básica.

Dessa forma, o paralelo apresentado da educação formal e informal possui a finalidade de demonstrar a importância desses dois tipos de educação que estão interligados e devem ser amparados tanto pelo Estado como pela família.

3. A INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFORMAL E COMO ELA REFLETE NA EDUCAÇÃO FORMAL

Esta investigação se deu por meio de um questionário passado aos alunos do oitavo ano A e B, da Escola Estadual Heronides Araújo. Com base nele, constatamos que 50% dos pais ou responsáveis não auxiliam seus filhos nas atividades ou trabalhos escolares, 36% recebem auxilio às vezes e somente 14% dos alunos recebem o efetivo auxílio dos pais ou responsáveis.

Com base em alguns estudos de Piaget (1982), acreditava no desenvolvimento moral como um processo de construção, que ocorre internamente no indivíduo. O desenvolvimento moral acontece de duas formas: a primeira é a moral autônoma, que segundo ele predomina entre as crianças de idade de 9 a 11 anos, ou seja, as crianças já agem por si só e, a segunda é a moral heterônoma, predominantemente, nas crianças de idade de 8 a 9 anos. Nesta moral, eles

agem por influência dos pais ou responsáveis, porque eles conduzem o comportamento deles com maior precisão.

> [...] O adolescente aspira à perfeição moral e expressa um grande altruísmo o que frequentemente origina revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna a valores que defende. O facto de possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstração ir-lhe-á permitir elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade. O adolescente confronta os seus próprios valores do "mundo adulto", na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia. [...] (SOUSA, Pedro 2006, p.1).

Partindo do exposto por Piaget (1982), percebemos a importância da participação dos pais para o sucesso na vida escolar, dada a influência que possuem no comportamento dos adolescentes como um todo.

4. POSSÍVEIS MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A TEREM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

A entrevista realizada com os alunos dos oitavos anos A e B pontuaram inúmeras possiblidades que levam os alunos a terem dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa. Durante a análise, decidimos elencar cinco questões relevantes.

A primeira é a possibilidade mais importante – 50% dos pais ou responsáveis não auxiliam seus filhos nas atividades ou trabalhos escolares, indicando uma grande falta no dever da família, em incentivar e promover a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa. Um fato que nos chamou atenção foi que alguns alunos pediram para acrescentar a opção nunca, sendo que essa alternativa não constava no questionário. Esse pedido evidencia o peso da participação da família para o sucesso escolar dos filhos.

A segunda possibilidade se refere à frequência com que os pais ou responsáveis participam das reuniões escolares. De acordo com nossa pesquisa, 53% participam às vezes das reuniões escolares; a partir dessa constatação, percebemos a ausência dos pais ou responsáveis na vida e no desenvolvimento escolar de seus filhos.

A terceira possibilidade, diz respeito ao nível de escolaridade dos pais. Com base nos questionários, 39% dos alunos entrevistados não sabem a escolaridade dos pais ou responsáveis, o que pode trazer uma falta de incentivo aos alunos por parte da família.

A quarta possibilidade é sobre o hábito da leitura. Segundo o questionário, 25% dos alunos entrevistados responderam que raramente fazem leitura, sendo um ponto pertinente a ser

analisado devido às dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura, em sala de aula. De acordo ao relato da docente, os alunos não têm vontade e não gostam de ler os textos e livros solicitados, o que acaba sendo comprovado por meio dos questionários.

A quinta possibilidade, também muito relevante, se diz respeito à relação dos alunos com as aulas de Língua Portuguesa. Nesse ponto, 53% dos alunos disseram gostar das aulas de português e também reconhecem a sua importância e que devem melhorar em relação ao próprio aprendizado. Muitos dos nossos entrevistados almejam um futuro promissor, sendo uma de suas maiores motivações para estudar.

Seguindo essa linha, os comportamentos analisados em sala de aula, revelam que muitos não estão concentrados na aula, pois fazem o uso de celular frequentemente e até enfrentam os professores quando estes solicitam que guardem o aparelho, a rebeldia está muito presente quando devem fazer as tarefas e as leituras propostas.

A aprendizagem de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) preconiza que,

> [...] pode-se considerar como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: O aluno; Os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; A mediação do professor. [...] o aluno – é o sujeito da ação de aprender [...]. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivos textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais [...]. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola [...]. (BRASIL/MEC/SEB, 1998, p. 22).

Sendo os alunos, sujeitos da ação de aprender, agem sobre o objeto de conhecimento no uso de trocas verbais, nas interações com os colegas e professores em sala de aula. O professor, como sujeito da ação de ensinar determina como se darão essas trocas. Para isso, se faz necessário o domínio do conhecimento sobre o objeto de ensino (Língua Portuguesa), e também não menos importante, o conhecimento didático.

Para mediar o ensino e a aprendizagem de língua materna, é preciso planejar situações didáticas em que os alunos façam uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas, e analisem essas diferenças de usos. Dessa maneira, irão visar a aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita, podendo favorecer a formação de um sujeito para os múltiplos letramentos.

Nas atividades de ensino de Língua Portuguesa, é preciso considerar as diferentes práticas de Letramento. Letramento é "[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2017, p. 72). Sendo assim, é preciso considerar as diferentes formas de interagir com a escrita em práticas sociais e de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada, sendo que, para cada prática social há um tipo de letramento, pois se considera haver mais de um tipo de letramento, há letramentos múltiplos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LB e os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a principal função da escola é a formação de um cidadão crítico, ético, livre e participativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da pesquisa "Análise das dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico da rede pública: uma observação realizada durante as atividades do PIBID 2018" examinou e monitorou o comportamento dos alunos durantes as atividades e leituras propostas nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo foi verificar o que ocorre com os alunos em relação ao nível de dificuldade apresentado diante das atividades propostas.

É notório que boa parte dos alunos não tem o auxílio dos pais ou responsáveis nas atividades e trabalhos escolares. Sendo assim, o dever da família em promover e incentivar a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa não está em consonância com o que é estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal.

Os estudos e a investigação realizada sobre a educação informal nos possibilitaram a compreensão de como ela é refletida na educação formal. Compreendemos que alguns dos fatores que levam os alunos a terem dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa dizem respeito tanto à educação informal, quanto a educação formal.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Náyra Cristina; BELINTANI, Renato Nogueira; MORAES, Rosana; VALENTE, Rita de Cássia; ANTONIO, Fernanda Peres. **Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia-ISSN:1678-300X, ano X-número 19, Janeiro de 2012-Periódicos Semestral.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: **leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed.. São Paulo: Moderna, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Capítulo 1. Prática Educativa, Pedagogia e Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução de Prof.ª Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. **Desenvolvimento moral na adolescência**. Coimbra: O Portal dos Psicólogos, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 2. ed. brasileira. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE LÍNGUA INGLESA PARA O 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlene Ferreira de Souza Silva[8]

Sandra Soares da Silva[9]

RESUMO: Relato de experiência sobre o Projeto "Pela Valorização da Disciplina de Língua Estrangeira", desenvolvido na Escola José Ângelo dos Santos, no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, sob a coordenação de Rita de Cácia Rege, supervisionado pelas professoras Sandra Soares da Silva e Teresa Cristina Santos Barbosa. Sabemos que a disciplina de Língua Inglesa ocupa um espaço secundário, tanto para a escola como para o currículo dos educandos. Diante disso, elaboramos esse Projeto com o objetivo de agregar algo que estimulasse toda a comunidade escolar a ver com outros olhos a importância de aprender outro idioma e compreender que a língua estrangeira não é só mais uma disciplina inserida no currículo escolar. Sabemos sim, que o conhecimento e a compreensão da língua estrangeira são um direito e, porque não dizer, um requisito para o exercício da cidadania para todo e qualquer indivíduo, em especial para os alunos em fase escolar. Assim sendo, entendemos que para que se torne um instrumento eficaz na aquisição do conhecimento, um instrumento de inclusão social e valorização da língua estrangeira enquanto disciplina, é necessário pensar em alternativas concretas que, na prática, levem o aluno a entender que ele pode sim e tem o direito de conhecer e compreender a língua inglesa na escola. No presente estudo, a partir da captação da realidade, notou-se inexistência de vínculo entre o conteúdo programático padrão da Língua Inglesa instituído anteriormente e o interesse e aplicabilidade por parte do aluno. Após aplicação da experiência por meio da abordagem mais funcional e contextualizada com a rotina dos estudantes, percebemos maior interesse pelas aulas, aumento da pontualidade, frequência e disciplina em sala, aprimoramento e uso correto de termos simplistas e corriqueiros da língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização. Disciplina. Língua Estrangeira.

1. INTRODUÇÃO

O projeto "Pela valorização da disciplina da língua estrangeira" visa contemplar determinado grupo de estudantes e do corpo docente, a partir de um novo entendimento da importância da língua inglesa, não apenas como um componente curricular obrigatório.

[8] Pós-graduada em Docência no Ensino Superior, Uni Cathedral Centro Universitário, Professora de Língua estrangeira – Inglesa. E-mail: marlene.mf@terra.com.br.

[9] Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Psicopedagogia Institucional, UNIVALE- Faculdades Integradas do Vale do Ivai, Professora Unidocência, Escola Estadual José Ângelo dos Santos. E-mail: Sandra_sabriny@hotmail.com

Desta forma, pela articulação de meios que correlacionem educação básica tradicional com contexto social dos alunos, demonstramos a necessidade de aprender um segundo idioma, considerando o evidente estrangeirismo presente em nossa atualidade. Compreender aquilo que é dito ou ouvido, além da óbvia condição de permitir a fluência da comunicação, mostra-se como fator crucial de inclusão social e democratização.

Além da presença como elemento curricular, a Língua Inglesa está presente no dia-a-dia, das formas mais explícitas até as mais subliminares. Sendo assim, o projeto busca inserir a matéria de uma forma agradável e funcional para valorizar a necessidade iminente de uma realidade já globalizada, desde os anos iniciais do ensino. Assim como já compreendemos e começamos a trabalhar a interdisciplinaridade entre todas as demais áreas, trazer o contexto vivido pelo aluno fora da escola para a aula de Inglês infere a compreensão de que esta não é apenas um território à parte do saber, mas, um universo já existente que deve ser desvendado.

2. OBJETIVOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado para exposição do Projeto "Pela valorização da disciplina da língua estrangeira" no evento "Semear – Seminário de Educação do Araguaia", que ocorrerá nos dias 27 a 29 de junho de 2019, em Barra do Garças-MT.

O projeto que subsidia este relato trabalhou com estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual "José Ângelo dos Santos", em Barra do Garças–MT, em 2018. Teve o objetivo de incentivar a prática da leitura e da escrita de uma forma dinâmica e criativa; conscientizar e motivar os alunos acerca da importância e da necessidade de aprender a Língua Inglesa; despertar o interesse do educando relacionado à pronúncia e à sua importância; e conduzir o aluno ao 6º ano mais motivado e consciente às exigências avançadas.

O trabalho escrito foi feito por meio da inserção de assuntos gerais, mas, relevantes ao cotidiano, como meses e estações do ano, dias da semana, números cardinais de zero a 50, cores, saudações e apresentações. Já no âmbito da compreensão e da pronúncia, foram trabalhadas dinâmicas interativas de conversação com jogos, perguntas e respostas, repetição oral em ritmo musical, atividades lúdicas do tipo bingo com números e palavras em Inglês.

3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:

- Procedimento oral

A metodologia proposta para trabalhar as atividades na execução do projeto baseou-se no método audiolingual, cuja premissa básica é levar o aluno a exercitar as habilidades orais (ouvir e falar) para que, posteriormente, em uma segunda fase, a partir do 6º ano, as habilidades escritas (ler e escrever) possam ser abordadas. Isso porque, compreende-se que a exposição do aprendiz com a escrita deverá acontecer quando os padrões da língua oral já estiverem devidamente internalizados e automatizados.

O método interacionista de Vygotsky (REGO, 2011), também conhecido como sócio interacionista, foi também utilizado no Projeto, o qual parte do princípio que o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Segundo Vygotsky,

O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social (REGO, 2011).

Os meses e estações do ano, os dias da semana e números cardinais foram trabalhados por meio de músicas e histórias infantis, extraídas de *blogspots* e desenhos animados, histórias em quadrinhos e tirinhas. Após várias repetições, as crianças entravam na aula seguinte cantando as músicas. As aulas mais interativas eram gravadas e, posteriormente, exibidas aos alunos.

As atividades interacionistas foram feitas por meio de diálogos construídos com *greetings* e frases em Inglês, usadas no cotidiano da sala de aula.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

A realidade que prevalece no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas do Brasil continua sendo preocupante, a resistência dos alunos é proporcional ao descrédito que recebem daqueles que deveriam zelar pela construção de personalidades fortes, seguras e capazes – os próprios professores.

Segundo Miccoli e Lima (2012, p. 49-72), as escolas brasileiras não são contexto ideal para a aprendizagem da língua estrangeira. A excelência está longe delas e o

> [...] discurso da ineficiência do ensino de inglês [...] é incessantemente entoado por [...] professores, [...] alunos, [...], diretores, [...] e coordenadores. Reconhecer a existência de problemas, porém, não nos impede de acreditar na possibilidade de superá-los (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 49-72).

Para Martinez (2009, p. 9), as necessidades de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua nunca foram tão expressivas. Por outro lado, o recurso a uma única língua veicular (o Esperanto, o Inglês ou outra) está longe de atingir a unanimidade e suscita objeções não destituídas de sentido. Eis, então, a razão por escolher Pierre Martinez, especialista em questões do currículo universitário e de políticas linguísticas, professor da Universidade Paris VIII, diretor da unidade de formação e pesquisa em ciência da linguagem e didática de línguas, e Laura Miccoli, que completou seu pós-doutorado na Universidade do Estado de São Paulo-Assis; Ph.D. em Educação pela Universidade de Toronto, mestrado e certificação para o Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade da Califórnia em Los Angeles e é Bacharel em Comunicação pela PUC-MG.

Segundo Oliveira (2014, p.264), formar-se professor exige domínio que vai desde o planejamento da aula à avaliação e, mais importante que tudo isso, exige do professor a humildade de reconhecer que não sabemos tudo e a disposição para estarmos sempre aprendendo. O método audiolingual (audiolinguismo), que surgiu nos Estados Unidos, em resposta à explosão tecnológica e aos conflitos bélicos do início do século XX, baseia-se na teoria estruturalista da língua e na corrente behaviorista de aprendizado. Conforme o autor, ele tem por objetivo tornar o aluno fluente na língua, privilegiando a comunicação oral. Luciano Amaral de Oliveira é graduado em Economia pela UFBA (1988) e doutor em Letras e Linguística pela mesma instituição (2003), onde atua como professor de Língua Inglesa.

Rego (2011, p. 126), na obra “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, faz um parâmetro da escola praticada atualmente com a escola postulada por Vygotsky; é mestre e doutora em Educação pela USP e pós-doutora pela Universidade Autónoma de Madrid.

Esses são os inspiradores teóricos deste relato de experiência e do Projeto que o originou.

5. CONCLUSÃO

A partir da captação da realidade, notou-se inexistência de vínculo entre o conteúdo programático padrão da Língua Inglesa instituído, anteriormente, e o interesse e aplicabilidade por parte do aluno.

Por meio da abordagem mais funcional e contextualizada com a rotina dos estudantes, percebemos maior interesse pelas aulas, aumento da pontualidade, frequência e disciplina em sala, aprimoramento e uso correto de termos simplistas e corriqueiros na Língua Estrangeira.

Houve maior reconhecimento por parte do corpo docente e administrativo da escola, percebido por meio da emissão de certificados de participação dos alunos no Projeto, inclusão deste no Projeto Político Pedagógico da escola, inovando o conceito básico de língua estrangeira já a partir dos anos finais do 1º Ciclo, assim como a solicitação de repetir a experiência com adequações em 2019. Notamos que a abordagem em dois anos se mostrou cansativa, o que nos orientou uma nova opção de desenvolvimento, agora a partir do 5º ano, com alunos mais experientes e preparados.

Além disso, a introdução precoce da Língua Inglesa permitiu uma abordagem mais complexa e elaborada a partir do 6º ano, o que transpareceu um maior senso de utilidade aos assuntos abordados em sala de aula. Evidenciando assim, que uma carga horária pequena, como a habitual, exige minimização de conteúdos, os quais se tornam desconexos e não aplicáveis, justificando a desvalorização da Língua Inglesa, por trabalhar com uma abordagem superficial.

A partir das observações já relatadas, ficou claro que a valorização da disciplina da Língua Inglesa parte do interesse conjunto do tripé escola-professor-aluno, se deve à abordagem funcional associada ao maior tempo em sala de aula. Discussões superficiais e sem contexto com a realidade social não são capazes de chamar atenção e nem mesmo de gerar raciocínio coerente por longo prazo por parte do aluno.

Com isso, fica a cargo do professor a busca por adequação metodológica de acordo com o contexto de cada turma e não apenas seguir modelos fechados e sem nenhuma flexibilidade.

6. REFERÊNCIAS

MARTINEZ, Pierre. **Didáticas de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MICCOLI, Laura Stella; LIMA, Carolina Vianini A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OS OBSTÁCULOS NA PRÁTICA DA LEITURA E ESCRITA

Elielma Aparecida de Souza[10]

Thays Rayana de Almeida Ramo[11]

RESUMO: A educação está relacionada ao processo de aprendizagem do indivíduo que contribui para o enriquecimento intelectual. No contexto atual da sociedade, a interação e a troca de experiências entre os indivíduos auxiliam para a formação de valores sociais, éticos e morais. O aprendizado ocorre desde os anos iniciais no ambiente escolar, visto que, o contato com a leitura e escrita se inicia desde a pré-escola. A partir dessa contextualização, é preciso compreender os obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita. Utiliza-se como método uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, sites e opiniões de profissionais experientes. É notório que no decorrer do desenvolvimento da criança e adolescente, o docente encontra dificuldades ou distúrbios que interferem no rendimento do exercício da leitura e na produção da escrita. O professor deve observar os sinais, as causas e, se possível, passar o problema à gestão escolar que notificará os pais e aconselhará a procurar ajuda para o filho. A avaliação deve ser feita por profissionais da área médica, que investigarão o caso para prescrever um diagnóstico. Além desses problemas que prejudicam o aprendizado, é perceptível que muitos pais são ausentes e não contribuem para o incentivo e participação na vida escolar dos filhos. A estruturação e interação familiar auxiliam no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Com isso, ocorre a distinção dos papéis, pois a família tem o papel de educar e a escola o papel de escolarizar. A escola é um grande laboratório de convivência e a formação do aluno é feita em parceria com a escola e a família, são duas instituições que se completam.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Leitura e Escrita. Família e Escola.

1. INTRODUÇÃO

Quando o assunto é educação, a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para a formação de um aluno, pois elas são o fundamento do sistema de comunicação numa sociedade. Porém, diversas pesquisas realizadas sobre esse assunto de interesse social, demonstram certa preocupação quanto às dificuldades apresentadas por crianças e adolescentes no que se refere à prática de leitura e escrita.

Levando em consideração a importância dessas duas habilidades fundamentais no processo educacional, procura-se investigar as causas que dificultam o desenvolvimento do aluno na leitura e escrita. Será que a culpa dessa triste realidade é dos pais, dos professores, dos

[10] Graduanda do curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Araguaia. Estudante e Bolsista no Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência (PIBID- LETRAS/UFMT) - elielmaapsb@gmail.com

[11] Graduanda do curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Araguaia. Estudante e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência (PIBID- LETRAS/UFMT) - thays.rayana@hotmail.com

dois ou de ninguém?

Diante disso, esse trabalho tem por objetivo compreender os obstáculos na prática da leitura e escrita levando em consideração os fatores internos e externos que influenciam no processo aprendizagem da criança e adolescente, a ausência de participação da família do aluno no exercício da leitura e produção da escrita, e também, buscar alternativas a serem seguidas para solucionar os obstáculos.

Para a realização deste trabalho, adota-se como metodologia uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, de objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos. O artigo pautou-se em autores dedicados às pesquisas na educação como: Gadotti (2007), Garcia (1998), França (1991), Charmeux (1995), Silva (2014), Moreira (2010), Alves (2007), Brites (2015), Ribeiro (2017), dentre outros. É uma pesquisa que procurou aprofundar os conhecimentos acerca das dificuldades que envolvem a leitura e a escrita, levando em consideração os fatores internos e externos dos alunos.

2. FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

O processo de aprendizagem é capaz de ser estabelecido por mudanças no comportamento do indivíduo através de experiências. É um fenômeno natural, isto é, da natureza humana e com maior facilidade para os estudantes, porquanto fazem parte do contexto escolar. Segundo Alves (2007):

> O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo. (ALVES 2007, p. 18).

A aprendizagem envolve uma série de fatores externos e internos que dificultam o desenvolvimento da leitura e escrita no âmbito escolar. De acordo com Garcia (1995), o processo de aprendizagem acontece no sistema nervoso central.

> Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados às condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um

problema de aprendizagem. (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Na visão de Luciana Brites[3], pedagoga, a aprendizagem é algo amplo, que também envolve muitas variáveis sociais, cognitivas, físicas, biológicas e genéticas. É importante o diagnóstico da dificuldade na aprendizagem quando esta está relacionada a fatores externos, uma vez que o diagnóstico é fundamental para que a criança ou adolescente possa ter alguma forma de aprendizado diferenciado, alerta também, para a necessidade do diagnóstico não ser tardio, pois a demora acarreta consequência a longo prazo tanto para criança, quanto para a família.

Os sinais transmitidos pela criança devem ser observados, uma vez que a dificuldade de aprendizagem é visível. De acordo com a fonoaudióloga Natália Paião[4], o aluno tem um rendimento escolar menor, geralmente ele é transitório e secundário desencadeado por fatores psicológicos, pedagógicos ou de saúde e tem maior índice na fase de alfabetização e se não diagnosticado torna-se recorrente, prejudicando o rendimento do aluno.

A priori, os fatores externos estão ligados ao contexto social da criança, seja na família através das discussões dos pais, na separação do casal ou até mesmo na perda de um ente querido. Diante disso, a pedagoga Roberta Pimentel[5] afirma que a criança pode sofrer um desequilíbrio emocional, pois ela tenta escapar da realidade procurando refúgio para não enfrentar os problemas que prejudica ainda mais o seu desenvolvimento.

O ambiente escolar também pode influenciar nas causas que interferem o bom desempenho do aluno, visto que, muitas crianças sofrem bullying[6] na escola. Outra situação que também pode interferir nesse desempenho são as condições da sala de aula, pois podem alterar o comportamento da criança, ora, por falta de iluminação adequada, ou por falta de climatização, entre outras situações.

As condições adequadas da escola contribuem para que não haja uma desmotivação, além disso, é de suma importância que os docentes demonstrem motivação e gostem da interação com o aluno, pois acabam adquirindo uma relação de confiança que possibilita uma parceria entre os dois.

De acordo com a neuropsicóloga Viviane Ribeiro[7], há diferença entre dificuldades de aprendizagem, a qual está ligada aos fatores externos, e distúrbios de aprendizagem que se referem a um transtorno de aprendizagem, determinados por aspectos físicos, biológicos ou psicológicos, que de certo modo traz uma disfunção dos padrões de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, França (1996), afirma que:

> A distinção feita entre os termos dificuldade e distúrbios de aprendizagem está baseada na concepção de que o termo "dificuldade" está relacionado à problemas de ordem pedagógica e/ou sócio-culturais, logo, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo "distúrbio" está vinculado ao aluno que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa. (FRANÇA, 1996 apud SOARES, 2011, p. 13 e 14).

Segundo a Dra. Viviane Ribeiro, o transtorno de aprendizagem quando relacionados aos aspectos físicos podem ser causados pela baixa visão, uma vez que os pais e professores não percebem essa dificuldade, a criança regride no aprendizado. A audição também pode influenciar, ressaltando que em alguns casos são perdas auditivas mínimas, imperceptíveis. Geralmente, ela consegue ouvir normalmente, mas a dificuldade está no processamento auditivo central. Com isso, o aluno ouve bem as falas ao seu redor, no entanto, o obstáculo está na interpretação, isto é, na decodificação da mensagem recebida.

A Dra. Viviane Ribeiro também afirma que outros fatores ligados à criança que podem comprometer a aprendizagem são os aspectos de saúde ligados ao sistema nervoso central como, por exemplo: a epilepsia, a paralisia cerebral e o rebaixamento intelectual. Contudo, todos esses aspectos são secundários e tem outras intercorrências que acabam dificultando a aprendizagem.

Além disso, os aspectos psicológicos também podem influenciar, pois as crianças são seres frágeis, inexperientes em uma sociedade tão complexa. Tanto o convívio social quanto o ambiente escolar podem ser estressantes e trazerem incertezas a elas, propiciando o desenvolvimento de ansiedades, medos, receios e, deste modo, o comportamento e o aprendizado da criança é prejudicado.

Logo, verifica-se que transtorno de aprendizagem, é um distúrbio que já nasce com a criança, além disso, pode se manifestar em qualquer fase da vida prejudicando sua aprendizagem e o diagnóstico é permanente.

Em vista disso, percebe-se que as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem são fatores distintos, mas que interferem no processo de leitura, de escrita, de compreensão de texto e dificultam na identificação e decodificação das palavras. O acompanhamento por um profissional não deve ser descartado, pois às vezes o diagnóstico é simples, influenciado por fatores externos que são mais fáceis de serem solucionados, ou quando é influenciado por fatores internos, exige um acompanhamento maior por parte dos especialistas

para que essa aprendizagem não seja tão sofrida para a criança ou adolescente. É recomendável que se procure uma equipe multidisciplinar, pois ela auxiliará melhor para obter um diagnóstico mais exato. Portanto, a devida atenção aos sinais emitidos pelo aluno facilitará no diagnóstico, resultando assim em um tratamento adequado.

2. AUSÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DO ALUNO NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Outro obstáculo que impede o aluno de colocar em prática a leitura e a escrita é a falta de incentivo por parte da família, que por sua vez, deve estimular a produção de textos a partir de leituras realizadas em sala de aula ou em casa. No entanto, não tem como a família fazer isso se ela não estiver envolvida no processo de interação, dando continuidade ao trabalho realizado na escola.

Para Moacir Gadotti: "[...] pais, mães, ou outros responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentando as chances da criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo." (GADOTTI, 2007, p. 12).

Observadas essas reflexões, percebe-se que o aluno não é o único aprendente, os pais também precisam buscar, indagar e pesquisar para auxiliar os filhos em qualquer processo de aprendizado. Os pais são os primeiros a dar exemplo quando o assunto é aprendizado.

Gadotti (2007), ainda afirma que a primeira comunidade de aprendizagem a qual uma pessoa pertence é a família, o grupo social da infância. Sendo assim, atitudes simples e importantes praticadas pela família como: contar histórias para sua criança desde os primeiros anos de vida para que ela cresça familiarizada com a leitura e escrita, presenteá-la com livros de acordo com a idade dela e programar um momento de leitura juntos, fará com que esse contato de aprendizagem se torne mais amplo e mais sólido.

Sobre a importância da participação da família no desenvolvimento da leitura, a escritora francesa Eveline Charmeux dirá que:

> Uma das primeiras pesquisadoras a analisar a influência dos pais no desenvolvimento inicial do letramento de seus filhos, em trabalhos realizados com crianças que iniciavam seus estudos na pré-escola, concluiu que os leitores precoces tendem a vir de famílias que estiveram mais dispostas a auxiliá-los a aprender a ler, [...]. (CHARMEUX, 1995, p. 89).

Em vista disso, alguns pais tomam atitudes contrárias ao que foi mencionado por Charmeux. Muitos não entendem a sua função e a importância de sua participação na rotina escolar dos filhos e acabam empurrando toda a responsabilidade para a escola, acreditando que

somente ela tem o dever de ensinar e educar ao mesmo tempo. Sobre esse assunto Moreira dirá que:

> A família, por não compreender exatamente o seu papel de provedora e autoridade na vida dos filhos; por delegar às escolas e aos seus profissionais, funções que não são deles e sim suas; a escola ensina, a família educa. São papéis e funções distintas, mas que infelizmente nem sempre ficam claras para os pais. Além de transferir suas responsabilidades para os agentes escolares a família ainda se entrega quase que totalmente aos caprichos e desejos dos filhos, pois teme perder seu amor e estima, fazendo nesse caso, um jogo de "amizade" problemático com crianças e adolescentes, delegando muitas vezes a eles, a responsabilidade por sua própria formação moral e intelectual (MOREIRA, 2010, p. [?]).

Visitadas as reflexões propostas pelos autores acima, compreende-se que a presença da família e a parceria dela com os gestores da instituição de ensino, são fundamentais para ajudar os alunos no processo de aprendizagem, pois ainda que os professores, os coordenadores e os diretores trabalhem juntos e desenvolvam campanhas de incentivo à prática da leitura e escrita, não será suficiente porque o trabalho terá mais sucesso se a família estiver integrada no processo, dando sequência aquilo que foi realizado na escola, tornado protagonistas no desenvolvimento do filho. Sendo assim, todos saem ganhando: a família, o aluno, a escola e por fim, a sociedade.

Ainda vale mencionar que os filhos dependem totalmente dos pais em certas fases da vida para desenvolver o gosto pela leitura e escrita, uma vez que não tem ainda a maturidade intelectual suficiente para criar sua própria rotina de estudo e selecionar as ferramentas úteis para desenvolver as duas habilidades.

Para a escritora Jussara Barros:

> Escrever bem é uma capacidade que desenvolvemos ao longo de nossa vida escolar. Nas primeiras séries, logo após a alfabetização, somos treinados a produzir textos para estimular a prática. Porém, para que um aluno consiga desenvolver essa habilidade, é importante que seu contato com o mundo letrado aconteça desde a infância, através dos livros de histórias, peças teatrais, músicas, dentre outros. (BARROS, 2019, p.[?]).

Evidentemente, não tem como uma criança ir até uma livraria, escolher e comprar seu próprio livro ou se descolar de sua casa a fim de ir ao teatro consciente de que essas atitudes o ajudarão a desenvolver a habilidade pela escrita. Se os pais ou um adulto não tomarem essas atitudes de conduzir a criança, ela nunca irá ter contato com as ferramentas que possibilitam o melhor desenvolvimento das habilidades citadas por Barros na infância e, muito menos conseguirá desenvolver um hábito de leitura e escrita à medida que for crescendo. Barros ainda

reflete que:

> À medida que cresce, o estudante deve seguir uma rotina de leitura, a fim de que seu pensamento não seja massificado por outros meios de comunicação, mas para conseguir desenvolver a forma crítica de avaliar. Ler jornais e revistas de qualidade, que trazem fatos do dia a dia, também é um instrumento que aprimora a escrita, pois quanto mais se lê artigos bem escritos e de conteúdos significativos, mais se amplia a visão do mundo que se tem. Afinal, a leitura amplia nossa capacidade de argumentação. (BARROS, 2019, p.[?]).

Uma vez compreendida a importância da participação da família na prática da leitura e da escrita na formação educacional do aluno desde a infância, e saber que a ausência dela pode ser um bloqueio para desenvolver essas duas práticas, o texto avança a fim encontrar meios para solucionar esses obstáculos.

3. ALTERNATIVAS A SEREM SEGUIDAS PARA SOLUCIONAR OS OBSTÁCULOS

O processo de aprendizagem tem várias particularidades, pois cada aluno vem de uma comunidade diferente, tem uma cultura distinta e nem sempre as condições familiares são favoráveis para que ele desenvolva bem as habilidades intelectuais. Muitos são de comunidades carentes e a família não tem instrução suficiente para detectar e compreender as alterações cognitivas, sociais e biológicas que os filhos passam ao longo do crescimento. Quanto às soluções para obstáculos causados por meio das dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, é imprescindível que o professor identifique se o aluno tem algum problema no que tange ao processo de aprendizagem e tomar as medidas cabíveis. Porém, o educador não deve dar nenhum diagnóstico porque assuntos como esses são amplos e particulares.

Sobre esse assunto Reboul (1999) dirá que:

> Ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que vive. Essa postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que, ao tratar da deficiência, tem condições, de orientar o professor a lidar como o aluno em salas normais ou, se considerar necessário, de indicar sua transferência para salas especiais. (REBOUL, 1999, p. 23 *apud* SILVA, 2014).

Com relação aos obstáculos relacionados à ausência da família, a instituição de ensino desempenha um papel de aproximar, estimular e facilitar a participação dos pais nos projetos da escola, nas reuniões escolares, pois quando a família interage com a rotina do aluno, consequentemente passa a conversar mais sobre os assuntos educacionais, são orientados pelos profissionais da escola sobre a atual situação do estudante.

Para que essa aproximação aconteça, a psicóloga e psicopedagoga Silvia Bedran (2005), dá sugestões para a escola atrair a participação dos pais por meio de eventos como: palestras interativas, brechós, passeios visando a interação dos pais com os funcionários da escola, entre outros.

A psicóloga e psicopedagoga Bedran reflete que:

> Eventos na escola: são importantes para que os pais se insiram no mundo dos filhos, a escola. O importante é organizar eventos com qualidade. Olimpíadas esportivas, e mostras de talentos (como o pai e f ilha cantando juntos, ou mãe tocando violão com o filho) entusiasmam crianças e adultos. E já que parceria é uma das palavras do momento, que tal dar oportunidade para que pais, das mais diversas áreas profissionais, transmitam e t roquem seu saber com os alunos? Palestras de pais falando sobre suas profissões [...]. (BEDRAN, 2005, p.[?]).

Além da escola estimular a participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos, cabe também aos pais se conscientizarem do seu papel na formação de seu filho, mesmo que eles sejam de baixo nível de escolaridade. Contudo, é possível procurar a instituição a fim de se informar sobre o desenvolvimento da criança ou adolescente, e até mesmo ser orientado pelos profissionais quanto às atitudes que devem tomar para ajudar e estimular o estudante nas tarefas diárias, auxiliando-o no que for necessário.

Portanto, a parceria entre pais e instituição é essencial no que se refere ao exercício da leitura, produção da escrita e outras habilidades fundamentais na formação do ser humano. Pois "A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha" (GADOTTI, 2007, p. 12). Ela depende da família e a família depende da escola, ambas trocando experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, analisou-se que para adquirir o exercício de leitura e produção de escrita ou qualquer outra habilidade, envolve vários fatores relacionados à aprendizagem, a participação da família e a contribuição da escola.

Sobre a aprendizagem, percebe-se que não se devem confundir dificuldades de aprendizagem, as quais estão relacionadas aos fatores externos e, distúrbios de aprendizagem que se referem aos transtornos ligados aos fatores internos, esses fatores são distintos e necessitam de um trabalho mais amplo. Tanto um como o outro é diagnosticado por um profissional da área, pois há casos simples que se tiver um bom acompanhamento podem reverter a situação.

É imprescindível que a família dê o suporte necessário para que a criança ou adolescente

se desenvolva nas áreas do aprendizado, procurando investir em livros para os filhos, separar tempo para ler algo junto com eles, conversar sobre a rotina escolar, incentivá- los a realizar as atividades propostas pelo professor, e principalmente, ir à escola conversar com os profissionais da educação.

É notório que a escola exerce um papel muito valioso na formação do aluno. Ela faz a sua parte, mas não pode mudar a realidade sozinha. Para que o aluno se desenvolva em todas as áreas, família e escola devem trabalhar juntas, visando o mesmo objetivo.

Contudo, a problemática é muito mais abrangente e, neste trabalho, foi discorrido apenas sobre alguns dos vários obstáculos que impedem os alunos de exercitarem a leitura e de produzirem a escrita.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga**. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

BARROS, Jussara**. Mundo da Educação. Desenvolvendo uma boa escrita.** Disponível em: <http://m.mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/desenvolvendo-uma-boa-escrita.htm> Acesso em: 13 maio 2019.

BEDRAN, Silva. **Especial Educação: como levar a família para a escola.** 2005 Disponível em: https://direcionalescolas.com.br/especial-educacao-como-levar-familia-para-escola/. Acesso em: 11 de maio de 2019.

BRITES, Luciana. **Como diferenciar dificuldades e distúrbio de aprendizagem.** Neuro Saber. 2015. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FhWN8wFbK4g> Acesso em: 09 maio 2019.

CHARMEUX, Eveline. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONCEIÇÃO, Catarina. **Aprendizagem: processo de aprendizagem**. 2019. Disponível em: <http://knoow.net/ciencsociaishuman/psicologia/aprendizagem-processo-de-aprendizagem/> Acesso em: 09 maio 2019.

FRANÇA, C. **Um novato na Psicopedagogia.** In: Sisto, F. ET AL**.** Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, Ivanilde. **Fracasso escolar: de quem é a culpa?** 2010. Disponível em: https://palestranteivanildommoreira.wordpress.com/2010/12/11/fracasso-escolar-de-quem-e-a-culpa> Acesso em :11 maio 2019.

PAIÃO, Natália. **A diferença entre a dificuldade de aprendizagem e o transtorno de aprendizagem.** CliniBella Clínica Médica. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXRg38T3eUo> Acesso em: 09 maio 2019.

REBOUL, Olivier. **O que é aprender?** Coimbra: Almedina, 1999.

RIBEIRO, Viviane. **Crianças com dificuldade de aprendizagem.** Neuropisicóloga Viviane Ribeiro. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1E73Sbisndc> Acesso em: 09 maio 2019.

SILVA, Bedran. **Como levar a família para a escola-Educação especial.** 28/02/2005. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/especial-educação-como-levar-familia-para-escola/> Acesso em: 13 maio 20019.

SILVA, Jacineide Virgínia Borges Oliveira. **Dificuldades na leitura e escrita.** Curso de especialização em fundamentos da educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares-UEPB. Itabaiana-PB, 2014.

SOARES, Maria. **Algumas concepções sobre a dificuldade de aprendizagem na educação de jovens e adultos.** 2011. Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e Inclusão escolar-UAB/UnB, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2159/1/2011_MariadoCarmodosAnjosSoares.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

PRÁTICAS DE ENSINO DO EIXO ORALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE BARRA DO GARÇAS

Ernandes Araujo Nascimento[12]
Lilian Ferreira Silva Ferraz[13]

RESUMO: Este relato visa abordar ações de formação continuada, que teve por objetivo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, lotados no município de Barra do Garças. Esta ação se deu por meio de estudos abordando o eixo estruturante de ensino da Língua Portuguesa, oralidade, com foco nos gêneros discursivos orais. Para tanto, nos respaldamos nos documentos oficiais: PCNs (1998) e a BNCC (2017), que trazem os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino de Língua, como também referenciado em teóricos tais como: Bakhtin (1992), Rojo (2009), Antunes (2005-2010), Marcuschi (2008) Cavalcante e Melo (2007). Pudemos perceber que os conteúdos ali tratados fizeram a diferença na prática dos professores envolvidos. Tais percepções, ficaram visíveis ao demostrarem esse aprendizado na execução dos planos de aula, envolvendo os gêneros orais, na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Oralidade. Ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este relato visa abordar ações de formação continuada que teve por objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, do município de Barra do Garças, por meio de estudos em que foram abordados o desenvolvimento do eixo estruturante de ensino da Língua Portuguesa, oralidade. Para tanto, o objeto de conhecimento utilizado teve como foco os gêneros textuais/discursivos orais. A metodologia adotada, teve como ponto de partida um diagnóstico realizado pelos professores/formadores de Língua Portuguesa do Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro, de Barra do Garças-MT.

O diagnóstico foi organizado a partir de questionários aplicados aos professores dessa disciplina pertencentes |à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, acrescido de relatos colhidos em eventos de formação continuada realizados no ano de 2017 por essa instituição. Além de consulta a documentos tais como: PCN+, BNCC e OCs[14], buscamos nos referendar em Bakhtin (1992), Rojo (2009), Antunes (2005-2010), Marcuschi (2008) Cavalcante e Melo

[12] Mestre em estudos de Linguagem pela (UFMT) – E-mail: erandesaracaju@hotmail.com. Atua como Professor Formador no Cefapro de o ano d 2010
[13] Professora Especialista na área da Educação – E-mail: lilianferraz13@gmail.com. Atua como professora formadora no Cefapro desde 2008
[14] Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

(2007). Os questionários foram de suma importância, pois nos direcionaram para formações a serem trabalhadas no ano de 2018 e deram origem a quatro temáticas: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, mas, para esse relato optamos por apresentar os resultados do diagnóstico que nos direcionaram as ações de formação relacionadas ao ensino da oralidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos a formação continuada tem acontecido no lócus da escola e no CEFAPRO, com uma compreensão, cada vez maior, da necessidade de relacionar teoria e prática, ancorada na ação-reflexão-ação, com a finalidade de melhorar a proficiência e a qualidade do ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Nesse sentido, "a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não" (ZEICHNER *Apud* SILVA, 2011, p. 94). Desse modo, Silva diz que:

> Os professores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo acadêmico por cujo ensino são responsáveis, bem como adquirir o conhecimento pedagógico de que precisam para ensinar e desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos. Enfim, os professores como práticos reflexivos devem saber o que, como e por que ensinar e, ao mesmo tempo, serem capazes de vincular suas ações a valores e a objetivos educacionais mais amplos, ou de articular meios e fins, dando, porém, novo formato à vinculação entre o conhecimento acadêmico e a prática do professor. (SILVA, 2011, p. 94)

Nessa perspectiva, entendemos que o professor está em contínuo processo de aprendizagem, pois, necessita de constantes estudos e reflexões sobre o seu fazer pedagógico, de se apropriar dos conceitos essenciais de sua disciplina, de compreender que lidar pedagogicamente com um conteúdo está relacionado ao lidar epistemologicamente com ele, ou seja, no nosso caso, o professor de Língua Portuguesa precisa didatizar o modo próprio de pensar, investigar e atuar da Língua Portuguesa. Enquanto que o professor de Matemática pensa matematicamente sobre esta, o professor de Língua Portuguesa pensa linguisticamente sobre Português.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e a BNCC (2017), trazem os gêneros do discurso como *objeto de ensino*, uma vez que se concretizam nos textos - *unidades de ensino* - que circulam na sociedade. Nessa linha de pensamento, este plano de formação desenvolveu-se sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Rojo (2000, 2009), Antunes (2005-2010), Marcuschi (2008) e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

3. SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE

De acordo com a BNCC, o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, ressalta que estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua, a literatura, a norma padrão e outras variedades da língua não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua, nesse caso **a oralidade**, em práticas situadas de letramento.

Em relação ao **ensino da oralidade**, torna-se importante salientar que as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. Desse modo, entendemos que não basta ensinar oralidade, mas, seu ensino deve ocorrer levando em consideração as práticas sociais. O que se busca é que o aluno seja usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.

Diante do exposto, cabe refletirmos sobre o campo de atuação da oralidade na escola, buscando respostas as seguintes questões: que gêneros abordar no tratamento da oralidade? Como tratar das estratégias textuais nos gêneros orais, levando em consideração as peculiaridades da modalidade oral e dos gêneros em si? E que gêneros privilegiar nesse trabalho?

Como auxílio a tais questionamentos, Cavalcante e Melo (2007), apresentam alguns fenômenos linguísticos para salientar os aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que podem ser observados em gêneros orais e ser explorados em sala de aula, os quais transcrevemos, a seguir:

- ✓ **Aspectos Extralinguísticos**: Grau de publicidade, Grau de intimidade dos participantes, Grau da participação emocional, Proximidade física dos parceiros de comunicação, Grau de cooperação, Grau de espontaneidade, Fixação temática.
- ✓ **Aspectos paralinguísticos**: Qualidade de voz, elocução, pausas, risos etc.
- ✓ **Aspectos cinésicos**: Atitudes corporais, gestos, trocas de olhares, mimicas faciais etc.
- ✓ **Aspectos linguísticos**: Marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa, expressões prontas.

Como podemos ver, os fenômenos linguísticos elencados acima podem e devem ser explorados e alguns priorizados em sala de aula, a partir dos gêneros discursivos orais selecionados para o trabalho pedagógico.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

O evento de formação continuada que teve como tema o ensino da oralidade, teve como público alvo, professores de escolas públicas estaduais e municipais e contou com a participação de 15 (quinze) cursistas. A carga horária foi de 20 horas, divididas em 5 dias de estudos de quatro horas diárias, ofertados no período noturno. Os estudos objetivaram fazer com que os professores pudessem apropriar-se do eixo estruturante oralidade numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Nossos estudos foram ancorados em uma perspectiva sociointeracionista em que os gêneros discursivos são considerados fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Esses gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, por isso são considerados megainstrumentos voltados ao ensino de línguas em todos os seus aspectos.

Os objetivos específicos foram direcionados no sentido de que os professores pudessem:

- ✓ Compreender as estratégias de ensino da oralidade;
- ✓ Compreender e produzir discursos em práticas de linguagem que ocorrem em situação oral;
- ✓ Alinhar as habilidades referente a oralidade da BNCC com os objetivos de aprendizagem presentes no SigEduca[15];
- ✓ Planejar e aplicar uma unidade/aulas utilizando gêneros orais;
- ✓ Socializar e avaliar o desenvolvimento do planejamento.

Para cumprimento dos objetivos propostos, os conteúdos abordados foram: plano de aula/unidade com foco no procedimento metodológico da MMD[16]. Gêneros orais, escritos e multissemióticos (fotorreportagem, artigo de opinião, jingle, entrevista, notícia e propaganda).

5. ETAPAS DESENVOLVIDAS NOS ESTUDOS DE FORMAÇÃO

[15] Objetivos de Aprendizagem/SigEduca refere-se aos conhecimentos que o aluno deve dominar ao final de cada ciclo de aprendizagem. Sig/Educa é o sistema da Secretaria de Educação em que o professor deve mencionar os objetivos trabalhados no seu plano de aula.
[16] Trata-se da Metodologia da Mediação Dialética (Gasparin, 2005).

A formação continuada foi desenvolvida por meio da Metodologia da Mediação Dialética. GASPARIN (2005). No primeiro encontro foi apresentada a ementa do curso com boas-vindas aos professores cursistas. Elaboramos uma dinâmica para diagnóstico com o uso de **aviãozinhos de papel**, a fim de saber o conhecimento prévio dos participantes. Eles escreveram numa folha a resposta para a pergunta "Você trabalha a oralidade em sua aula? De que maneira?". Após a escrita os professores fizeram um avião com o papel e lançaram ao centro da sala. Na sequência, os pares leram a escrita e colocaram seus pontos de vista a partir da resposta dos colegas.

Posterior a essa dinâmica ocorreu uma Roda de Conversa[17] com a seguinte questão norteadora: Quais gêneros podemos selecionar para ensinar a oralidade? Para instrumentalizar os professores foi realizada uma apresentação de slides com o conceito Oralidade presente na BNCC, bem como os gêneros discursivos mais adequado ao ensino desse eixo. Ao final do dia, um dos requisitos do curso foi que os participantes fizessem individualmente o registro reflexivo[18] dos estudos naquele dia.

No segundo encontro, cumprindo os procedimentos metodológicos, solicitamos aos cursistas que fizessem uma memória do encontro anterior. Em seguida, organizamos os grupos para a realização de atividades. Ficou em cada grupo um experiente para fomentar as discussões entre os pares. Na sequência, entregamos o texto ***A importância do ensino de gêneros orais na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade,*** com a seguinte questão balizadora: Segundo o autor qual a importância do ensino de gêneros orais? Argumente. As respostas foram socializadas em uma Roda de Conversa.

Após estarem instrumentalizados em relação ao tema em estudo fomos ***à prática.*** Nesse momento, os participantes vivenciaram a trabalho com gêneros orais: **contação de história, tutorial, discurso político, entrevista e vídeo aula**. Em grupo, receberam uma filipeta com o nome de um gênero oral e simularam uma atividade que foi apresentada para o coletivo.

No terceiro encontro entregamos uma síntese do Eixo Oralidade presente na BNCC e nos Objetivos de Aprendizagem/SigEduca para que em grupo os participantes elaborassem o

[17] A utilização do Gênero Roda de Conversa durante todo o curso foi uma estratégia proposital para demonstrar aos cursistas a importância de se trabalhar esse gênero oral também com seus alunos.
[18] É o momento de relatar o que foi mais relevante no encontro. Essa prática permeou todos os encontros.

alinhamento,[19] compreendendo a relação entre o documento nacional e o estadual, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 – Alinhamento

Habilidades da Oralidade – BNCC	**Objetivos de Aprendizagem SigEduca**	**Gênero oral/ Conteúdo**
(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízos, que envolvam supostos desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, como forma de familiaridade com textos legais.	(COD 157) Expressa-se em situação comunicativa oral com opiniões embasadas.	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após realizada as atividades foi feita a socialização dos quadros e quando necessário houve a intervenção dos mediadores fazendo os devidos apontamentos.

No quarto encontro, buscamos instrumentalizar nossos cursistas em relação a uma metodologia de ensino. Assim, em grupo, realizamos uma leitura reflexiva do texto: *Planejamento Escolar* de Libâneo (2002), que traz um roteiro de plano de aula/unidade com os cinco passos de Gasparin (2012). Posteriormente, retomamos a Roda de Conversa com foco no procedimento metodológico de Gasparin, dialogando sobre cada passo proposto pela metodologia elaborada pelo autor.

Como atividade prática, solicitamos a elaboração de um plano de aula com foco no ensino de um gênero oral para verificação de aprendizagem dos cursistas.

Finalmente, no quinto encontro, realizamos uma Roda de Conversa para socialização da execução dos planos de aula que foram propostos. Para tal, levamos os seguintes itens para nortear a conversa: Quais os aspectos desafiadores? Quais os aspectos facilitadores? Como você avalia o trabalho com este eixo? Na sequência, foi feita a avaliação do curso em que o cursista recebeu um questionário para nos avaliar com base nos seguintes itens: tema abordado e sua aplicabilidade, fundamentação teórica, metodologia e mediadores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[19] Nessa atividade os cursistas deveriam preencher os quadros de modo que houvesse semelhança dos objetivos de aprendizagem/sig/Educa com as habilidades da BNCC e que gênero discursivo era possível trabalhar.

Ao final do curso de formação, aplicamos uma avaliação em que os professores cursistas deram seu parecer com base na seguinte pergunta: De que maneira o estudo do eixo oralidade contribuiu para sua formação e posterior atuação em sala de aula?

Após a análise das respostas chegamos as seguintes conclusões: os professores entenderam a importância da oralidade no ensino da Língua; ampliaram os conhecimentos sobre o eixo, possibilitando o ensino dos gêneros orais; aprenderam as diferenças estruturais entre a leitura e a oralidade; compreenderam o uso social dos gêneros orais.

Para nós foi gratificante perceber que os conteúdos ali tratados fizeram a diferença na prática dos professores envolvidos. Eles demostraram esse aprendizado na execução dos planos de aula com os gêneros orais na escola.

Assim, verificamos que os professores participantes compreenderam que o ensino de Língua Portuguesa proporciona aos estudantes a apropriação dos conceitos e participação crítica nas diversas práticas sociais constituídas, com base nos gêneros discursivos em uso.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica**. MEC, Brasília, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.

CAVALCANTE. Marianne Carvalho Bezerra, MELO Cristina Teixeira Vieira **Gêneros orais na escola**. In: Santos Camila Ferraz, Mendonça Márcia, Cavalcante Mariane Carvalho Bezerra Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 89-102.

GASPARIN, José Luiz **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez; 2001b.

_____. **Oralidade e escrita**. Conferência de Abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua, realizado na UFRN, Natal, outubro de 1995.

MATO GROSSO. **Objetivos de Aprendizagem**, SigEduca/SEDUC, Cuiabá, 2018.

SILVA Luiz Antônio (Org.) **A língua que falamos**. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo; 2005.

EIXO II

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOVA

FATORES QUE INFLUENCIAM A FALTA DE INTERESSE DOS ALUNOS DENTRO DA SALA DE AULA

Mirelle Carvalho Silva (UFMT) [20]

Rhariny De Almeida Fabino (UFMT) [2]

RESUMO: O objetivo deste artigo é localizar os fatores que influenciam a falta de interesse dos alunos em sala de aula, e a partir destes compreender porque tais fatores exercem tanta influência na vida escolar dos estudantes. Ao analisar estes aspectos, trataremos da função da escola juntamente com os pais, afim de que esses fatores externos sejam conciliados com a vida escolar e cotidiana do aluno, resultando em um melhor desempenho. Considerando a realidade presente, foi aplicado um questionário em sala de aula, a fim de melhor entender as influências externas e internas que colaboram com o mal desempenho dos alunos do 8ºA, da Escola Estadual Heronides Araújo, em Barra do Garças, Mato Grosso. Ao entendermos a realidade dos alunos, discutiremos de que forma as distrações presentes podem trazer prejuízos à trajetória escolar dos alunos, e a partir dos estudos realizados, expor ao educador formas de como ele pode auxiliar o educando em suas dificuldades. De acordo com os resultados obtidos através do questionário aplicado a 22 (vinte e dois) alunos, foram observados os principais fatores que podem influenciar os alunos a não participarem das aulas, dentre esses fatores estão conversas, preguiça, bagunça, família desestruturada, uso do celular e internet, a dificuldade de alguns em apreender os conteúdos expostos, a metodologia utilizada por determinado professor. Além desses fatores encontrados, é importante que o professor se preocupe com a realidade de cada aluno, pois isso irá auxiliar tanto professor, quanto aluno, para que tenham mais facilidade e interesse nos conteúdos expostos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Falta de interesse. Dificuldade de concentração. Fatores desestimulantes.

1. INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

O objetivo desta pesquisa foi de mostrar quais os fatores que influenciam os alunos em seu desinteresse nos assuntos escolares, e como esses fatores estão presentes em seu desenvolvimento. A partir disto, discutiremos o papel do professor como influenciador e fornecedor de conhecimentos.

É fundamental que este tema seja discutido e exposto aos profissionais da educação, que tem a responsabilidade de transformar a realidade de muitos alunos em sala de aula. É preciso que o educador saiba o quanto sua competência pode ajudar os alunos em sua vida

[20] Estudante do curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID. Mirelle.carvalho.enf@gmail.com

[2] Estudante do curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID. rhariny_fabino@outlook.com

escolar. O estudo foi elaborado a partir da preocupação com o atual modo de escolarização das crianças, que pode trazer para alguns alunos prejuízos a sua vida escolar e social.

O primeiro contato com a educação acontece no lar, onde a criança recebe seus primeiros ensinamentos, e é ali que ela deve ser ensinada a receber instruções de outros também. Os pais precisam conhecer ou reconhecer a sua responsabilidade como primeiros educadores e influenciadores dos seus filhos, e então o professor e a escola poderão desempenhar de forma gradual e eficaz o seu papel como segundo educadores dos alunos.

Muitos pais são convictos de que a educação do seu filho depende integralmente da escola, porém não é assim que deveria funcionar. Segundo a escritora norte-americana Ellen White: "A obra dos pais vem antes da do professor. Eles têm uma escola no lar - o primeiro estágio. Se cuidadosamente e com oração procurarem conhecer e desempenhar seu dever prepararão os filhos para entrarem no segundo estágio- receber instruções do professor". (WHITE, 2014. p.14)

A falta de interesse dos alunos pode ser dividida entre dois polos, como o educador Mariano Narodowski (2001), nos mostra. Um polo é o das crianças que tem uma infância hiper-realizada, aquela infância que o aluno tem contato com a realidade virtual, celular e internet, TV e videogames. Outro polo é o das crianças que tem uma infância desrealizada, seus estudos são prejudicados pelo fato de que precisam trabalhar para ajudar nas despesas em casa, tem uma família que não os incentiva a ir à escola, é uma infância da realidade real, e não virtual.

O conhecimento científico é essencial para que a pessoa conheça sua realidade social e sua condição socioeconômica, e a escola é a principal fonte deste conhecimento. É, especificamente, na escola que a criança aprende sobre questões que não aprenderia em outro ambiente, trazendo para elas mudanças em sua percepção de mundo. Colaborando com a ideia, Young (2007, p.1288), afirma que as escolas são "[...] instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento [...]".

De acordo com experiências vivenciadas na Escola Estadual Heronides Araújo, com alunos do 8º A, com faixa etária de 12 (doze) e 13 (treze) anos, 22(vinte e dois) alunos responderam um questionário, com o intuito de localizar as maiores dificuldades presentes na turma. O tema a ser desenvolvido neste trabalho foi escolhido por causa da presente preocupação com a realidade em que se encontra o aprendizado dos alunos, e com as possíveis consequências que isto pode trazer para a sua escolaridade.

O trabalho foi organizado em 3 (três) etapas: primeiramente, com o auxílio das respostas obtidas pelo questionário encontramos os fatores que influenciam os alunos em sala

de aula; a segunda etapa foi de analisar como esses fatores podem influenciar em sua vida escolar; e, na terceira etapa, realizamos uma discussão a respeito do papel do professor e dos pais nesse processo de aprendizado dos alunos.

2. FATORES QUE INFLUENCIAM O DESINTERESSE DOS ALUNOS DENTRO DA SALA DE AULA

Através do questionário aplicado na turma do 8ºA, na Escola Heronides Araújo, onde estavam presentes 22 (vinte e dois) alunos, foi observado alguns fatores que colaboram com o desinteresse dos alunos, como podemos observar na tabela a seguir:

1 - Impedimento ao realizar as atividades propostas em sala de aula

- Preguiça - 1
- Não sei - 3
- Nada/ faz as tarefas - 6
- Conversa/ bagunça/ amigos - 9
- Tem dificuldade - 1

*2 alunos não responderam

Podemos notar que a maioria dos alunos tem dificuldades de se concentrar nas aulas devido a conversas, bagunças e influência dos amigos. Somente 6 (seis) de 22 (vinte e dois) dos entrevistados afirmaram que fazem as atividades propostas em sala de aula, ou seja, apenas 1/3 (um terço) do total de alunos cooperam para se obter uma aula produtiva. Apesar de percebermos nas aulas a dificuldade de uma parcela grande dos alunos em conseguir realizar as atividades, somente um aluno assumiu essa dificuldade como um fator que influencia em sua produtividade.

O tipo de aula que o professor aplica em sala, pode tanto estimular, quanto desestimular o aluno a realizar as atividades que são propostas. É importante que o professor trabalhe com o livro didático de forma dinâmica, e utilize outros métodos para que o interesse do aluno seja estimulado. Schon e Ledesma, em seu trabalho Avaliação da Aprendizagem nos mostram que:

> As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar, impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. Ou seja, a avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido. (SCHON e LEDESMA. 2019, p. 2).

2- Tipo de aula que faz com que participe e não fique distraído

- Aula com brincadeiras - 10
- Aula com livro didático - 2
- Aula com vídeo/filme - 6
- Aula que tem que copiar do quadro - 3

* Aula que o professor explica na frente - 1

Como observado na tabela acima, podemos ressaltar que o livro didático deve ser usado, pois tem uma diretriz boa, mas não suficiente, para isso precisa complementar com apostila, jogos, atividades dinâmicas, vídeos e outros meios que possam ser de proveito para o ensino daquele assunto específico. Os alunos sentem a necessidade de aulas com uma didática diferente, onde eles possam expressar suas ideias e ter uma participação ativa no processo de produção de conhecimento. Libâneo (1991), ressalta que:

> Uma das qualidades mais importantes do professor é a de saber estabelecer vínculos entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos, é ser capaz organizar o do aluno, provoquem nele uma tensão e vontade de superá-las. As atividades não escolares não podem exceder a capacidade de entendimento dos alunos; também devem ser tão fáceis que não exijam pelo menos um pouco de esforço para resolvê-las. As dificuldades só têm valor quando favorecem a ativação e o direcionamento dos meios para assimilação ativa dos conteúdos. (LIBÂNEO 1991, p.)

Com as informações obtidas através do questionário, notamos que os alunos têm dificuldades para se concentrar nas atividades tanto dentro da sala de aula como em casa, onde há variedades de passatempos e distrações que os levam a esquecer das obrigações escolares. Por este e outros motivos o professor precisa despertar no aluno o senso de curiosidade, assim, o “esquecimento” e outras desculpas que mostra a falta de interesse com os temas trabalhados em sala de aula, podem ser solucionados, pois o aluno terá em si o desejo de buscar pelo conhecimento. Paulo Freire (1996, p.33), comenta sobre:

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.33).

3- Impedimento para fazer os deveres de casa

- Quase sempre me esqueço - 17
- Não tenho tempo - 2

- Não quero - 0

- Eu me lembro, mas tenho coisa mais interessante para fazer - 0

*3 alunos não marcaram nenhuma alternativa

Todo ser humano quando em contato com assuntos que não são do seu interesse, que não lhe chamam atenção ou que não estão inseridos em sua realidade de vida, tem uma maior facilidade em esquecer ou não lhe dar a devida importância, com os alunos isso não é diferente. O educador precisa compreender a sociedade na qual está inserido e conhecer as necessidades do educando para melhor conectar os saberes à realidade vivenciada. O ensino deve ter o poder de interferir na vida social do educando, de forma que ele possa transformar a situação em que se encontra, e se elevar culturalmente.

3. A FORMA COMO ESSES FATORES PREJUDICAM OS ALUNOS NA ESCOLA

Foi observado que os fatores de maior relevância e influência na não-produtividade dos estudantes foram a conversa, bagunça e relacionamento com os colegas. Considerando a faixa etária dos entrevistados (treze anos), leva-se em consideração o fato de que eles estão em uma fase de alto descobrimento, e sentem a necessidade de compartilhar suas experiências vividas, e acabam não prestando a devida atenção nas aulas, prejudicando a si mesmo e aos demais colegas de classe. Não conseguem ouvir/compreender o que a professor está propondo na aula, e na hora de realizar as atividades tendem a ter uma maior dificuldade.

Os alunos precisam ter senso de responsabilidade com a escola, buscando meios de não serem prejudicados com as conversas e bagunças ao seu redor, como exemplo sentar em lugares estratégicos que tenha menos bagunça, realizar pesquisas que o auxiliem no seu conhecimento, quando necessário pedir ajuda a professores, amigos e pais, pois para se obter um bom rendimento não depende somente do professor, mas também do docente, como nos mostra Felicetti e Morosine (2010, p.24): “[...] o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se ensina a quem quer ser ensinado.”

Segundo Soares (2004, p.86), “[...] São tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares.” Então, podemos observar que é o conjunto de fatores que os alunos adquirem que irão fazer deles bons estudantes. Há fatores que desestimulam os alunos, prejudicando assim a sua vida escolar, como exemplo: alunos que tem pais não preocupados com seus estudos, e que não os incentiva a realizarem hábitos que os farão bons estudantes, como cobrar que faça a lição

de casa, auxiliar nas pesquisas, ir à reunião de pais, comprar livros para sua leitura diária e olhar o caderno para ver se o filho está desenvolvendo as tarefas em sala.

Observando os fatores já citados, percebe-se que o desempenho do aluno está ligado diretamente ao seu próprio esforço e interesse em aprimorar seus conhecimentos.

4. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DOS ALUNOS NA VIDA ESCOLAR

É difícil manter a disciplina e interesse dos alunos dentro da sala de aula, pois muitas vezes os conteúdos que precisam ser trabalhados não são do seu interesse, porém percebemos que a falta de interesse dos alunos não é só com a matéria específica, mas muitas vezes com o método de ensino que lhes é proposto. As crianças em sua maioria têm dificuldade de se manterem concentrados, e em ordem por algumas horas. Sendo necessário, assim, uma criatividade maior do professor em usar aqui e ali uma metodologia de ensino diferente e chamativa, que envolva os alunos de forma que eles se sintam parte da aula.

Ensinar não é transferir conhecimentos, como se o educando fosse um depósito de informações. O educador precisa despertar nos educandos a curiosidade e encorajá-los, para que eles sejam capazes de pensar de forma crítica. Como afirmou Paulo Freire:

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.33)

Podemos notar que, uma aula expositiva, aberta a diálogos e questionamentos dos alunos, de forma que aguce a curiosidade e o envolvimento deles, é muito mais eficaz e gera mais resultados do que muitos dias trabalhando o mesmo assunto de forma rígida, onde só o professor fala e o aluno só ouve.

O professor muitas vezes se encontra em uma realidade que não é estimulante e cativante ao ensino, a falta de estrutura e materiais nas escolas pode ser prejudicial ao ânimo e a produtividade do educador, porém, apesar de todos estes fatores, o professor não se isenta de sua responsabilidade de dar aulas.

Ele precisa lembrar que em muitos casos o seu exemplo e suas palavras serão a maior influência que uma criança terá sobre conhecimentos científicos, sociais e culturais. Segundo Paulo Freire (1996, p.27), quaisquer que sejam as características pessoais do professor "[...] nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento [...]".

Além das responsabilidades básicas de toda escola, ela precisa conhecer a realidade dos alunos e do bairro e reconhecer suas necessidades, pois a escola precisa se adequar a realidade em que os alunos estão inseridos. Como Paulo Freire nos expõe:

> Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. (FREIRE. 1996, p. 14)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser aplicado o questionário para os alunos, e analisado suas respostas, podemos notar que os fatores que influenciam a falta de interesse dos alunos nos estudos estão relacionados ao seu cotidiano familiar, desestruturação das famílias, aulas sem conectividade com a realidade dos alunos, o uso do celular e internet, suas relações interpessoais, sensação de cansaço de alunos e professores e a falta de aulas que envolvam os alunos.

Apesar de todos esses fatores influenciarem negativamente o desempenho dos alunos, notamos que o seu bom desempenho só ocorrerá quando o próprio aluno quiser, quando ele desenvolver em si a responsabilidade com seus deveres. Contudo, o papel do professor continua o mesmo, de fazer o que estiver ao seu alcance para contribuir com a educação e com o aluno. A realidade pode ser transformada em pequenas ações de educadores comprometidos com a sua profissão.

6. REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Carmem Haab Lutte; SANTOS JUNIOR, Carmem Haab Lutte. **Fatores que influenciam o desempenho escolar**: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20(2013)/03Desempenho.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem**. Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores).

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação.** Cap. 6. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
Material da internet:

NARODOWSKI, Mariano**. Infância e poder.** A conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista, Universidade de São Francisco. 2001.

SCHON, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da Aprendizagem**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

SOARES, José Francismo. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** (Reice), Madri, v.2, n.2, 2004. Disponível em: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

WHITE, Gould Ellen. **Orientação da Criança.** Tatuí/SP: Casa Publicadora Brasileira, 2014.
YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 maio 2019.

A INFLUÊNCIA DA ACÚSTICA EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

João Marcelo Santos Beine[21]
Ykaro Hariel Alves de Oliveira Liba[22]

RESUMO: A importância da voz e do som no processo de ensino-aprendizagem muitas vezes são negligenciados pelos seus principais agentes promotores do processo: gestores e professores. No entanto, o som, como um estimulante sensorial, é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente e a partir do momento em que a produção sonora ultrapassa os níveis suportados na relação inversa tempo e volume (quanto maior o volume, menor o tempo de exposição recomendado e vice-versa), o som é denominado poluição sonora e se torna um problema de saúde coletiva, apontado como um risco potencial para acometimentos físicos e mentais pela Organização Mundial de Saúde. Estudos demonstram que o conforto acústico prejudicado interfere diretamente na aprendizagem e concentração dos alunos, principalmente no Letramento e Numeramento, que são atividades que demandam esforço cognitivo. O esforço do professor para superar as barreiras acústicas dentro da classe afeta sua saúde física e mental urgindo o reconhecimento da importância desse tópico na gestão educacional. O presente trabalho objetiva chamar atenção para essa questão do conforto sonoro, que pode influenciar negativamente ou positivamente o processo educacional na vivência e espaço dentro da escola durante a formação. Com a vivência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizamos uma pesquisa em duas linhas: quanti-qualitativa com o intuito de identificar problemáticas relacionadas aos ruídos e as consequências na atenção e concentração dos alunos e na voz dos professores. Com o uso de aparelhagem não específica, procuramos embasar empiricamente o que percebemos no dia-a-dia na sala de aula. As respostas obtidas nos questionários indicam que os professores e os alunos percebem os efeitos do mau conforto acústico, o que corrobora com os resultados empíricos que demonstraram valores sonoros acima de 100% (cem por cento) do recomendado pela referência utilizada (ABNT NBR 10152 de 2017).

PALAVRAS-CHAVES: Conforto acústico. Poluição sonora. Acústica em sala de aula. Acústica em escola.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O Ensino é a habilidade humana de transmitir saberes e seus questionamentos para as gerações que precedem em tempo e espaço, aquele que se propõe ao ato de ensinar. A aprendizagem compreende a faculdade de acumular informações a respeito do mundo que rodeia o indivíduo. O Ensino e Aprendizagem exigem que haja aquele que ensina, o ministrante, e o aprendiz, que compreende o ensinado; e cada qual executa duas ações no processo de Ensino: a exposição do conhecimento e a apreensão (ação de aprender) do conhecimento

[21] Acadêmico do Curso de Letras (CUA-UFMT); Campus Universitário do Araguaia- Universidade Federal do Mato Grosso; jmsantosbeine@gmail.com.
[22] Acadêmico do Curso de Letras (CUA-UFMT); Campus Universitário do Araguaia- Universidade Federal do Mato Grosso; liborio_br@hotmail.com.

exposto. Os dois acontecimentos não se tocam, mas se interagem de forma íntima. Quanto mais semelhança entre o conteúdo exposto pelo ministrante e o conteúdo internalizado pelo aprendiz, maior terá sido o sucesso do ato do Ensino e Aprendizagem, não importando, questionarmos aqui, a sua qualidade.

Inúmeros fatores e situações ambientais podem interferir na intimidade entre o Ensino e a Aprendizagem. Neste trabalho, focamos na interferência que a acústica (ambiente sonoro) pode causar nessa relação.

A produção sonora, representada pela voz humana, é um importante fator de transmissão de conhecimento dentro de uma sala de aula paralela à produção visual, com suas respectivas situações singulares.

No entanto, os limites da voz humana adulta é uma característica que precisa ser considerada na elaboração de um projeto de construção predial ou ajuste de um local ideado para a relação Ensino-Aprendizagem. Os diferentes fatores que influenciam negativamente a vibração das ondas sonoras, desde o momento que reverberam das pregas vocais e ressonâncias do adulto professor até os tímpanos de todos aqueles que ouvem o orador, devem ser minimizados ou extintos garantindo auxílio ao processo educativo.

O impacto na saúde do professor e do aluno por causa dos desgastes e esforços vocais pode desencadear consequências desastrosas para o ensino, principalmente o público, que já financeiramente fragilizado, passa a onerar o erário público, lesionando a Educação e o pensar crítico das gerações futuras.

A Educação não se promove somente pela relação professor e aluno; o espaço também é fundamental para apoiá-los nesses processos. Buscar compreender essas interferências no tempo, espaço e vivência na educação básica ainda em nossa formação, e apresentá-las a outros estudantes de licenciatura, professores e profissionais afins, é promover uma formação mais sólida para a comunidade de gestores e professores.

Por vivência em sala de aula, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),[23] em Língua Portuguesa, a nossa presença nas ruidosas salas de aula da Escola Francisco Dourado, nas atividades de observação e interação docente nos despertou a atenção e a curiosidade de pesquisar as possíveis interferências estruturais. no processo Ensino-aprendizado dentro e fora da classe.

[23] PIBID é um programa que possibilita a vivência de acadêmicos de licenciaturas em sala de aulas de instituições estaduais e municipais a fim de que se comprometam com o magistério, objetivando antecipar as experiências dos graduandos em um dos possíveis locais de trabalho, estreitando os laços entre a escola e a universidade.

2. A BUSCA PELAS CONDIÇÕES IDEAIS E NORMATIZAÇÃO PARA AS SALAS DE AULA

A NBR 10152, em sua segunda edição, difere da primeira publicada em 1987, em objetivar a prevenção da saúde auditiva humana e da poluição sonora. Para seguir esse padrão estabelecido, é necessário levar em consideração uma série de recursos e processos que resultam um ambiente mais preparado a fim de desenvolver um trabalho profissional mais sólido, como, por exemplo, pensar na localização em que será construída a escola.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas é uma entidade sem fins lucrativos e privados que, por meio das Normas Brasileiras (ABNT NBR ou NBR), contribui para a estandardização de produtos, serviços e verificações ambientais, fundamentando serviços dos Estados e da sociedade em geral. As NBRs são resultadas de pesquisas realizadas pela organização que dirige e normatiza determinada prestação de serviço de forma mais salutar possível para a segurança da comunidade; por isso, a utilização desse referencial nessa pesquisa.

No entanto, as orientações sobre padronizações acústicas nos ambientes educacionais ainda são tímidas nos materiais antigos e com relevância pouco discutida no material do Ministério da Educação (MEC).

No “Manual para adequação de prédios escolares” de 2006, o tema é lembrado somente uma vez, relacionado à função do forro nas salas de aula, porém nenhuma medida é sugerida. O material “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil”, também de 2006, as condições ambientais são consideradas e entre elas está o conforto acústico. Um material que evidencia a relevância da acústica no meio educacional é o “Caderno de especificações técnicas” da Escola Padrão MEC de 2007, no qual há orientações do uso de materiais acústicos nas edificações. (MEC, 2005) (AZEVEDO, *et. al.*, 2004) (FNDE, 2007)

A importância do controle de ruídos na escola precisa ter mais prioridade em todas as edificações educacionais, uma vez que é o lugar onde se forma e se prepara cidadãos críticos e gerações futuras. A relevância do conforto ambiental na gestão do processo educacional pode refletir positivamente no desempenho dos alunos e na saúde do professor, porque a poluição sonora figura entre um dos riscos ambientais para a saúde mental, física e o bem-estar de um indivíduo. (WHO, 2018)

3. QUALIDADE DO SOM EM SALA DE AULA

A instituição escolar escolhida para pesquisa é pública estadual localizada em Barra do Garças. Foi criada em 1980 durante o governo Frederico Campos (1979-1983).

Atualmente, a população matriculada é, em sua maioria, de bairros circunvizinhos enquanto a comunidade do bairro costuma buscar escolas de regiões mais centrais da cidade.

A área da escola ocupa um quarteirão completo com árvores em toda sua calçada. No tocante a estrutura geral, a escola tem dois pavilhões que precisam de reformas estruturais (telhado, piso, paredes, reestruturação da quadra poliesportiva descoberta e destinação de espaço à biblioteca e diretoria), pintura, instalação elétrica e adaptação dos banheiros.

A construção da escola é antiga e não recebeu nenhuma reforma significativa desde a construção do segundo pavilhão que satisfizesse as atuais orientações acústicas para uma instituição educacional. Sobre os dois pavilhões: um deles em plano mais elevado e com o espaço de leitura e recreação em frente, e o outro, nível mais baixo e paralelo ao primeiro, ao lado de uma avenida arterial.

O prédio tem seis salas de aula operantes. Todas as salas são equipadas com um quadro branco, mesa do professor e carteiras para os estudantes. As paredes evidenciam a necessidade de manutenção; a fiação elétrica é aparente em alguns lugares e oferece riscos potenciais; o conforto térmico e de luz não são adequados (luz solar direta dentro da sala).

Além de todas as questões já apresentadas, o ponto que mais despertou nossa atenção foi a acústica das salas: ventiladores ruidosos e controle de ruídos desajustados. Essas condições, somadas à interação social dos estudantes, exigem, por exemplo, um esforço vocal sobre-humano do professor.

Consideramos que os edifícios escolares antigos, em sua maioria, não foram pensados integralmente de acordo com as suas necessidades funcionais, mas sim, com o cumprimento de prazos de entrega e custo final, negligenciando totalmente o conforto ambiental dos alunos e dos professores, porém uma vez que a escola está construída, é muito difícil pensar em soluções simples e com excelência, caso apareça problemas relacionados ao conforto ambiental, principalmente, a acústica. Menezes (2010), cita que a acústica nas salas das escolas deve ser trabalhada visando a aproximação entre o professor e o aluno, resultando a potencialização da aprendizagem. Dessa forma, as escolas que dão maior importância à qualidade acústica têm uma possibilidade de serem mais efetivas na produção de conhecimento.

É importante também a atenção para a escolha do espaço em que a escola será construída porque dependendo do local, ela é exposta a um maior índice de ruído, por exemplo, as vias rodoviárias arteriais. Recomendam-se construções em vias locais por apresentarem um

índice de ruído mais satisfatório conforme a norma NBR 10152. Segundo Zwirtes (2006), é importante pensar na forma que será construída: na distribuição dos espaços internos, considerando as diferentes atividades desenvolvidas na escola; definição dos elementos construtivos (janela, porta, paredes e pisos), visando um bom isolamento e tempo de reverberação adequada.

Dessa forma, por a instituição não ter tido nenhum replanejamento significativo que atende as recomendações estabelecidas pela ABNT, possui inúmeras irregularidades que colocam em risco tanto a saúde vocal do professor, como o processo de aprendizagem dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS IMPACTOS DA ESTRUTURA NA EDUCAÇÃO

Para melhor identificarmos, em aspecto geral, o problema acústico dentro de sala de aula, utilizamos o método quanti-qualitativo, utilizando microfone gravador e aplicação de questionários escritos.

Quantitativamente, verificamos com aparelhagem não-específica a quantidade de decibéis (dB) atingidos em sala de aula no momento de interação. O aparelho utilizado para a mensuração foi um *smartphone* Samsung Galaxy S9+, dotado de um microfone *High Acoustic Overload Point*[24] com o aplicativo iNVH desenvolvido pela *Robert Bosch Engineering&Business Solutions(P) Ltd* (avaliado 4,5/5 por 2.000 usuários na Google Play). A captação foi feita de modo ciente da professora e alunos, porém desapercebidamente.

Sobre as questões de opiniões, aplicamos dois questionários diferenciados para os alunos e professores. O questionário direcionado aos alunos questionava sobre ruídos que poderiam interferir na aprendizagem em sala de aula, alteração de voz nos professores; e o direcionado aos professores, indagava sobre sintomas de esforço e fadiga vocal. De modo a preservar a identificação dos entrevistados, enumeramos aleatoriamente as respostas de cada sala e professores.

Escolhemos duas aulas, uma antes do intervalo (8ª ano), momento em que formando três grupos (2, 3 e 4), os alunos liam e interpretavam um texto para resolver os exercícios no livro didático, com monitoramento no centro da sala; e outra após o intervalo (7º ano), com monitoramento na frente da sala, quando os alunos vieram agitados do recreio. O momento era

[24] *Acoustic Overload Point*: é o nível de pressão utilizado para avaliar a eficiência de um microfone para que ele alcance sua capacidade máxima de distinção entre o som a ser gravado e os ruídos do ambiente. Essa potência garante gravações em ambientes extremamente ruidosos sem distorções.

de intensa interação entre eles quando conversavam entre si para resolução das atividades de interpretação textual. A sala de 8º ano tinha 9 alunos no dia da avaliação e a de 7º ano, 17 alunos.

O tempo de avaliação na primeira sala, foi de aproximadamente 5 (cinco) minutos (min) (a NBR 10152 recomenda 30 (trinta) segundos como tempo mínimo) obtendo um Nível de pressão sonora equivalente em A (L_{Aeq}) de 75,2 dB; com Nível máximo de pressão sonora ponderada em A (L_{max})[25] igual a 91,4 dB.

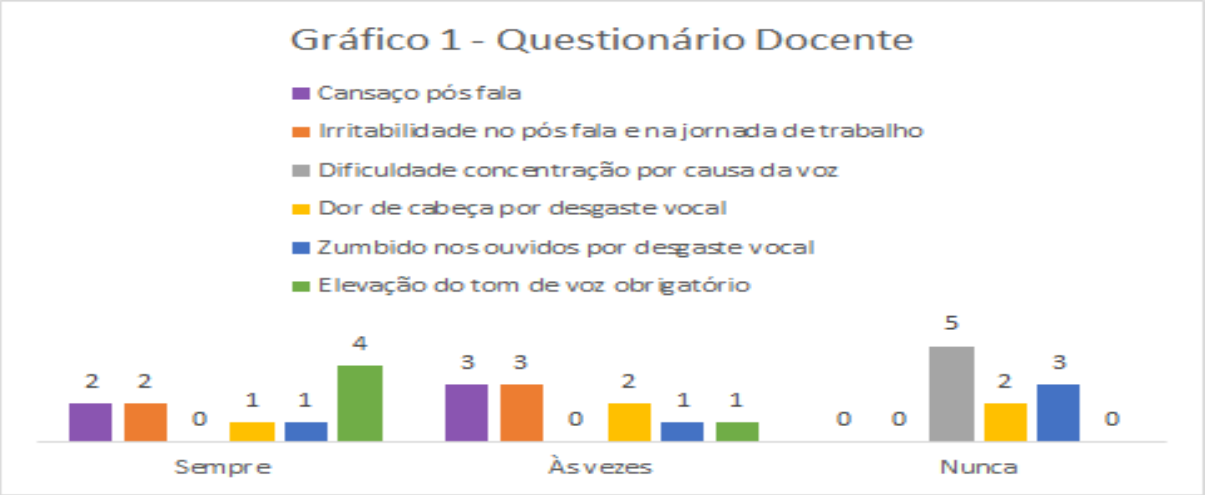
Na segunda sala, o tempo foi de, aproximadamente, 50 (cinquenta) segundos (s) alcançando L_{Aeq} =72.1 dB com L_{max} =94.3 dB. A recomendação normativa da NBR 10152 é de que em salas de aula a alcance 30 dB a 40 dB.

Os valores de L_{Aeq}, portanto, registrados se encontram, na sala do 8º e 7º ano, respectivamente, 150,6% e 140,3% acima do esperado. O valor do L_{max} se encontram 128,5% e 138,75% acima da expectativa, na ordem, salas do 8º e 7º ano. (ABNT, 2017)

Questionamos objetivamente sobre sinais e sintomas que os professores poderiam apresentar durante o exercício de ensino usando sua voz.

As respostas indicam que 80% (oitenta por cento) dos entrevistados se obrigam a elevar o tom de voz durante as aulas, fazendo com que eles se sintam cansados e/ou com irritabilidade ao falar depois de uma longa jornada de trabalho. Observa-se no Gráfico 1 que há casos de professores que além de sentirem o desgaste vocal, sentem dor de cabeça e zumbido nos ouvidos.

[25] L_{Aeq} é o valor que representa a energia sonora total emitida em um determinado intervalo de tempo calculado por um logaritmo, representando um histórico da emissão de sons ou ainda uma média de níveis de sons. L_{max} é o valor de vibração máxima durante um período de mensuração sonora.



Fonte: Dados da pesquisa.

O ruído produzido dentro da sala de aula afeta diretamente a saúde vocal do professor e acaba gerando um baixo desempenho no processo de ensino-aprendizagem, por tratar, especificamente, da interação vocal entre indivíduos. Quando a comunicação é falha, indubitavelmente a compreensão também será comprometida.

Andrade (2009), diz que para a transmissão do conhecimento se concretizar no ambiente escolar, é utilizada a comunicação verbal - a voz. Assim, fica claro que aspectos como uma boa qualidade em uma sala de aula é importante para que o aprendizado se concretize.

É fato que parte dos ruídos é produzido pelos próprios alunos. Entretanto, a escola pode adequar essa fonte sonora com as estruturas, que são elementos influenciadores na propagação do som e que podem ser manipulados para minimizar os efeitos danosos de uma má acústica: parede, pé direito, piso e forro.

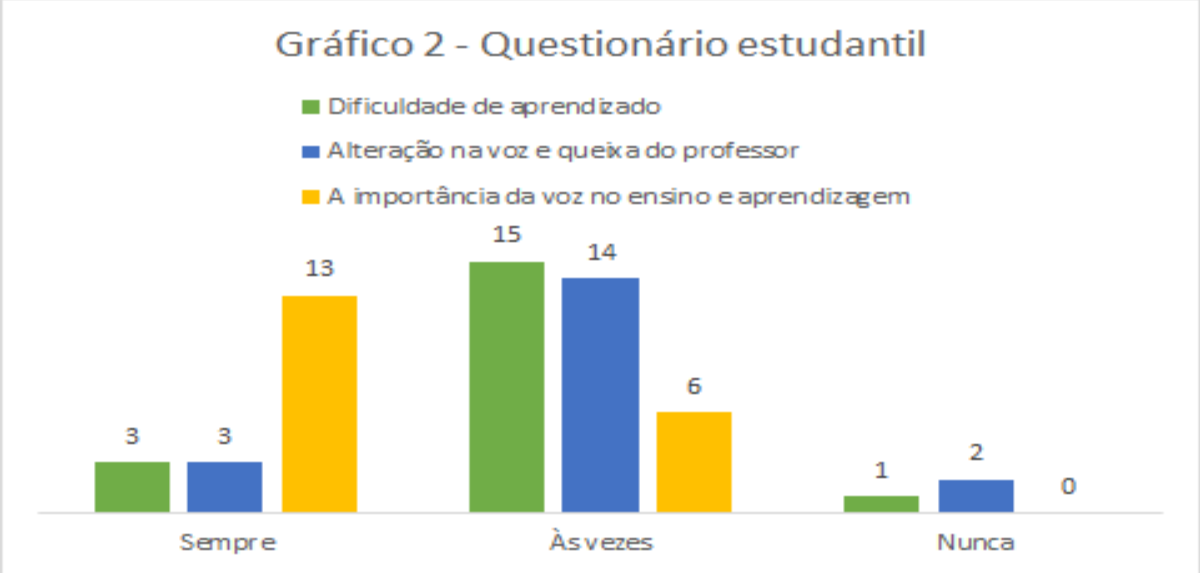
O município de Barra do Garças está localizado na região em que predomina o bioma cerrado e tem temperaturas elevadas em boa parte do ano, o que exige acomodação climática nas salas de aulas. Elas têm ventiladores de parede para amenizar o calor, no entanto, são ruidosos, como apontam os alunos, quando os questionamos qual seria o tipo de sala ideal. Todos, entre outras considerações, relataram que seria necessário que as salas fossem climatizadas com ar condicionado, sem ruídos de ventiladores:

> Colocar Ar-Condicionado, algumas luzes de led porque além de ser forte economiza mais.” (Aluno 1, 8º ano).
> Com ar condicionado, que levaria a fechar as portas e as janelas, assim evitaria barulho.” (Aluno 2, 8º ano).
> Ar condicionado parede sem desenhos com as janelas fechada. (Aluno 3, 7º ano).

Alguns alunos descreveram que sentem dificuldade em aprender por causa dos ruídos de dentro e fora da sala de aula e percebem também que a(o) professora(o) precisa alterar o tom de voz para conseguir ministrar suas aulas, como demonstra o Gráfico 2.

Cheryan *et al.* (2014), revisaram as produções científicas relacionadas ao ambiente e conforto de sala de aula e enumeram fatores que são capazes de impactar na potencialização ou desmotivação das atividades desenvolvidas dentro de uma sala de aula: a iluminação, acústica, temperatura e qualidade sonora que, como confortos ambientais, garantem a acessibilidade do aluno ao conteúdo exposto ao professor. (CHERYAN, *et. al.*, 2014)

Shield e Dockrell (2003), apontam que na investigação dos efeitos que os ruídos causam em crianças em sala de aulas, alguns pontos são importantes indicadores como o letramento, numeramento, atenção e memória. Atividades que exigem alto esforço cognitivo envolvendo a atenção como leitura, resolução de problemas e utilização da memória parecem apresentar maior prejuízo naquelas crianças que estão expostas a ruídos circunvizinhos. Bronzaft, *apud* Andrade (2009), em um estudo feito em uma escola de Nova Iorque na década



de 1970, registrou um atraso de 3 a 4 meses na leitura entre os estudantes que estavam em salas de aula próximas as vias de trânsitos do que em relação àqueles que estavam nas salas mais silenciosas. (SHIEL; DOCKRELL, 2003) (ANDRADE, 2009)

Fonte: Dados da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Organização Mundial de Saúde (2018), considera a poluição sonora como um fator de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, distúrbios do sono, zumbidos, aborrecimentos e, principalmente, prejuízos ao desenvolvimento cognitivo em crianças, relacionados à diferentes sons produzidos em vias de avião, trem, carros e entre outros, dada as perturbações que os ruídos podem provocar no sistema auditivo e, devido à sua natureza estressora não específico, alterando a homeostase do organismo humano. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018)

Independentemente de sua linha filosófica de transmissão de conhecimento, o professor precisa de um ambiente que proporcione o livre exercício das funções da linguagem propostas por Roman Jackobson (1960), (o remetente, em um determinado contexto e utilizando um código, envia uma mensagem ao destinatário por um contato), pois uma interferência em qualquer dessas constituintes, prejudica o entendimento integral da mensagem produzida. (JACKOBSON, 1960)

Discutir a adequação do ambiente ideal para atividades educacionais é o primeiro desafio que todo gestor de Ensino tem para projetar em seu programa de ações, desde o mais alto escalão hierárquico do Estado até o próprio professor, no planejamento de sua aula em classe. Perceber e refletir esse ponto na formação de um indivíduo durante a nossa própria formação, nos alicerça para possíveis desafios futuros e apontamentos para conquistas dentro da Educação Pública.

Portanto, é fundamental que a mensagem do professor seja transmitida de forma plena e adequada para a melhor compreensão do aluno, sem que haja uma necessidade de maior concentração devido ao excesso de ruído, que, consequentemente, gera o desgaste físico e cognitivo do aluno. Zwirtes (2006), afirma que os ruídos acima do recomendado podem estressar as cordas vocálicas e comprometer a saúde desse profissional. (ZWIRTES, 2006)

Apontamos que mesmo que a escola não tenha sido planejada visando o conforto térmico e saúde vocal dos profissionais, existe materiais que ajudam a minimizar os ruídos como carpetes, revestimentos emborrachados e cortinas. Apoiar-se nesses recursos se torna indispensável para que o professor tenha o mínimo de qualidade necessária para conseguir ministrar suas aulas.

Dessa forma, uma boa acústica garante a comunicação clara e eficaz entre o professor e os alunos, sem comprometer o processo de aprendizagem e interação dos estudantes. Tendo

em vista que a comunicação para o fim de interação social além de ser um processo físico natural que nos permite trocar informações, é fundamental para o desenvolvimento de cada aluno. Uma vez que o assunto é compartilhado e o aluno conhece outros pontos de vista, ressignificam-se seus conceitos e constrói um novo saber. É o uso da dialética em favor constante da transformação e autonomia.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10152**: Acústica - Níveis de pressão sonora em ambientes internos a edificações. Rio de Janeiro, 2017. ISBN 978-85-07-07203-4.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10151**: Acústica - Avaliação do ruído em áreas habitadas, visando o conforto da comunidade. Rio de Janeiro, 2000.

ANDRADE, J.M.F.M. **Caracterização do conforto acústico em escolas**. Faculdade de Engenharia Universidade do Porto. Mestrado. Fevereiro de 2009.

AZEVEDO, G.A.N.; BASTOS, L.E.G.; RHEINGANTZ, P.A.; VASCONCELOS, V.M.R.; AQUINO, L.M.L. **Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil**. Grupo Ambiente Educação. UFRJ. Rio de Janeiro, junho de 2004.

CHERYAN, S.; ZIEGLER, S.A.; PLAUT, V.C.; MELTZOFF, A.N. Designing classrooms to maximize Students Achievement. **SAGE Journals**. 2014 v. I (I). p. 4-12. DOI: 10.1177/2372732214548677.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Caderno de especificações técnicas. Projeto executivo. **Programa Brasil Profissionalizado**. Escola Padrão MEC. 2007.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. IN: _____. **Lingüística e Comunicação**. 24 ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2007. p. 121.

MENEZES, M. I. A. S. **Caracterização acústica interior de edifícios escolares reabilitados**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual para Adequação de Prédios Escolares**. 5 ed. Elaboração: GUIMARÃES, C.A.A.; TRAJANO, C.M.V.; VITÓRIO, E.; COSTA, R.O.; DIAS, W.M.S. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

SHIELD, B.M.; DOCKRELL, J.E. The effects of noise on children at school: a review. **J. Building Acoustics**. 2003 v. 10 (2). p. 97-106.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Environmental Noise Guidelines for the European Region**. Conpenhagen, 2018.

ZWIRTES, D. P. Z. **Avaliação do desempenho acústico de salas de aula: estudo de caso nas escolas estaduais do Paraná.** 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Construção Civil) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO QUANTO AO MÉTODO CIENTÍFICO E A CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA: O TERRITÓRIO COMO CONCEITO E O LIVRO DIDÁTICO COMO POLÍTICA DE TEXTO

Delmaci Souza da Silva[1]
Jorge Douglas Costa Santos[2]

RESUMO: O presente artigo faz análise de um livro didático do oitavo ano do ensino fundamental pondo em questão, no material analisado, o território, uma das categorias de análise da Geografia. Desta forma, observando como o conceito de território é posto no referido livro, constrói-se a partir disso, críticas ao modo como o material mostra ao aluno o Brasil e sua relação com os Estados Unidos e como apresenta o dito país norte americano. Pressupõe-se que ele elucida em seus textos ideias marxistas, atrelado às políticas imperialistas estadunidenses ao apresentar o conceito de território. Sendo assim, projeta-se entender o livro como uma extensão da política expansionista estadunidense, com claro interesse de globalizar o seu poderio e cultura com finalidade de "dominação". Pegando gancho de tal introjeção no material didático, levanta-se uma discussão a respeito da participação do docente do ensino básico, na escolha do material. O livro didático como recurso pedagógico é uma ferramenta importante em sala de aula para orientar o professor no processo de ensino-aprendizagem e atende o estudante fornecendo conhecimento teórico, o qual possa recorrer para seu aprendizado. Mais que um recurso, ele faz parte de uma estrutura educacional, pautado dentro de um ciclo. Assim, entende-se com relevância o fato de que sua escolha tenha a participação do professor que leciona na escola básica, pois é ele que conhece o contexto em que o livro será utilizado. Desta maneira, consideramos o professor de Geografia, ator político que está com esta política na prática e que será o agente mediador ou não dela em sala de aula, como menciona Mainardes, em referência ao ciclo de política de Ball.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Recurso pedagógico. Território.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O livro didático como recurso pedagógico e um excelente instrumento para o intermédio do conhecimento em ensino aprendizagem. Em Geografia, o livro didático é instrumento físico mediador do conhecimento, contribuindo junto ao professor para a formação científica do educando, na Geografia.

Como uma política pública, o livro didático faz parte de uma política do governo federal que tem por objetivo fornecer material pedagógico à s escolas do território nacional, para atender as redes de ensino público do ensino básico. Mais que fornecer material didático, os livros do programa têm como objetivo propor os temas para serem abordados em sala de aulas, em todas as fases da educação básica. Pautado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) partindo desde pressuposto, dentro de uma política maior o livro didático é um agente de construção de ensino e aprendizagem.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), em seus referenciais sobre como seria a política do livro didático, traz seu objetivo principal como:

> O Programa tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos, pedagógicos e literários aos alunos da educação básica. Os livros são selecionados a partir de um edital, que define os critérios, prazos e procedimentos para os detentores dos direitos autorais encaminharem as obras para o Ministério da Educação. Depois disso, as coleções passam por uma triagem das especificações técnicas e, em seguida, são entregues para avaliação pedagógica, sem informações de identificação (autor, editora, etc.). Após a seleção das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções aprovadas. O Guia é disponibilizado para que as escolas realizem a escolha, entre os títulos disponíveis, daqueles que melhor atendem ao seu projeto pedagógico. O processo de avaliação e seleção do livro didático é feito por especialistas selecionados pelo MEC. Todo o Programa funciona de maneira transparente e democrática, expressa a pluralidade do debate cultural e teórico. (Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE, 2018 p, 19)

Para Neiva, o livro didático assume um caráter maior que de uma política pública, segundo a autora o livro didático seria então uma extensão do ensino em sala de aula, possibilitando ao educando material impresso para que ele (o educando) possa acessar quando quiser e como quiser o conhecimento expresso na escrita contida no mesmo. Tornando possível ao educando o armazenando de referenciais material do conhecimento exposto em sala de aula pelo professor, e ao professor um referencial científico para fundamentar suas aulas. Ao apontar que:

> O uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento. Analisando o uso do livro didáticos em sala da aula, que serve, predominantemente, como fonte para o localizar respostas e repetir informações. (OTERO, p, 131, 2003)

Para Jefferson Mainardes discutindo com Ball e seu ciclo de políticas, o livro didático perpassa as fases da construção da política de ensino, tendo o educando e o professor como os agentes da prática desta política. Como agentes da prática desta política segundo Mainardes dentro do ciclo de políticas de Ball, os educandos e o professores são os agentes que apresentam os resultados ou as finalidades desta, nesta fase as políticas ganham recriações e novas interpretações e podem sofrer modificações diversas.

> De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (Jefferson Mainardes, 2006)

Tendo o livro didático de geografia como política de ensino procuramos analisar como o livro traz o conceito de território em seus conteúdos. Seguindo o pensamento de Mainardes e Ball. A análise foi apenas de um livro, em específico do oitavo ano, de autoria de Melhen Adans. E como este autor utiliza a corrente de pensamento para apresentar a categoria território, o que a política influencia na construção ideológica contida na apresentação do tema dentro do livro. Para entendermos um pouco vamos falar do conceito de território dentro da Geografia. Para Lopes in Arendt, território seria:

> O Território, é fundamentalmente um espaço definido e delimitado a partir das relações de poder. O poder corresponde a habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está "no poder" estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (potestas in populo, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, "o poder" também desaparece" (LOPES 2008, apud ARENDT 1985:24)

O território não e fixo e pode não ser visível, quando não carrega o sentido de território nação, apenas envolve relações de poder e domínio.

> Territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ser um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. Não obstante essa riqueza de situações, não apenas o senso comum, mas também a maior parte da literatura cientifica, tradicionalmente restringiu o conceito de território a forma mais grandiloquente e carregada de carga ideológica: o "território nacional" (LOPES 2008).

Ao analisarmos o livro didático em questão e, especificamente, o tema que retrata o território e em específico as definições das fronteiras do continente americano, o autor para atender as orientações da BNCC, apresenta o conceito de território pautado nos Estados Nações, fazendo referência aos Estados Unidos mais que ao Brasil. Nota-se, na análise, que a política proposta no livro e que se ensine a supremacia americana sobre os demais países inclusive ao

Brasil, destinando aos conteúdos Estadunidenses um maior número de páginas que aos temas que retratam o Brasil. O que caracteriza uma influência sobre o conhecimento que o professor deve ensinar e o que o educando deve aprender, evidenciando a política proposta de ensino aprendizado contido no livro. Representando a ideologia do Estado sobre o pensamento difundido, através do ensino. Como Loes mesmo menciona que:

> As disciplinas mais diretamente ligadas, inclusive epistemologicamente, com a análise do território, a saber: a Ciência Política, pela via do conceito para ela epistemologicamente fundante de poder, e a Geografia, que normalmente se arroga o privilégio de ser a disciplina do poder social-estas duas disciplinas estiveram quase sempre dominadas por uma orientação em direção ao Estado enquanto o poder por excelência, e inclusive estiverem historicamente comprometidas com a elaboração de discursos legitimadores do Estado em geral ou até dos interesses imperiais de um determinado Estado em particular (a Geopolítica do Terceiro Reich representa meramente um exemplo extremo desse tipo de comprometimento entre ciência e interesses dominantes)" (LOPES 2008)

A Geografia, por característica própria, tem o território como objeto de sua análise; não falamos de Geografia sem mencionar o território, pois ele encontra em um lugar, uma região, um espaço. Sendo assim:

> Território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território e vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem seu território no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, "paisagem")" (LOPES 2008).

No livro analisado, ao observamos a supremacia da apresentação dos conteúdos pautados nos Estados Unidos em detrimento do Brasil e de outros países das Américas, verificamos o que Haesbaert chama de desterritorialização, pois a construção do conhecimento está se dando na formação do imaginário de um outro país nação, desconstruindo identidades nacionais já formadas ou em formação,no contexto do ensino pautado na nacionalização. tornando assim:

> A dominação política uma apropriação **simbólico-cultural,** veremos que a desterritorialização não deve ser vista apenas como desenraizamento no sentido de uma destruição física de **fronteiras** e um aumento da mobilidade, em sentido concreto. Dentro de uma dinâmica de territorialização é muito importante diferenciar aquilo que LEFEBVRE (1986) e HARVEY (1992) denominava *domínio e apropriação* do espaço. Segundo Harvey, "o domínio do espaço reflete o modo como indivíduos ou grupos poderosos dominam a

> organização e a produção do espaço mediante recursos **legais** ou **extralegais**, a fim de exercerem um maior grau de controle." (HAESBAERT 2008)

2. MATERIALISMO HISTÓRICO CORRENTE FILOSÓFICA ONDE O CONCEITO DE TERRITÓRIO ESTÁ APRESENTADO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL UNIDADE 4, TEMA GEOPOLÍTICA

Como já mencionamos anteriormente, analisamos o livro didático na apresentação do conceito de território. Agora vamos mencionar o "método" utilizado pelo autor do livro para apresentar o conceito proposto. Podemos analisar que o autor se utilizou do materialismo histórico, pois nos textos e imagens o livro contextualiza a história materializada nas imagens representativas dos acontecimentos A apresentação pelos mapas como o homem transformou o espaço através do tempo; suas técnicas, assumindo formas e transformando os elementos contidos nele. Analisamos como materialismo histórico Marxista por esta pautado dentro do capital, por que o autor ao retratar os processos coloca em evidência a supremacia estadunidense através do poder de compra e consumo.

Na teoria marxista, o materialismo histórico pretende a explicação da história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício no qual as fundações, a infraestrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as ideias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc.).

Não é o ter consciência (ser racional), nem tampouco ser um animal político, que confere ao homem sua singularidade, mas ser capaz de produzir suas condições de existência, tanto material quanto ideal, que diferencia o homem." A essência do homem é não ter essência, a essência do homem é algo que ele próprio constrói, ou seja, a História. "A existência precede a essência"; nenhum ser humano nasce pronto, mas o homem é, em sua essência, produto do meio em que vive, que é construído a partir de suas relações sociais em que cada pessoa se encontra. Assim como o homem produz o seu próprio ambiente, por outro lado, esta produção da condição de existência não é livremente escolhida, mas sim, previamente determinada. O homem pode fazer a sua História, mas não pode fazer nas condições por ele escolhidas. (SUERTEGARAY, 2005)

O homem é historicamente determinado pelas condições, logo é responsável por todos os seus atos, pois ele é livre para escolher. Logo, todas as teorias de Marx estão fundamentadas naquilo que é o homem, ou seja, o que é a sua existência. O Homem é condenado a ser livre.

As relações sociais do homem são tidas pelas relações que o homem mantém com a natureza, onde desenvolve suas práticas, ou seja, o homem se constitui a partir de seu próprio trabalho, e sua sociedade se constitui a partir de suas condições materiais de produção, que dependem de fatores naturais (clima, biologia, geografia...) ou seja, relação homem-Natureza, assim como da divisão social do trabalho, sua cultura. Logo, também há a relação homem-Natureza-Cultura. Para Marx, os trabalhadores estariam dominados pela ideologia da classe dominante, ou seja, as ideias que eles têm do mundo e da sociedade seriam as mesmas ideias que a burguesia espalha. (SUERTEGARAY, 2005).

Seguindo análise do livro e sua proposta, pressupomos que ele apresenta em seus textos ideias Marxistas, atrelado às políticas imperialistas estadunidenses ao apresentar o conceito de Território. Sendo assim, propusemos entender o livro como uma extensão da política expansionista estadunidense, com interesse claro de globalizar o seu poderio e cultura com finalidade de dominação.

3. O LIVRO DIDÁTICO COMO POLÍTICA PÚBLICA E RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM GEOGRAFIA

O livro didático como recurso pedagógico é uma ferramenta importante em sala de aula para orientar o professor no processo de ensino-aprendizagem, e atende o estudante fornecendo conhecimento teórico, o qual possa recorrer para seu aprendizado. Mais que um recurso, ele faz parte de uma estrutura educacional, pautado dentro de um ciclo. Assim, é de fundamental importância que sua escolha tenha a participação do professor que leciona na escola básica, pois é ele que conhece o contexto em que o livro será utilizado.

Nesta perspectiva, é um desalento quando o docente é excluído do processo de escolha e até mesmo da construção do livro didático:

> Assim, em um contexto como o do Brasil, onde as políticas educacionais ainda são fortemente influenciadas por Organizações Internacionais, a questão da escolha desse tipo de livro torna-se complexa, indo além da opção apresentada pelo professor. O PNLD destaca a necessidade da participação democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos. (SOUZA, p.2, 2011)

A importância da participação do professor na escolha do livro é observada no fato de que é ele quem vai orientar os estudantes quanto ao seu uso, por isso, o livro deve conter os conteúdos e a linguagem que permitam ao docente socializar a temática da disciplina e ao estudante compreender e associar tais conteúdos a sua realidade.

Neste sentido, para se ensinar Geografia, o professor precisa de diversos recursos visuais. Na falta destes, um livro didático de Geografia bem desenvolvido, compromissado com o ensino-aprendizagem, já ajudaria muito os atores na sala de aula. No que tange ao livro de Geografia, para o nível fundamental é importante linguagem de fácil compreensão, adequada à faixa etária, imagens, figuras, fotografias diversas que cooperem com a compreensão do tema que esteja sendo estudado, além de temas que abordem o cotidiano do aluno, sua realidade, para que ele possa enxergar a geografia em todos os lugares que andar e observar, nisto observa-se a aprendizagem.

Já no ensino médio, onde há jovens estudantes, pode-se utilizar uma linguagem pouco mais científica, e discutir assuntos que demandem mais reflexão e opinião crítica, sempre com temas relevantes, atuais e de preferência que o Brasil seja mais explorado nestas aulas. Neste nível, é importante que os textos venham acompanhados de tabelas, gráficos, figuras bem legendadas para que o estudante que se prepara para a universidade ou já o mercado de trabalho, possa exercitar o seu senso de opinião e discutir com o professor e os demais colegas as questões geográficas do Brasil e do resto do mundo, não esquecendo da própria cidade onde vivem.

Atualmente, o livro didático constitui uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, trazendo reflexos nos processos educativos, não poderíamos mensurar como ocorreria o ensino em sala sem o uso do livro didático como um referencial. Como preparar material textual para atender os estudantes, ou todas as turmas atendidas por cada disciplina.

4. O LIVRO DIDÁTICO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL, NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

O livro didático então seria uma política pública, que poderíamos chamar segundo Mainardes de política de texto, e teria por finalidade a intervenção ideológica do Estado na formação científica, ao direcionar os conteúdos proposto em seu contexto. Por que segundo o autor, ele faz parte de um ciclo, que passaria por várias esferas das tomadas de decisões políticas de uma sociedade com objetivos próprios e de interesse comum. Apontado por Mainardes como sendo:

> Um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992 (Jefferson Mainardes, 2006).

O livro como política de texto, o professor como agente pensador e transformador destes é quem vai intervir. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos nos conteúdos expostos no livro ele pode decidir se aquela forma de apresentação e a que ele quer ou não apresentar para o educando, o educando também é um agente transformador que pode dar uma outra interpretação à política proposta no livro, com seu pensamento crítico, por que segundo Mainardes: têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (Jefferson Mainardes, 2006)

> De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (Jefferson Mainardes, 2006).

5. O LIVRO DIDÁTICO COMO EFEITO

O contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada (Jefferson Mainardes, 2006).

O que significa pensarmos que o livro didático, está inserido dentro de uma estrutura organizacional, que objetiva direcionar as formas de ensino. Mas que isto dado às dimensões do país, o livro didático serve como orientativo para atender os currículos propostos, na perspectiva de contemplar todos uniformemente.

A escolha do livro didático:

> Apenas o Estado tem tratado de definir o material a ser utilizado no processo ensino aprendizagem. Técnicos e burocratas do Estado, nem sempre qualificados e sempre não-legitimados, tem estabelecidos normas e diretrizes para a produção e distribuição dos livros didáticos, (Otero, pg 141, 2003).

Nas páginas 116 a 122, o autor vai expor claramente a intervenção do ser humano na expansão territorial e todo o contexto histórico em que ocorreu tal processo. O uso dos mapas mostra a influência do ser humano nos processos relação de poder em território.

> Pode-se dizer que o método científico consiste em um conjunto de atividades racionais e sistêmicas que possibilita alcançar determinado objeto. E um caminho planejado que se segue na investigação científica. (RODRIGUES 2008).

6. UMA BREVE DISCUSSÃO COM A BNCC E OS PENSADORES DA EDUCAÇÃO

O que está posto como política de ensino nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades no contexto das conexões e escalas:

Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial (EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

(EF08GE07) analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.

(EF08GE12) compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros.

Como crítica ao livro didático, de Mellen Adans, expedições geográficas do 8º ano do fundamental e seu conteúdo; a formação e expansão dos territórios das Américas, unidade 4, destina ao tema “Estados Unidos como grande potência” mais conteúdo que ao Brasil. Introjetando no imaginário do estudante já uma supremacia estadunidense. Como aponta pensadores da educação quanto ao ensino de conceitos. Para Lana: “Para entender o processo de formação de conceitos, via escolarização, por exemplo, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos”. (Cavalcante, p. 37, 1998)

A partir daí, será possível estabelecer onde se encaixa cada conceito e como tais conceitos estão inerentes no processo educacional do discente, que toma como verdade absoluta o que está posto no livro didático. Assim, se faz necessário que o professor de Geografia, ao apresentar a temática que será abordada em aula, provoque os estudantes para que possam questionar, refletir e produzir suas próprias opiniões a respeito do está sendo posto pelo professor através do livro didático. É neste processo de reflexão e debate que se observa a construção do conhecimento geográfico. Neste sentido:

> Indagar sobre que conceito de território se quer ajudar os alunos construírem. É importante trabalhar com os alunos, conteúdos que fundamentem o papel histórico que tem desempenhado as forças de poder exercidas por determinados grupos e/ou classes sociais na construção da sociedade e de seus territórios, o que requer o tratamento do poder no âmbito das relações sociais mais estruturais. (Cavalcante, p. 110, 2009)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o livro didático Expedições Geográficas e sua unidade 4, encontramos elementos que apontam para uma extensão ideológica da política expansionista estadunidense; ao observarmos a apresentação do tema geopolítica das Américas, ao destinar maior espaço para apresentar os USA, do que o Brasil.

Na BNCC, esta política está posta como objetivo e competência e o livro não foge à política escrita. Conversando com autores da educação, a ideia de ensino aprendizagem em relação ao conceito de território não passa pela ideologia extranacional.

Desta maneira, consideramos o professor de Geografia, ator político que está com esta política na prática e que será o agente mediador ou não dela em sala de aula, como menciona Mainardes em referência ao ciclo de política de Ball.

Tendo em vista tal responsabilidade creditada ao docente, de mediar os conteúdos propostos no livro didático, a fim de construir conhecimento, é bastante controverso que o professor não tenha voz (pelo menos não da forma como deveria) na escolha do livro didático ou ainda na sua formulação. Isto mostra como os professores e alunos tendem a ser controlados. Fato que desqualifica o ensino público e entorpece a formação do pensamento crítico.

8. REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem e ADAS, Sergio, **Expedições Geográficas,** 1. ed. São Paulo: Moderna 2011.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia: Escola E A Construção De Conhecimento, Campinas** SP, Papirus, 2009

BRASIL. Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE MEC /FNDE Brasília, 2018 6 ed. atualizada. Disponível em: http://cursos.fnde.gov.br/mdl07/file.php/59080/CRS_PLi_CONT_CadernoDeEstudos_2018.pdf. Acesso em 30 abr 2019.

MAINARDES, Jerffeson, **Abordagem Do Ciclo De Políticas: Uma Contribuição Para A Análise De Políticas Educacionais**, 2006

SHANFFER, Neiva Otero; CASTRO, Giovanni; CALLAI, Antônio Carlos; KAERCHER, Helena Copetti; NESTOR, André. **O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações**

de apoio a escolha do livro texto. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões (org), Editora UFRGS: Porto Alegre, RS. 2003.

SOUZA, Marcelo Nogueira, **As políticas públicas para o livro didático diante da redefinição do papel do estado: a experiência do Livro Didático Público do Paraná**, São Luís, MA, 2011, anais.

SUERTEGARAY, Dirce**. Notas Sobre Epistemologia Da Geografia,** Cadernos Geográficos - Nº 12 - Maio 2005

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA PARA A SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Gabriella Vilela Silva de Jesus[26]
Monara de Paula Cruz Souza[27]

RESUMO: Este relato de experiência baseado em pesquisa tem como tema de estudo o processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A importância de pesquisar essa temática implica-se devido às dificuldades de aprendizagem e socialização apresentadas pelos alunos que passam por esse processo, ou seja, os alunos de 6º ano. A problemática abordada foi: Como o processo de transição afeta o desenvolvimento e aprendizagem escolar do aluno? Para responder essa questão, foi feita uma pesquisa bibliográfica com objetivo principal de identificar as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam após a transição, analisando a perspectiva do discente e o papel que o docente exerce nesse momento. Propomos investigar acerca da história do funcionamento do Ensino Fundamental, identificar as principais dificuldades apresentadas pelos discentes que passam por essa transição e compreender a função que o docente deve exercer para abrandar a complexidade desse processo. A partir das pesquisas em sites como Google Acadêmico e em documentos estaduais direcionados à educação como a DRC/MT (Documento de Referência Curricular de Mato Grosso), concluímos que as principais dificuldades demonstradas pelos discentes após perpassarem esse processo são de interação social, organização e adaptação às novas matérias, professores, colegas e tempo de aula. Entendemos que essas dificuldades são resultantes também, da ruptura do sentimento de afetividade que o aluno cultivava com o professor generalista, e de estar passando pelo período turbulento que é a puberdade. Ressaltamos a importância da preparação do professor para lidar com essas questões apresentadas, pois é ele e a família que tem o poder de atenuar os impactos negativos que o processo deixará aos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Ensino Fundamental. Transição.

1. INTRODUÇÃO

O processo de transição do 5º para o 6º ano aparenta ser um período turbulento para os alunos, porém, existem estudantes que passam por esse processo sem demonstrar suas dificuldades acerca da adaptação às modificações que lhes são impostas sem receber o apoio necessário para perpassar esse momento problemático. No entendimento dos familiares, colegas e professores esse momento de adaptação não é tão relevante assim e o aluno não é visto como indivíduo principal nesse processo.

O presente relato de experiência, baseado em uma pesquisa, tem como objetivo principal compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos nesse processo de transição

[26] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso; monaradepaula90@gmail.com.
[27] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Licenciatura de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso; marivicana24@gmail.com.

da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva do docente e do discente, e analisar a forma como ele afeta o desenvolvimento escolar e social do aluno diretamente. Assim, de forma mais específica, entender as mudanças comportamentais dos estudantes nesse processo, compreendendo a função dos professores e escola que podem atuar como protagonistas nesse momento.

A justificativa para escrever e estudar sobre o tema proposto é a incógnita de como esse processo impacta no desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem, e à socialização tendo em vista que se o processo ocorrer de forma negativa pode ocasionalmente criar um bloqueio ao que diz respeito ás interações sociais com colegas, professores e familiares.

A idade com que os alunos ingressam no 6° ano é considerada um momento delicado, por ser um momento de mudanças biológicas, o início da puberdade, o aluno terá que lidar não somente com a nova rotina, mudança de ambiente, expectativas e socialização, como também com mudanças físicas e emocionais. É necessário compreender a forma como esse processo afeta o desenvolvimento e a aprendizagem escolar do aluno, e de como a adaptação à nova realidade deve ocorrer de forma gradual para que o aluno não seja impactado negativamente.

A transição pode parecer calma, porém os alunos se calam diante das dificuldades e medos e isso impede que ele se integre realmente ao novo ambiente, criando insegurança e medo de não conseguir atender às novas demandas requeridas, não conseguir se organizar em relação ao aumento de disciplinas e materiais necessários, além da adaptação ao tempo de aula limitado para as agora, matérias específicas. Esta investigação aborda uma contextualização histórica acerca da transição dentro do Ensino Fundamental e a necessária perspectiva do discente, assim como a do docente.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DAS ALTERAÇÕES NO SISTEMA DE ENSINO NO MOMENTO DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para entendermos melhor os desafios atuais da educação, especialmente nos referindo a desarticulação entre as etapas da Educação Básica atual (Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio), apresentamos um breve apanhado histórico. Para isso, primeiramente iremos expor a estrutura do ensino LDBEN 4.024/61, que segundo Romanelli (2013) constituía o sistema da seguinte forma:

- Ensino Pré Primário – Escola Maternal e Jardim de Infância destinados aos menores de sete anos de idade, sem obrigatoriedade de oferta pelo estado;
- Ensino Primário – Obrigatoriedade de oferta pelo estado, com duração mínima de quatro anos, podendo se estender por mais dois anos, sob justificativa de ampliação dos conhecimentos e iniciação dos estudantes em artes aplicadas;
- Ensino Médio – Composto por dois ciclos: O ginasial com duração de quatro anos e o colegial de três anos, ambos abarcando o ensino secundário e técnico, direcionado às áreas: industrial, agrícola, comercial e formação de professores.

A educação seguiu com essa estrutura em funcionamento por toda a década de 60. Nesta época, o estado negava a obrigação de ofertar educação pré-primária (atual Educação Infantil), porém se responsabilizava pela educação primária (atual Ensino Fundamental), contendo quatro anos de duração, mas sem obrigatoriedade da matrícula por parte dos pais ou responsáveis.

Com sete anos de idade as crianças ingressavam na 1º série e ao concluir a 4º série, ou Ensino Primário, eram matriculadas no ginasial, desde que fossem aprovadas no "exame de admissão" que foi regulamentado no ano de 1931 pelo Decreto 19.890, tivessem no mínimo onze anos completos, ou a completar durante o ano letivo, e fossem classificados no exame dentro do número de vagas disponibilizadas (BRASIL, 1931, S/N).

Cainelli, e Oliveira (2013, p.5) explicam sobre essas mudanças:

> A relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental constitui-se a partir da diferenciação entre ambos, desde a lei de criação das escolas das primeiras letras, em 1827, a implantação da escola primária, em 1854 e o exame de admissão para acesso ao ginásio, nas décadas de 1930 e 1940. Somente em 1971, por força de lei, institui-se o ensino de primeiro da junção do ensino primário de ginasial e, em 1996, passou a ser denominado de ensino fundamental. Em 2004, a mais recente modificação, mas não a última: o ensino fundamental de nove anos. (CAINELLI, OLIVEIRA, 2013, p.5)

De acordo com Aranha (1996, p.214):

> As interações de primário e ginásio, secundário e técnico, obedecem aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade quer garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, espera-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno esteja capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário. (ARANHA, 1996, p. 214).

Cainelli e Oliveira (2013, p.5) ainda ressaltam:

> Os trinta e nove anos decorrentes desde 1971 não foram suficientes para se estabelecer uma unidade entre esses segmentos de ensino, tanto que 'criamos' terminologias para falar sobre algo inexistente em lei, anos iniciais e anos finais; fase l, fase II do Ensino fundamental. (CAINELLI, OLIVEIRA, 2013, p.5)

Portanto, apesar das alterações na legislação, no decorrer dos últimos anos, ainda não foram observadas grandes mudanças em relação aos aspectos pedagógicos da transição do 5º para o 6º ano no ensino público.

3. DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO APRESENTADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II é bastante conflituoso, principalmente para o aluno, que se encontra numa fase de desenvolvimento biológico, que, consequentemente o deixará abalado emocionalmente e psicologicamente. O medo pelo desconhecido e as altas expectativas devem ser trabalhadas de formas positivas para que o aluno não sinta o impacto negativamente. As mudanças ocorrem mais drasticamente para uns que para outros, porém a criança terá que aprender a lidar com essas dificuldades e a escola, professores e família possuirão maior influência nesse processo.

Eccles (1999), afirma que em diversos sistemas educacionais, inclusive o brasileiro, a transição do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental se dão entre 5° e o 6° ano e inclui a passagem de uma organização de conteúdos integrada para outra, mais fracionada. A estrutura centrada em um professor generalista muda para um sistema de professores pluralistas que se revezam na turma. Como resultado, os relacionamentos entre os alunos e seus professores se tornam impessoais, com menos chance de formação de vínculos.

A transição entre o Fundamental I e fundamental II pode ser considerada como uma ruptura que dividirá duas fases da vida. Segundo Dias da Silva (1997), a ruptura se mantém desde o antigo primário para o ginásio (atual Ensino Fundamental), impactando diretamente no alto nível de fracasso escolar, efetivamente ocultado pelo discurso de evasão.

> Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras "primárias" e "secundárias", da 4° e da 5° séries. Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade... (DIAS DA SILVA, 1997, p.126)

Essa passagem entre os níveis escolares requer um esforço adaptativo em diferentes tarefas: ajustar-se nas expectativas definidas e comportamentos esperados; restabelecer-se socialmente no ambiente escolar; lidar com o estresse associado às incertezas da situação como um todo. O processo de adaptação é visto em uma perspectiva ativa e transferencial: A criança traz um roteiro para lidar com os desafios da transição, e esse roteiro é reconstruído no novo contexto, diante das interações entre as crianças em desenvolvimento e o novo ambiente.

Por isso, o processo deve ocorrer de forma gradativa para que amadureça, caso contrário será um impacto negativo no desenvolvimento escolar e social. Barzotto (2013), acredita que o aluno lida com a transição de forma natural, porém quando se enfatiza que o aluno terá um problema, isso pode gerar uma alteração, pois aquele aluno que antes estava tranquilo, pode reagir imediatamente ao "problema" apresentado.

Durante o 5°ano do ensino fundamental os alunos são informados diariamente pelos professores/escola que no 6° ano terão que lidar com vários professores, aulas com tempo limitados, aumento de atividades, trabalhos e provas, e isso mesmo que inconscientemente, quando abordado de forma negativa pode criar aversão a nova fase escolar. "O conflito vivenciado pelo aluno interfere notoriamente não só no desenvolvimento da inteligência (processo de assimilação e acomodação), bem como nos aspectos da personalidade (estruturais e dinâmicos)". (GUSMÃO, 2001, p.100)

É importante que o aluno do 6° ano se sinta apoiado e acolhido nesse processo, cabendo aos pais e a escola essa função. Pois, apesar de aparentarem tranquilidade, os alunos sofrem calados diante das modificações que lhes são impostas: rotina, alterações de humor, separação de grupos de amigos e alterações físicas e emocionais tornam esse período turbulento e cercado de conflitos. Portanto, a afetividade terá papel fundamental no desenvolvimento e no progresso do mesmo; a legislação acerca do ensino é de extrema importância, mas as instituições devem interpretá-las de forma humanizada. Tendo em vista que o ser humano é constituído por emoções, e essas emoções se manifestam o tempo todo, fazendo com que a relação aluno-professor influencie diretamente o desenvolvimento da aprendizagem.

> O vínculo professor-aluno é sustentáculo da vida escolar. Tal vínculo deve estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino-aprendizagem. Precisamos ter professores preparados, que estabeleçam uma parceria com seus alunos, a qual permita diálogo com o conhecimento. (BOCK, 2002, p. 268)

De acordo com a autora Pinto (2001, p.3):

> A afetividade intervém nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, podendo comprometer o desenvolvimento intelectual. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem indissociáveis, embora distintos, na medida em que os primeiros dependem de uma enérgica e os segundos de estruturas. (PINTO, 2001, p.3)

Diante desta afirmação, entende-se que o bem-estar social é importante no processo de formação e amadurecimento do indivíduo, o ambiente escolar é onde a criança irá passar grande parte do seu processo de desenvolvimento, portanto será o local mais propício e marcante para a socialização e integração com grupos com os quais haja identificação mútua.

Sendo assim, se sentir aceito se torna objetivo de conquista, tendo em vista, que uma fase estável de socialização é interrompida, dando lugar a uma nova etapa, cercada de desafios e possibilidades.

Durkhein (1974, p.5), associou a educação ao processo de socialização, considerada não somente ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças, como um "[...] esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente".

Pensar a criança em uma sociedade complexa exige o descarte de todas as concepções tradicionais, construídas ao longo do século XX, que a colocaram em uma posição de irracionalidade, incompetência e inferioridade em relação ao adulto: o aluno durante esse processo não é visto como indivíduo principal dificultando mais ainda a transição. Tudo isso torna quase impossível concordar que o processo transitório é algo que não mereça atenção e acompanhamento pedagógico incisivo.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NESSE PROCESSO DE TRANSIÇÃO, AUXILIANDO E FACILITANDO A MUDANÇA DO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com SCÉRER (2009), quando questionamos sobre o que é criança e a melhor maneira de educá-la e instruí-la, o adulto começa a se situar em relação a esse recém-chegado, que é tão idêntico e ao mesmo tempo tão diferente a ele mesmo, enxerga no jovem um outro promissor, aquele que ele deixou de ser; E dessa forma são criadas altas expectativas acerca do desenvolvimento dessas crianças. No momento que ocorre a transição, essas expectativas são cobradas, assim, as crianças são vistas pelo que lhes faltam, e não por suas potencialidades individuais.

O papel do professor nesse momento deve ser de "auxiliador", ele deve assegurar aos discentes que a sala de aula seja um ambiente onde eles possam desenvolver suas próprias ideias e aprender a respeitar as ideias divergentes.

Usualmente o 6º ano é um período de muitas notas baixas, lições de casa não concluídas, e, infelizmente, um número maior de reprovados. Para Bianca (2001) *apud* Andrade (2011):

> [...] se faz necessário que os (as) educadores (as) se envolvam com o firme compromisso de auxiliar na formação salutar dos educandos, no sentido de equacionar as dificuldades do cotidiano escolar. Neste intuito urge a necessidade do desenvolvimento de técnicas ou meios que proporcionem a aprendizagem real e auxiliem a construção de uma personalidade equilibrada, diminuindo assim os índices de evasão e repetência. (BIANCA apud ANDRADE, [2001] 2011).

A DRC/MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Iniciais) traz alguns aspectos sobre a transição dos Anos Iniciais para os Finais do Ensino Fundamental expostos no quadro a seguir:

FIGURA 1: Aspectos Relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Componentes curriculares organizados de modo interdisciplinar, trabalhados por professor unidocente	Diversidade maior de disciplinas e de professores (pluridocência)
Tempo pedagógico mais flexível	Tempo pedagógico preestabelecido (redução do tempo de cada professor em sala de aula)
Afetividade maior na relação professor/aluno, com criação de vínculo e atenção particularizada.	Diminuição de vínculos afetivos, uma vez que o professor possui um número maior de estudantes/turmas e tem um tempo reduzido para se dedicar a cada uma, aspecto que pode gerar indisciplina. É importante parabenizar os estudantes, se interessar pelas vivências deles, para criar vínculos. Devemos lembrar que Wallon (2010) entende a afetividade com algo vital e imbricado ao processo de cognição.
Há orientação sobre a organização do material, os professores verificam se as tarefas de casa foram realizadas, etc.	Há uma exigência maior de autonomia exigem que este aluno administre o próprio processo de aprendizagem.
Organização do processo de aprendizagem com um único contrato didático, uma vez que o professor é unidocente	Contratos didáticos e metodologias distintas de professores para professor, fazendo com que os estudantes se sintam inseguros quanto aos procedimentos a serem adotados em sala de aula (em outras palavras: cada professor "pede uma coisa" diferente).

Fonte: MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Seduc/MT, 2018.

O pré-adolescente no sexto ano ainda carece de atenção e acompanhamento dos pais e professores, talvez até mais do que antes, em contrapartida, nesse momento,

> A professora facilita o acesso ao conteúdo, exige que o aluno compreenda o que está sendo discutido ou estimula a criação, porém não age como a cuidadora do processo. [o que precisa ser repensado]. A principal responsabilidade do grupo de professores é com o ensino. [Como se a aprendizagem, não fizesse parte deste processo]. O aluno já deve possuir uma forma de estudar que permita a aprendizagem (com ou sem o auxílio dos pais). (PRATI; EIZIRIK, 2006, p.297).

Uma das principais lacunas que ficam nesse processo é a separação do professor generalista do 5º ano e a introdução dos professores pluralistas do 6º, isso promove uma quebra no sentimento de afetividade que já havia sido desenvolvido entre professor e aluno. De acordo com Andrade (2011), no 5º ano, o aluno é visto como criança, a professora tem uma visão maternal e acolhedora, assim, os alunos se sentem mais protegidos. Já no 6º ano, eles não são vistos mais como crianças por seus professores e o apego desenvolvido com o antigo professor é perdido, de forma que agora são vários docentes, um para cada matéria, além das frequentes trocas de professores no decorrer do ano letivo.

É indispensável, portanto, o ensino em conjunto ao desenvolvimento emocional-afetivo do aluno, mesmo a partir do Ensino Fundamental II como auxílio no processo de aprendizagem dele.

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p.146).

E não é menos importante ressaltar o papel da família nesse delicado momento, os familiares devem estar preparados e informados, mantendo uma interação ativa com a escola e criança, para que assim, essa mudança ocorra da melhor maneira possível. Para a técnica pedagógica Oivete de Lucia Chioquetta Mesomo (2013) *apud* Paula *et. Al.* (2018):

> [...] nessa missão, de tornar a transição menos traumática, os pais têm papel fundamental. Não é porque o filho deixou a rede municipal, que não necessita de supervisão e acompanhamento. O aluno do 6º ano ainda é muito novo, tem no máximo 12 anos – porém, devido à mudança dos nove anos do ensino fundamental, muitos completam dez na rede estadual – e não podem ser "largados" pela família. "Lógico, as responsabilidades aumentam, e eles têm de andar sozinhos, mas o fracasso do aluno ocorre muitas vezes pela falta de comprometimento dos pais neste momento de transição. (MESOMO, 2013, *apud* PAULA, PRACI; SANTOS; PEREIRA; STIVAL, 2018).

Na busca de soluções para esses conflitos apresentados no processo de transição, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso de 2018 ressalta a necessidade de

> [...] que as equipes gestoras das escolas considerem, em seu Projeto Político Pedagógico, ações voltadas para esse período de inserção, adotando medidas de intervenção educativa em seu Projeto Político Pedagógico, de modo a mobilizar todos os profissionais da escola na escuta qualitativa das inseguranças e anseios desses estudantes, no acolhimento necessário para a

> superação de possíveis práticas de exclusão e/ou indiferença aos conflitos vivenciados pelos mesmos. (DRC/MT, Ensino Fundamental Anos Iniciais, p.125, 2018)

A DRC/MT (2018), ainda destaca que o desafio de encontrar novas possibilidades ainda mais efetivas que fortaleçam o protagonismo dos discentes, com o intuito de que se sintam sujeitos de seu próprio processo de construção do conhecimento, em relações de cumplicidade com os professores é algo que deve estar na pauta da gestão de cada escola, Secretarias de Educação e instituições formadoras dos cursos de licenciatura, tanto para a formação inicial como a continuada, uma vez que implica em mudanças na organização dos professores com planos de aula, nas metodologias utilizadas e métodos de avaliação, assim, considerando a complexidade dos diferentes processos que constituem o desenvolvimento humano e a formação integral dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência baseado em pesquisa bibliográfica acerca do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental foi feito devido a percepção das dificuldades de socialização e aprendizagem, mediante as observações feitas em contato direto com os alunos e escola, proporcionadas pela experiência no PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e buscou entender como o processo de transição afeta o desenvolvimento e aprendizagem do aluno na escola. Para início da investigação, foi apresentado um apanhado histórico embasado nas leis que regem o funcionamento do Ensino Fundamental, desde as décadas de 30 e 40 até os dias atuais.

Considera-se que as principais dificuldades apresentadas pelos discentes nesse momento foram as de capacidade de socialização, organização, e adaptação acerca do tempo de aulas, que no 6º ano é limitado, do aumento do número de professores, disciplinas, atividades e deveres de casa, além de estarem adentrando a puberdade, que é um momento no qual o pré-adolescente se encontra confuso emocionalmente e psicologicamente, o que torna todo o processo mais turbulento e conflituoso.

Nesse período, o professor e os familiares atuam como principais orientadores a fim de amenizar os impactos negativos advindos da transição, apesar de não estarem preparados efetivamente para lidarem com a situação, tendo em vista que uma transição com resultados impactantes, causaria uma defasagem na aprendizagem, que se manifestaria até o final da Educação Básica.

Ressaltamos a importância de estudar acerca dessa problemática, de forma que apesar de já existirem pesquisas e discussões, ainda é pouca a quantidade de estudos aprofundados sobre o assunto, para que assim, com os resultados obtidos, os docentes possam atuar de forma eficaz didaticamente, abrandando as consequências desse processo no âmbito escolar e social do aluno.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para ensino fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

ARANHA, M.L. **História da Educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Fases de transição escolar: saiba como orientar seus filhos**. Em Dia Revista, 2013. São Paulo.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (0rg**). Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina. **Se está no livro de história é verdade:** as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino fundamental. 2013.

DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1973. _____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ªed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 1996.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Iniciais**, Seduc/MT, 2018.

PAULA, Andreia Piza de; PRACI, Fabiane Caetano; SANTOS, Geslaine Galdino; PEREIRA, Soeli de Jesus; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Transição do 5° para o 6° ano do ensino fundamental: Processo educacional de reflexão e debate**. Revista Ensaios Pedagógicos, v.8, n.1, p. 32 á 52, Jul 2018.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Cadernos PDE**, v2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_pdp_maria_dosanjos_grangeiro_da_silva.pdf. Acessado em: 14 de maio de 2019

PINTO, Celeida B. G. C. **O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno**. 2001. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/47/95 acessado em: 14 de maio de 2019.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia I Campinas I 23 (3) I 283-298 I julho – setembro, 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973)**.** 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHÉRER, René. **Infantis:** Charles Fourier e a infância para além das crianças tradução Guilherme de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. **Passagem Sem Rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas – SP. Editora Papirus, 1997.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO NA ESCOLA

Regiane Maria Rebouças Maya[28]

Silmira Alves Santana Silva [29]

RESUMO: A eficácia das metodologias tradicionais de ensino tem sido questionada, especialmente diante de pessoas cada vez mais conectadas e gerações cada vez mais tecnológicas. O presente trabalho teve como objetivo descrever um relato de experiência, da didática adotada para a Formação Continuada dos professores - PEFE no intuito de compreender as metodologias ativas enquanto possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem na escola. A intenção foi compreender as metodologias ativas, intervenção pedagógica e a aplicação da metodologia, a partir da apreensão da aprendizagem colaborativa. Foi proposto aos professores que planejassem uma aula utilizando a metodologia ativa estudada na formação e colocassem em prática em sala de aula. O resultado foi excelente, os professores utilizaram a sala de aula invertida onde, a ideia desse modelo de ensino é "inverter" a lógica da sala de aula tradicional. A ideia é que os estudantes tenham um contato com o conteúdo em casa, por meio do EaD, antes de estarem presentes fisicamente na instituição. Assim, quando chegam na sala de aula, usam do momento em que estão na presença do professor para tirar dúvidas, resolver questões, debater e fixar o que aprenderam em casa. Dessa forma, o tempo de aula é otimizado e, consequentemente, o aprendizado é potencializado. Assim, o estudo do PEFE constatou que a metodologia ativa foi atraente, despertando interesse de alunos e professores proporcionando assim maior interação entre os alunos, que puderam exercitar seu poder de argumentação e liderança, bem como, ampliar a eficiência no processo de ensino-aprendizagem, comprovando o desempenho dos alunos em relação aos métodos tradicionais de ensino, especialmente pelo dinamismo da aula. A ideia é a de 'aprender fazendo', e não somente ouvindo. Enquanto procedimentos metodológicos foram utilizados a revisão de literatura sobre metodologia ativa e intervenção pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Metodologia ativa. Intervenção pedagógica.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A Escola Estadual Deputado Norberto Schwantes em consonância com as diretrizes educacionais de acesso e permanência na escola, considerando a diversidade de sua oferta, organiza seu atendimento com foco na eficiência do processo de ensino e aprendizagem, tomando como princípio a formação integral do educando.

[28] Especialista em Mídias Digitais para Educação pela UFMT, EE Deputado Norberto Schwantes, Professora. E-mail: rmrmaya@gmail.

[29] Especialista em Tópicos em Genéticas pela UFMT, EE Deputado Norberto Schwantes, função de coordenadora. E-mail: silmirasantana42@gmail.com.

É notório que a sociedade tem sofrido significativas mudanças em suas bases de produção e consumo, e de certa forma, provoca nos indivíduos uma "sensação" de competição entre si, o que se acentua ainda mais em função do avanço tecnológico e da falta de domínio das tecnologias.

Dessa forma, acompanhando essas transformações, a escola se traduz como um espaço de conscientização e formação social, que, sinalizando para uma tendência emancipadora visa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva colaborativa. Torna-se, indispensável, que tanto a escola, quanto a família acompanhem esse processo de maneira conjunta, buscando minimizar os impactos trazidos por essas mudanças.

O acesso à educação, além de ser um direito, tornou-se um princípio e um desafio no Brasil, contudo, somente isso não garante de fato o aprendizado. Além do acesso à educação, o educando também tem direito a aprender e desenvolver plenamente suas potencialidades.

A educação escolar está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade, por isso é viável desenvolver metodologias que levem educadores e educandos a aprenderem de forma competente, conhecendo e construindo seus projetos de vida e a conviverem com os demais em sociedade. Os processos de (re) organização curricular, adequação de metodologias, além dos tempos e os espaços precisam ser revistos como forma de contribuir com esse processo de desenvolvimento escolar e dos profissionais que nela atuam.

O projeto de formação continuada do Estado do Mato Grosso, a partir do ano de 2017 passou a denominar-se PEFE[30], momento em que seu principal objetivo passou a ser a promoção de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvida pelas/nas unidades escolares do estado, elaborados a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelo CEFAPRO[31] e se desenvolve em cada unidade escolar sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico. Tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais e dar apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Para atender a essa demanda formativa e consoante com as novas perspectivas de renovação curricular, em 2018 a escola propôs para os estudos de formação continuada de seus professores a temática Metodologias de Ensino, com foco nas Metodologias Ativas de aprendizagem.

[30] Pró - Escola Formação na Escola, denominação do projeto de formação continuada dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso a partir de 2017.
[31] Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação.

Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. O aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de auto gerenciar e autogovernar seu processo de formação.

Na expectativa da promoção de uma Aprendizagem Ativa é de extrema relevância discutir perspectivas de mediação pedagógica viáveis de aplicação da sala de aula no contexto dos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, espera-se que o educador forme profissionais competentes e comprometidos socialmente, exigindo uma prática docente que possibilite aos alunos um pensamento crítico, baseando na valorização da criatividade, da reflexão e da participação dos alunos.

Assim, o presente relato pretende apresentar, mesmo que de maneira discreta, como foi o processo de estudo do tema Metodologias Ativas tendo como base teórica o livro do José MORAN “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá” (2014) e “Mudando a educação com metodologias ativas” (2015) no PEFE, que foi desenvolvido com a participação dos professores da unidade escolar no momento destinado à formação continuada coletiva dos profissionais.

As práticas de ensino-aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas segundo MORÁN (2015) são: Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas, Estudo de caso, Aprendizagem entre pares ou times, Sala de aula invertida. Por meio dos estudos realizados no PEFE os professores foram para a parte prática, escolhendo dentre os métodos das metodologias Ativas o que mais se identificaram para aplicar em sala.

Nessa perspectiva, a metodologia escolhida para nortear o planejamento foi a Sala de Aula invertida que é uma modalidade de ensino que consiste em inverter o uso da sala em relação à forma convencional, os alunos estudam em casa o conteúdo estabelecido previamente pelo planejamento do professor, de modo que os alunos retornam à escola com registros de pontos e/ou tópicos referente ao tema que foi proposto, o que irá favorecer o diálogo/ensino em sala de aula, pois se tem com essa metodologia uma maior participação do aluno na construção de sua própria aprendizagem.

Nesses casos, o professor aparece como mediador do conhecimento ajuda os estudantes a selecionarem fontes e materiais de pesquisa, bem como a processarem tudo a fim de transformar as informações em conhecimento.

Baseado nos estudos das temáticas, os professores elaboraram planos de aula de maneira interdisciplinar, com temas diversificados como: cultura e alimentação indígena, sexualidade, entre outros. Esses planejamentos foram executados e todo o processo foi socializado com grupo de profissionais que participaram da formação PEFE, contribuindo assim para a troca de experiências e valorização das práticas inovadoras de ensino, que se traduzem como possibilidade para o processo de aprendizagem dos alunos.

Esperamos que este relato possa colaborar com as discussões relativas ao planejamento considerando as possibilidades metodológicas de ensino, fomentar a necessidade de rever e dinamizar os processos de formação e desenvolvimento profissional docente por meio de ações efetivas de formação, que neste caso, o PEFE, além de divulgar resultados preliminares do processo ora desenvolvido.

2. OBJETIVOS

- Compreender a relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem e suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes;
- Conhecer o conceito e aplicação das Metodologias Ativas articuladas ao planejamento escolar, na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem;
- Discutir a importância da atuação do docente e do protagonismo do aluno na implementação de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Este relato constitui-se de uma prática de estudos sistemática que ocorre todos os anos na escola via PEFE, com duração de 3h a 4h semanalmente, como parte do processo de formação continuada dos professores da unidade escolar. O relato que trazemos é referente aos estudos que ocorreram em 2018, momento em que, a partir dos anseios dos professores em relação ao planejamento de ensino e estudos curriculares da BNCC, nos lançamos ao desafio de compreender as metodologias enquanto possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Os estudos da formação PEFE foi organizado da seguinte forma: 1ª - estudo das temáticas que atendam às necessidades de formação; 2ª - discussão, nos agrupamentos, para a apropriação e domínio das temáticas estudadas para a incorporação no plano de ensino e/ou planos de intervenções pedagógicas; 3ª – socialização de como se deu a incorporação das

temáticas estudadas nos planos de ensino e/ou planos de intervenções pedagógicas; 4ª – socialização dos resultados obtidos com aplicação dos planos de ensino e/ou planos de intervenções pedagógicas e das ações educativas desenvolvidas; 5ª – avaliação final do processo de formação continuada desenvolvido no âmbito do PEFE, com elaboração de registro coletivo, apontamentos positivos e propositivos para 2019.

Nesse sentido, baseados nos registros das observações, percepções e, principalmente, nos dados trazidos pelas avaliações individuais dos participantes, obtidas durante o acompanhamento dos estudos coletivos, e amparados por uma base teórica de pesquisa bibliográfica e de campo, segundo Severino (2007), compartilhamos a experiência vivenciada nos momentos de formação e seus resultados preliminares, uma vez que para 2019 a temática será discutida novamente ampliando seu campo conceitual.

Para este momento, nos restringimos ao questionário de avaliação que foi aplicado aos professores que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio que participaram da formação continuada PEFE. O instrumento de construção dos dados utilizado foi um questionário com perguntas sobre o tema e a contribuição do PEFE para a prática docente. As análises e interpretações dos dados obtidos por meio do questionário foram interpretadas pela aproximação com a análise de conteúdo programático da disciplina que o docente ministra e o planejamento derivado dos estudos de metodologias Ativas.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

O termo “aprendizagem ativa” é originário do Inglês R. W. Revans com o objetivo de se promover um método educativo, oportunizando crianças e adolescentes a desenvolverem para uma educação integral (WELTMAN, 2007 *apud* OCMT 2019). A aprendizagem ativa contempla técnicas em que o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador, nesta proposta o professor tem o papel de “incentivar as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem, de forma que o estudante seja capaz de tomar decisões, resolver conflitos, problemas, que compreenda sua importância no grupo social e que também se responsabilize pela sua aprendizagem.

> Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. (MORÁN, 2015)

Há muitos caminhos e trilhas para se percorrer quando refletimos a respeito das metodologias de ensino. Alguns fazem parte de uma época áurea, outros são tendências da pedagogia moderna. Mas ainda assim, são caminhos, meios pelos quais objetiva-se um fim: uma educação e aprendizagem absoluta, libertadora e duradoura que restitua ao homem a sua condição humana.

> A aprendizagem ativa enquanto proposta a ação pedagógica advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo, e, sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor. (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012 *apud* OCMT 2019).

O método, entretanto, por mais eficiente que possa parecer, não é mais importante do que o aluno. Ele deve ser empregado levando-se em consideração os paradigmas socioculturais e educacionais, os objetivos de ensino, a natureza do conteúdo, o nível do aluno, a natureza da aprendizagem, a realidade sociocultural do aluno, da escola e da comunidade em que estão adaptados.

> No uso dos métodos de ensino é indispensável que o professor conheça satisfatoriamente os conceitos teóricos que sustentam a metodologia empregada. Portanto, o melhor método de ensino sempre estará relacionado a esses conceitos e ao seu contexto fundante, bem como à relação dialética-dialógica entre o professor e o aluno. (BENTHO, 2010)

Segundo (ALMEIDA & VALENTE, 2012, *apud*, MORAN, 2015), "os métodos tradicionais, que privilegiam na transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil". Com a Internet, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

Por isso, devemos focar em metodologias atrativas e inovadoras para que tanto os educadores e educandos não percam o foco, o ânimo, trabalhando juntas metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes, a escola tem professores muito bem preparados para saber orientar alunos e onde estes se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características do PEFE, é a responsabilidade de estabelecer um elo entre a instituição (ESCOLA) e alunos, foi alcançada por meio da participação dos docentes e gestão.

Além da contribuição para a formação continuada dos docentes, o projeto contribuiu para a formação e crescimento dos profissionais que participaram.

Percebeu-se a necessidade de criar espaços de discussão, formação e reflexão para os professores, principalmente, cursos voltados para modalidades didáticas e práticas das metodologias ativas de ensino.

As diferentes modalidades didáticas trabalhadas com os professores foram tidas como relevantes ao ensino; a aula prática foi de suma importância na aprendizagem dos estudantes e professores, embora existam dificuldades em aplicar aulas diferenciadas como, por exemplo, a falta de materiais adequados, internet de qualidade e a excessiva carga horária dos docentes.

A experiência de sala de aula invertida ajudou o aluno a estudar proporcionando mais confiança e liberdade para obter conhecimentos. Encontramos várias formas de aprimorar os estudos, o que antes era algo desconhecido para nós.

Percebe-se que os alunos não se contentam apenas com as metodologias tradicionais de ensino. O avanço tecnológico tem refletido em discentes mais conectados, mais dinâmicos e mais dispostos a participar do processo. O relato de experiência constatou-se que a metodologia ativa é atraente, despertando interesse de alunos e professores. Propicia maior interação entre os alunos, que podem exercitar seu poder de argumentação e liderança, bem como amplia a eficiência no processo de ensino-aprendizagem, foi possível comprovar que o desempenho dos alunos melhorou em relação aos métodos tradicionais de ensino, especialmente pelo dinamismo da aula o aluno não fica passivamente “assistindo” o professor “dar aula”.

A ideia da escola é que sejam utilizadas em conjunto as metodologias ativas e tradicionais de aprendizagem, o que amplia o escopo de alcance do processo ensino-aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BENTHO, Esdras. **Metodologias de Ensino**: uma análise crítica do fazer pedagógico na sala de aula. **Educar, Viver e Aprender.** MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014. Disponível em: http: //educarviveraprender.blogspot.com.br/2010/09/metodologias-de-ensino-uma analise.html. Acesso em 19/03/2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol.

II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MATO GROSSO. **Documento Referência Curricular para Mato Grosso**. Secretaria de estado de Educação. 2019.

_____. **Projeto Formação Docente na Escola**. Orientativo de Formação Continuada 001/2018. Secretaria de estado de Educação de Mato Grosso. 2018

O QUE ESTÁ FORA DAS ESCOLAS QUE ACENTUA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Luana Duarte Rodrigues[32]
Alline Moreira de Oliveira[33]

RESUMO: A relação da escola com a família é uma questão atual que desperta o interesse de educadores, acadêmicos e pesquisadores da área quando diz respeito à Educação e ao desenvolvimento escolar. Aspectos positivos e negativos foram levantados durante o desenvolvimento deste trabalho, visto que impactam de forma direta no processo de aprendizagem do aluno. Também foi dado ênfase às razões que por vezes ficam ocultas por trás da ausência dos pais e resultam no afastamento dos mesmos na vida escolar dos filhos. Foi observado que diversos fatores influenciam nessa relação escola-família, dificultando o diálogo dessas duas instituições fundamentais para um bom desenvolvimento do indivíduo como um ser inserido na sociedade. Entre algumas hipóteses que foram levantadas, pode-se mencionar a influência do sistema capitalista nesse afastamento escolar, que muitas vezes começa na falta de interesse no convívio pessoal dentro de casa. Outra hipótese também levantada é a substituição desse papel parental por terceiros como avós, empregadas domésticas, tias, tios e até professores, que tomam para si um papel que a eles não compete, mas que, por existir uma carência na estrutura familiar, acabam sendo substitutos desse papel na vida dos educandos. É fato que as consequências são inúmeras e que essa evasão dos pais na vida escolar dos filhos é um quadro que precisa ser revertido para que se tenha uma queda nesse crescente número de pais e responsáveis ausentes na vida escolar dos filhos. Através de um bom relacionamento entre pais e filhos, obtêm-se valorosos resultados dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ausência. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Nesse artigo, abordar-se-á os fatores que levam ao abandono escolar dos educandos pelos seus pais e/ou responsáveis e também as consequências geradas por essa ausência. Assim como os fatores que causam essa evasão dos pais na vida escolar dos filhos são inúmeros, suas consequências também são incontestáveis, visto que vão desde um comportamento agressivo e atitudes desrespeitosas para com o professor, que pode se estender aos demais colegas de classe ou qualquer outro profissional da educação presente no ambiente estudantil, o baixo rendimento escolar que por consequência geram as más notas.

As causas vão desde uma situação econômica não favorável, relações abusivas, ambiente violento em casa que dificulta o diálogo e dá espaço para um ambiente pesado e hostil, famílias onde a mãe é a principal responsável pela renda da casa, famílias desestruturadas

[32] Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: luanaduarte556@gmail.com
[33] Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: llinemoliveira19@gmail.com

psicológica e financeiramente, pais e responsáveis que quando crianças e adolescentes não tiverem esse acompanhamento e repetem o mesmo padrão com seus filhos, não sabendo bem lidar com essa situação, etc. Em alguns casos, os pais enxergam as escolas como um depósito para guardar seus filhos enquanto trabalham e exercem outras funções diárias, não enxergando a escola como um ambiente que prepara o indivíduo para o campo profissional e para a vida educacional, enquanto cidadão, dentre outras incontáveis razões que findam nessa falta de interesse no desenvolvimento dos filhos e resultam em um afastamento dos pais no ambiente escolar.

> Segundo POLONIA e DESSEN (2005), a escola e a família são as duas principais instituições fundamentais para uma boa base para a vida, considerando também o Estado que auxilia nos processos evolutivos, proporcionando ou inibindo seu crescimento físico, social e intelectual (p. 304).

Esse trabalho busca compreender o que está por trás desse déficit, no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e o quanto essa ausência afeta o desenvolvimento dos alunos. Busca também, levantar a importância desse tema no mundo atual, o que esse acompanhamento influencia na atuação escolar do aluno e quais os malefícios e benefícios gerados através desse aspecto.

2. OBJETIVO GERAL

O propósito desse trabalho é abordar quais são os principais fatores e queixas a respeito da importante questão da ausência familiar no ambiente estudantil; quais são as críticas dos professores a respeito desse buraco que atinge a educação como um todo e afeta toda a prática escolar em sala de aula; o que está oculto atrás dessa prática; qual a condição vivida por essas famílias, etc.

3. O QUE ESTÁ FORA DA ESCOLA QUE ACENTUA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Inúmeros fatores externos atuam de forma a contribuir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do educando. Dentre esses fatores, a situação econômica, a pobreza, a falta de interesse por parte dos responsáveis, etc., influenciam de maneira a afetar o rendimento do aluno, refletindo em seu comportamento e nas notas. A presença dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos é de suma importância para um bom desenvolvimento escolar. Os benefícios desse acompanhamento são inúmeros, desde um comportamento exemplar, a boas notas no boletim. Crianças e jovens que usufruem dessa presença familiar,

além de serem felizes e realizados, têm maior participação nas aulas, um bom aproveitamento nelas, além de uma boa relação com o professor e com os demais colegas no ambiente escolar.

É necessário entender o que está por trás da ausência dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos. Compreender toda essa problemática é importante para então entender em qual contexto o educando está inserido. É preciso conhecer esse aluno para compreender em que situação econômica, financeira e psicológica ele se encontra, o que o impede de concentrar-se e de absorver o que está sendo passado nas aulas.

Está claro que crianças e adolescentes se espelham nos pais, figuras de extrema importância para um bom desenvolvimento tanto para a vida pessoal, quanto para a escolar e esse exemplo influencia muito. Mas e quando o exemplo das figuras mais influentes do núcleo familiar não é tão bom assim? É raro imaginar que, em uma família desestruturada onde os exemplos são os piores possíveis, essas crianças possam crescer saudáveis psicologicamente e não reproduzir tais padrões.

O sistema político econômico ao qual a sociedade está inserida, também possui um peso que atua de forma a influenciar negativamente nesse meio, onde o capital é o principal objetivo do viver, onde não interessa se há uma minoria ao qual se torna vítima dele, onde na maioria das vezes o desemprego bate à porta e as condições de vida são as piores possíveis. Enfim, esse sistema passa a todos a falsa sensação de que objetos materiais são mais valorosos que “gente”, pessoas, e isso também é umas das consequências desse Sistema Capitalista.

Quando um aluno é bem-comportado e realiza as atividades, logo se chega à conclusão de que esse mesmo aluno tem um suporte em casa, que existe esse acompanhamento e uma preocupação por parte dos pais ou responsáveis. Vê-se que o aluno em sala de aula projeta o que vive em seu ambiente familiar. E quando o educando é o oposto desse exemplo acima? Pode-se chegar a algumas conclusões; uma delas é que pode haver um buraco, um abismo na relação familiar do educando, o que contribui para que seu comportamento em sala de aula não seja um dos melhores.

3.1. Sistema Capitalista

Podemos observar que a ausência dos pais na vida escolar dos filhos é uma questão-problema da contemporaneidade. São pais e mães, homens e mulheres que se veem, na maioria dos casos, obrigados e pressionados pelo Sistema Capitalista a trazerem o sustento da família, onde o número de filhos ultrapassa o “aconselhável”. Toda essa situação gera uma

consequência, que é a ausência desses responsáveis na vida escolar dos filhos, às vezes por falta de tempo e outras por falta de interesse. Esse buraco existe e afeta a educação como um todo.

3.2. Substituição paterna

De acordo com PAULA (2014), o que acontece, por vezes, é uma substituição dessa presença paterna; crianças e adolescentes estão perdendo contato com seus familiares e responsáveis. Em alguns casos esse papel é atribuído aos avós, babás e terceiros, mas esse papel pode ser dividido, nunca deve ser por total a eles.

3.3. Eletrônicos

Outro problema da atualidade são os videogames; esses eletrônicos acabam tomando todo o tempo dos jovens, distanciando ainda mais esse contato, o que acaba por "suprir" essa falta e "tapar" esse buraco.

Os jogos se tornam escapes e até companhia desse público. Outro lado, esse mais obscuro, são os jogos violentos, que os influenciam a serem agressivos e até reproduzirem isso na vida real. Sendo esse contato familiar tão escasso, não é difícil de imaginar o que essa mistura dá ou revela.

Os computadores também são outros competidores poderosos, tratando de um veículo rápido quando o assunto é comunicação (FUKUYAMA apud OLIVEIRA, 2001, p.46). A internet passa a falsa impressão de que estão todos muito próximos, e que se conhece as pessoas, quando na verdade não é isso que acontece e muito menos que se conhece. E, com isso, vêm também os riscos que essas crianças correm diariamente, como pedofilia, estelionato, prostituição, ladrões virtuais, dentre outras infinidades de crimes.

3.4.Educadores

Os professores também não ficam de fora dessa lista de substituição dos pais na vida de crianças e adolescentes. Esses filhos que são esquecidos e até abandonados pelos pais, muitas vezes os educadores tomam para si o papel de quase responsável desses educandos, quando na verdade deveriam apenas exercer suas profissões e cumprir com seus deveres profissionais; mas esses profissionais são pais, mães, tios, tias, psicólogos, etc., que gastam quase todo o tempo ajudando/auxiliando, pedindo ordem, quase não sobrando tempo para dar aula, passar o conteúdo.

3.5. Trabalho infanto-juvenil

Há casos também de crianças que "trabalham", cuidando de casa, vendendo mercadorias para ajudar na renda da família, casos de crianças que cuidam de outras crianças, ficam responsáveis por outros menores, quando na realidade não são responsáveis nem por elas mesmas. Essas crianças passam a ter responsabilidades que não competem a elas.

Esses são alguns motivos dos porquês da ausência, mas sabemos que essa lista não tem fim. Dentre algumas razões onde essa mãe e/ou pai não pode optar por ficar próximo dos filhos, por serem também vítimas da fome, miséria, violência e uma miríade de outras consequências, mas é preciso tomar conhecimento e consciência de que esses pais não possuem menor tato com essas crianças, deixando claro um despreparo emocional, psicológico e de outras ordens afins.

Sabendo que a base familiar é a base inicial para tudo na vida, e que esse acompanhamento precisa ser contínuo e virar rotina, assim como todas as outras obrigações da vida, deve-se levar a sério essa problemática e entender o que está por trás dessa falta de "interesse" e de tempo, por uma questão não menos importante que é a educação dos filhos. Como se pode cobrar por uma educação de um país de primeiro mundo, se não há responsabilidade pelos filhos, crianças e adolescentes da sociedade? Não se deve atribuir à escola essa responsabilidade que é de cada um, coletivo e individual. Devem todos ser ativos nesse importante papel que é educar. Não se deve culpar o governo nem tampouco a escola e todo o corpo docente por falhas que têm raiz na base familiar. Esses responsáveis, na maioria dos casos, não possuem um menor grau de instrução e essa falta, essa ausência já mostra haver um certo desequilíbrio.

A falta do diálogo também é um agravante para essa situação. Pais que não possuem menor vínculo com seus filhos, onde o diálogo é quase zero, onde muitas vezes essa relação é marcada pela autoridade e severidade, que assustam e distanciam muito mais as partes envolvidas. É fato que pesquisas já apontam para esse crescimento nos índices de pais ausentes, e nota-se que essa situação gera inúmeras e infinitas consequências para crianças e adolescentes tanto no presente momento, quanto para o futuro desses indivíduos, visto que o que acontece hoje influencia diretamente no desempenho e até no caráter desses jovens e futuros adultos. E o que esperar desses jovens quando há esse vazio na vida familiar que acaba refletindo na vida escolar, pessoal, profissional, etc.

O que pode e precisa ser feito para melhorar gradativamente esse quadro é analisar que políticas adotar para que pais e responsáveis comecem a se interessar pelo que seus filhos fazem

e produzem dentro da escola, de que maneira atrair esse público à escola para somar junto ao trabalho dos professores, coordenadores, diretores e alunos. Os pais precisam tomar conhecimento de que eles são peças chaves para um bom desempenho e rendimento escolar das crianças, que precisam ser mais assíduos nas reuniões de pais, quando se tratar das notas dos filhos ou quando forem chamados por mau comportamento destes. Não restam dúvidas que sendo esse acompanhamento feito com certa frequência, há sim bons resultados, e isso é notório já, que nas escolas, os alunos que não possuem registros de maus comportamentos ou notas baixas são justamente crianças e adolescentes que os pais estão em quase, se não todas, as reuniões aos quais são solicitados na escola.

São os pais que procuram pelos professores para tomarem conhecimento de como anda o rendimento e comportamento dos filhos. E aqueles que só portam registros que atentam para coisas que precisam melhorar, são os filhos daqueles pais que vão pouco ou não vão à escola, indo somente no dia da matrícula e nunca mais voltando lá.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante boa parte desse artigo, é tratada a ausência e o impacto negativo da família sobre a vida escolar dos filhos. Mas quer-se dar ênfase aqui, para o lado bom desse acompanhamento, de maneira a influenciar os pais a serem mais ativos na vida escolar, dado que essa importância é gritante e que são inúmeros os benefícios disso. A começar pelos estudantes que, na maioria dos casos, possuem uma autoestima mais elevada, são justamente crianças mais participativas, mais alegres em sala de aula, são educandos que possuem notas acima da média da escola; enfim, sendo esses jovens monitorados, eles se sentem mais valorizados e melhor incentivados para correrem atrás de boas notas e serem mais participativos, sabendo que seus pais ficarão sabendo do seu desempenho e comportamento em sala. São crianças e jovens que não possuem índice de comportamento agressivo para com os professores, colegas e todo o núcleo que compõem a escola. Vale ressaltar que quando se fala desse acompanhamento, dessa participação, não está somente falando-se do cobrar em si; claro que isso também ajuda a melhorar no final das contas, mas também do apoiar, incentivar, prestigiar, ensinar, conversar, discutir, etc., veremos que feito isso, o rendimento escolar tende a subir e a relação de pais e filhos a melhorar, visto que isso também ajuda a aproximar e gerar vínculos e momentos jamais esquecidos por eles, tanto pais, quanto filhos.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanoelle Bonácio. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno.** 2014. 48 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br.

CAETANO, Luciana Maria. **Relação Escola e Família: Uma proposta de parceria.** São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=64.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola: O dever de casa e as relações família-escola.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p.94-104, abr.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Paula. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Scielo Brasil, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Disponível em: DURKHEIM%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sociologia%20-%20Cap%201%20(1).pdf

ZAGO, Nadir**. Relação Escola e Família: Elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 12, n. 16, p.11-25,27 out. 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24210.

PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR “LEITURA INFANTIL: A ARTE DE LER E ENCANTAR NO ESPAÇO ESCOLAR”: UM RELATO DE EXPERIENCIA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DOM BOSCO – ARAGARÇAS/GO.

Erika A. de Araujo[34]
Natalí Tátila Maria N. Barbosa[35]

RESUMO: O presente relato apresenta resultados obtidos em projeto interdisciplinar realizado no 2° semestre de 2018, pelas acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – Faculdade Cathedral. O Projeto “Leitura Infantil: A Arte de Ler e Encantar no Espaço Escolar, foi pensado e desenvolvido com o objetivo de despertar nas crianças, do 1° ao 5° ano do Centro Municipal de Educação Fundamental Dom Bosco, na cidade de Aragarças, o prazer, a criatividade, o senso crítico e o despertar para novas realidades através do simples hábito de ler, tanto no ambiente escolar como além deste. A metodologia de trabalho deste projeto, desenvolveu – se através de contos, fábulas e poesias da literatura infantil, utilizando autores de grande aceitação e fácil acesso da Literatura Infanto Juvenil Brasileira, nos proporcionando resultados significativos como o despertar do interesse dessas crianças tanto pela história como pelo que cada história contada representava como desfecho, por vezes, com lições de moral contribuindo assim com a construção de uma visão crítica e opinião própria de cada criança; por fim essas conclusões as quais elas chegavam eram debatidas e mediadas pelas alunas do projeto, culminando em uma aprendizagem do tipo significativa, aquela em que, a partir de um conhecimento prévio que o aluno possui, por meio de suas experiencias sociais, relaciona – se novos conhecimentos que deverão ser trabalhados e debatidos em sala, a fim de proporcionar autonomia, aprendizagem participativa e acima de tudo visa formar um cidadão crítico e conhecedor de seu papel na sociedade.

PALAVRAS – CHAVES: Leitura Infantil. Senso Crítico. Aprendizagem Significativa.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O projeto interdisciplinar Leitura Infantil: A arte de ler e encantar no espaço escolar, foi pensado e desenvolvido pelas professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Cathedral, profª. Esp. Thereza Cristina Rocha dos Arbués Carneiro, profª. Esp. Michele Salete Reis e Profª. Esp. Maria José de Souza Vaz e Silva, contemplando assim as disciplinas de Linguagem e Literatura, Filosofia da Educação e Fundamentos da Alfabetização, respectivamente. Ocorreu no Centro Municipal de Educação Fundamental Dom Bosco, na cidade de Aragarças, em 01 de novembro de 2018, no período matutino, tendo como público-alvo os alunos do 1° ao 5° ano do ensino fundamental. O projeto proposto, tem como justificativa , a prática das disciplinas do curso, uma vez que busca unir a prática da profissão

[34] (Acadêmica de Pedagogia/Faculdade Cathedral) – E-mail: erika-kimberlly@hotmail.com;
[35] (Acadêmica de Letras/UFMT) – E-mail: natali_nascimento12@hotmail.com.

a aspectos teóricos estudados em sala de aula pelas graduandas, além disso, pode servir como material de pesquisas para diversas áreas da educação, uma vez que ao buscar entender como se dá aquisição da leitura, indiretamente, encarrega – se de investigar como essa leitura contribui para proporcionar a formação de um aluno participativo, critico, autônomo e um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

2. OBJETIVOS

Os objetivos que envolveram esse projeto estão ligados às disciplinas apresentadas anteriormente, onde, na disciplina de Linguagem e Literatura: foi desenvolver a linguagem oral e escrita, utilizando-se da narrativa no processo de contação de histórias, com foco em textos da literatura infantil, como contos, fábulas e poemas; na disciplina de Filosofia da Educação: o foco principal foi a análise dos textos e construção do senso crítico de cada aluno, por meio das fábulas que foram apresentadas, além de uma reflexão pedagógica provocada pela questão teoria e prática no processo de ensino aprendizagem; e, para a disciplina de Fundamentos da Alfabetização: tratou – se do despertar o interesse pela leitura e compreensão de como a leitura colabora como metodologia necessária para ampliar o vocabulário, a organização de pensamentos e a socialização das crianças de forma lúdica e prazerosa.

3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A turma de Pedagogia do 2° semestre da Faculdade Cathedral, foi dividida em 07 grupos com 05 componentes, cada grupo ficou responsável em desenvolver uma atividade específica, sempre com a finalidade de incentivar o gosto e o interesse pela leitura.

O grupo do qual fizemos, foi responsável pelo “Cantinho da Leitura” em que escolhemos duas histórias para desenvolver de acordo com a faixa etária das crianças que a instituição atende (1° ao 5° ano do Ensino Fundamental), foram elas: “A Lebre e a Tartaruga” - Fábulas de Esopo - e “Festa no Céu” - Ana Maria Machado (Adaptado) , utilizamos para isso dois recursos pedagógicos para contar as respectivas histórias. O primeiro recurso foi o livrão (A Lebre e a Tartaruga) – confeccionado em papel cartão e com imagens que foram impressas em folhas coloridas de papel *couche* – o segundo recurso foi palitoches em EVA, com a representação dos animais da história “Festa no Céu”.

As atividades foram desenvolvidas da seguinte forma: num primeiro momento realizamos o acolhimento de todas as turmas que adentravam o ambiente de nossa sala, onde as

crianças manuseavam os livros, em seguida, ocorriam as devidas apresentação dos componentes do grupo, explicava – se o projeto e nosso tema, logo após apresentava – se a história que seria trabalhada e, em seguida, ocorria a contação da história propriamente dita, ao final dos contos, desenvolviam – se perguntas a fim de entender e provocar uma reflexão crítico/criativa sobre eles e sua moral, enfatizando os ensinamentos que tais contos proporcionavam.

No segundo momento, foi solicitado aos alunos que tomassem um livro e iniciasse o processo de leitura, e aqueles que se sentissem a vontade poderiam, por meio da leitura de parte ou toda a história, compartilhar o que mais lhe despertou interesse, explicando no final da leitura seu entendimento e porque escolheu aquela história.

Num terceiro momento, nós, acadêmicas nos dividimos e sentamos com pequenos grupos, o que possibilitou uma interação minuciosa com cada aluno, e consideramos essa interação muito produtiva, pois neste momento percebemos as peculiaridades de cada criança, no âmbito da leitura, sua visão global de mundo (letramento), sua interpretação de texto, além de sua familiaridade com as letras e palavras.

No tocante ao ambiente de leitura que deveria ser o mais lúdico, atrativo, acolhedor e aconchegante possível, produzimos um painel em forma de árvore, onde dispusemos uma quantidade significativa de livros, cedidos pela Faculdade Cathedral, confeccionamos ainda um segundo painel em forma de janela, com o nome do projeto, utilizamos almofadas e tapetes emborrachados, onde as crianças puderam sentar, deitar e ter um contato prazeroso com os livros, criamos com isso um ambiente descontraído, onde lemos, trocamos experiências e conversamos muito sobre o hábito da leitura, os cidadãos que a leitura é capaz de criar, além de mostrarmos que através dos livros pode – se conhecer mundos sem sair do lugar.

Produziu – se , ainda, a “maleta viajante”, um recurso pedagógico muito eficiente onde, o professor dispõe de literaturas infanto – juvenis, doados pelas alunas e professoras do curso de Pedagogia, com esse recurso alunos podem ser incentivados a ter um maior contato com diferentes livros e ainda reforçar os hábitos de ler e, consequentemente, escrever bem. Nessa maleta foram depositados 05 exemplares da literatura infantil (o Mágico de OZ, o Gato de Botas, A Pequena Sereia e 02 contos de Fadas da boneca Barbie) que ao final do projeto foi entregue a professora responsável pela turma do 5° ano, sala esta em que nos foi atribuída para desenvolvimento do projeto.

Começamos a confeccionar os materiais em 01/10/2018 e finalizamos a produção no dia 29/10/2018.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

A Pedagogia de Projetos pode ser reconhecida como um modo de organização das práticas de ensino – aprendizagem, onde as ações são intencionais, planejadas e agregam alto valor educativo. Neste sentido, pode – se dizer que, os projetos envolvem estudos, pesquisas, busca de conhecimento, exercício da criticidade, atração de dúvidas, argumentos, reflexão coletiva, devendo com isso ser elaborado e executado em conjunto educador, educando, pais e por vezes a comunidade.

Partindo dessa premissa, Barbosa e Horn (2008), acrescentam que:

> "A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já forma realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças. Por exemplo, uma gincana, uma olimpíada, uma correspondência interescolar. Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997), "intranquilizou as mentes" (BARBOSA e HORN, 2008, pag. 54).

Temos em John Dewey (1859 – 1952), o primeiro formulador de ideário pedagógico, que deveria se embasar pela ação e não pela instrução, para Dewey a educação era pragmática e, em sua concepção, as experiências concretas de vida se apresentam por meios de problemas a serem resolvidos. Dessa maneira, a educação ajudaria os educandos a pensar, ao proporcionar, no ambiente escolar, atividades que pudessem desenvolver a capacidade de resolução de problemas.

Historicamente falando, o projeto pedagógico não se atem às mesmices da pedagogia tradicionalista, onde o professor era visto como único detentor do conhecimento, sendo assim, a verdade absoluta advinha de suas palavras. Pelo contrário, o modo de fazer pedagogia baseada no projeto, busca alcançar a clareza na solução de questões, o aprendizado coletivo, a investigação, a reflexão dos fatos, estabelecimento de propósitos e objetivos. A aprendizagem por projetos permite que o aluno desenvolva sua criticidade, o aprender fazendo e, ao mesmo tempo, questionando, levando a uma aprendizagem significativa sem memorizações, decorebas ou coisas do tipo.

Desse modo, praticar a elaboração de projetos é uma forma de garantir a participação efetiva dos alunos, uma vez que o projeto parte sempre de uma problemática surgida no

contexto escolar e/ou social, baseado nessa observação, da escola e da sociedade, e que pautamos nosso projeto, pois com a sociedade em plena modernização, percebe – se que os hábitos de leitura encontram – se cada vez mais obsoletos e a escola é maior fonte propagadora e incentivadora para que se possa arraigar esses hábitos.

Para consolidar ainda mais o que foi dito anteriormente, temos em Diniz (2015), que:

> "A proposta metodológica de Pedagogia por Projetos procura desenvolver no aluno a autonomia, criatividade, capacidade analítica, de síntese e o poder de decisão, uma vez que a escolha do tema parte do educando, passando o professor a ser igualmente sujeito do processo. Neste contexto, a Pedagogia por Projetos deve e precisa permitir que os alunos contextualizem conceitos e descubram outros significados com o seu trabalho, selecionando informações relevantes que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências que os auxiliarão em sua vida pessoal e nas atividades profissionais." (Diniz, 2015, pag. 01)

Por fim, Vasconcellos (2012), nos remete uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula:

> "(…) De nossa parte, esperamos ter deixado claro no decorrer do trabalho a concepção de educação que assumimos. De qualquer forma e muito sinteticamente, entendemos que a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter e cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade." (VASCONCELLOS, 2012, pag. 98).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que foram de grande importância os momentos de interação entre os alunos pois todos demonstraram sentir – se a vontade para ler e socializar os conhecimentos adquiridos naquele instante. Percebemos ainda que as crianças possuem grande senso de solidariedade, uma vez que ajudam aqueles que possuem dificuldades para assimilar aprendizados.

A grande maioria possui imensa desenvoltura na leitura e compreensão de livros, outras ainda possuem certa dificuldade na compreensão de algumas letras, porém, nada que possa prejudicá-los, pois, no geral, todos têm excelente capacidade de interpretação e intertextualidade – letramento.

De modo geral, chegamos à conclusão que o presente projeto pedagógico, foi enriquecedor, tanto para nós acadêmicas do curso de Pedagogia, quanto, para os alunos da

Escola Dom Bosco, pois conseguimos aliar teoria à prática no processo de ensino aprendizagem e os alunos puderam enriquecer ainda mais seus potenciais cognitivos, perceptivos e criativos, além de que os conhecimentos compartilhados, deverão auxiliar em seu cotidiano escolar e da vida social de forma efetiva, significativa e autônoma.

Por último, encerramos com o seguinte pensamento de Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia:

> "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, P.47.)

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Educação Infantil: Projeto Pedagógico.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLE, Roberto. **Fábulas de Esopo para Aprender: A Lebre e a Tartaruga.** 1o Edição. São Paulo: Todolivro, 2016.

DINIZ, Heloisa Damasceno. **Pedagogia por Projeto: Proposta de aplicação da Pedagogia por Projetos no Ensino Médio.** 2013. 48 f., Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: PUC Minas; Minas Gerais – MG, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Ana M. **Festa no Céu: Conto Popular.** Edição Renovada. São Paulo: FTDA, 2004.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: "Contribuições para Uma Educação Transformadora "** em *Só Pedagogia*. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2019. Consultado em 11/05/2019 às 07:45. Disponível na Internet em *http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedegogiadeprojetos/index.php?pagina=2.*

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projetos Políticos Pedagógicos.** 23. ed. São Paulo: Ed. Libertad, 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROJETO: A ÁREA 21 NO RECREIO INTERATIVO

Thais Helena Bezerra de Oliveira[36]
Jaqueline Gomes de Brito[37]

RESUMO: Projeto desenvolvido pelos profissionais da Escola Estadual Dom José Selva, para fins de atendimento ao Orientativo 2018, que define as normas para a formação continuada *in loco*. Como parte da carga horária prevista os profissionais da Área 21 desenvolveram o Projeto Recreio Dirigido, com o objetivo de interagir com as questões pedagógicas da escola. Foram atendidos cerca de 90 alunos no período vespertino, onde em duplas os funcionários conduziam as brincadeiras, tais como pular corda e elástico, queimada, bambolê e vai-e-vem. Todo o material utilizado foi fabricado pelo grupo da área 21, com garrafas pet, canos, meias e diversos materiais em sua maioria reciclados para que também pudéssemos mostrar que não há a necessidade de um grande investimento financeiro para podermos ter criatividade e agradar as crianças. Estas por sua vez gostaram bastante do projeto e ainda procuram que dia irá ter novamente.

PALAVRAS CHAVE: Interação, atividades lúdicas, formação continuada

1. INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

A democratização da escola pública, junto com as mudanças ocorridas no processo educativo ao longo das últimas décadas, acarretou uma mudança organizacional na forma de gestão da escola, onde a gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas não se concretiza apenas na figura do diretor e sua equipe, mas com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, docentes e não docentes.

Nesse patamar, os funcionários de escola passam a ser considerados também como educadores, assumindo assim um papel ativo na gestão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu artigo 61 prevê:

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – Professores habilitados em nível médio ou superior para docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

[36] Especialista. EE Dom José Selva. E-mail: libelula_th@hotmail.com

[2] Especialista EE Dom José Selva. E-mail: jakmat@bol.com.br

Nesse sentido, entende-se que todo e qualquer funcionário de escola passa a ter uma ação formativa diante do trabalho desempenhado dentro da escola. Segundo Monlevade:

> [...] o maior tamanho e a maior complexidade das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio resultaram, nos últimos anos, em um crescimento exponencial da presença, além dos professores, de diversos trabalhadores e trabalhadoras nas mais variadas funções fora da docência. (Monlevade, 2003, p.56)

Diante do exposto, a tarefa de ensinar, objetivo maior da escola, não se restringe apenas à questão cognitiva, mas a toda e qualquer aprendizagem que favoreça a formação integral do indivíduo e que não precisa estar relegada apenas aos docentes, necessitando também da atuação dos demais trabalhadores em educação.

Nesse contexto, em relação aos profissionais da Área 21, a Escola Estadual Dom José Selva, oferece formação específica desde 2013, com temáticas que atendem às especificidades de cada segmento. O resultado desses estudos tem se refletido diariamente nas práticas profissionais, na autoestima e no envolvimento dos mesmos nas ações pedagógicas, assim como na valorização por parte da comunidade escolar.

A formação específica, em horário diferenciado dos demais educadores foi uma opção desse segmento, pensando no atendimento às características de cada função, assim como, com o intuito de resgatar o seu papel enquanto educadores.

O objetivo da formação específica para a área 21 pretende levar os participantes a compreenderem que necessitam participar ativamente dos processos educativos da escola, seja opinando nas reuniões administrativas, trazendo sugestões sobre melhorias a serem realizadas ou atuando junto aos alunos, contribuindo com a formação cidadã dos mesmos. Dessa forma, tanto os profissionais, quanto os gestores, garantem e reforçam a gestão democrática na escola, concorrendo para a organização de um espaço educativo voltado às necessidades da comunidade em que se inserem.

Para atender as necessidades formativas da Área 21, os estudos contemplam a formação do profissional enquanto educador, melhorando suas condições de trabalho, assim como, ações que também permeiam a melhoria da proficiência da escola.

Para tanto e, a partir do diagnóstico realizado em 2017, as temáticas estudadas foram: noções básicas de primeiros socorros de emergência, considerando que acontecem inúmeros incidentes com os alunos.

A formação continuada específica para a Área 21 é possibilitar aos profissionais educadores uma formação que englobe atualização, inovação e o mais importante na sociedade da informação e do conhecimento, a necessidade do aprender a aprender, ser flexível; comunicativo; propenso a inovações; aberto ao diálogo; crítico e compreensivo, para que possam reproduzir autônoma e livremente suas práticas rotineiras e que cada um, tenha consciência de sua contribuição na qualidade da educação ofertada na escola, realizando uma auto avaliação, o que irá resultar em melhoria na sua função enquanto educador.

Sendo assim, a formação continuada *in loco*, possibilita a todos os profissionais se inteirarem das ações de todos os segmentos da escola e então poder interagir e intervir, ao que cabe também aos profissionais da Área 21, que assistem os alunos quando em trânsito nos corredores e durante o recreio.

A proposta de implantação do Recreio Dirigido surgiu a partir da preocupação com a maneira como nossos alunos tem ocupado o seu tempo de recreio, cerceado de conflitos, comportamentos inadequados e pequenos acidentes. Pensou-se que, ao possibilitar aos alunos outras vivências corporais para explorar o ambiente do pátio escolar com atividades educacionais e lúdicas, resgate de brincadeiras culturais e folclóricas, com monitoramento e diversidade de matérias, haveria entre as crianças, maior harmonia e respeito entre os colegas, pois as energias antes desperdiçadas em brigas e correrias, passarão a ser direcionadas para os jogos e as brincadeiras que farão parte do recreio.

Entende-se que o recreio é um intervalo entre as aulas, para o professor descansar e se reorganizar e, para os alunos, o tempo de interagir com os colegas e renovar as energias. Nesse sentido, a palavra “Recrear” vem do latim *recreare* indica a possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar.

Entendemos, também, que o recreio é um momento de aprendizagem, onde novas significações estão sendo constantemente construídas e que por isso é um momento singular da cultura escolar devendo ser valorizado e qualificado, pois proporciona aos alunos a oportunidade de “cuidar do espaço do recreio”; abordando o respeito tanto com o espaço físico da escola, como com os colegas e professores.

Nesse sentido, brincar e jogar são fontes de lazer, mas são, simultaneamente, fontes de conhecimento, o que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa. A brincadeira faz parte da vida da criança, então, incluir jogos e brincadeiras na escola tem como pressuposto servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e à construção do conhecimento, processos estes fortemente interligados. Brincar também favorece a autoestima

da criança e a interação com seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Por meio de jogos a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercita sua autonomia, desafiam e possibilitam as descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a expansão da vida com alegria, emoção, prazer e vivência grupal, conforme sustenta Rego:

> [...] Através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase ocorre uma diferenciação entre os campos de significados e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa ser regido pelas ideias. (REGO,2000, p.81)

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são fundamentais na vida da criança, além de ser prazeroso para ela, estimula o pensamento rápido, a linguagem, a socialização com os demais, se preparando para enfrentar os desafios. Além disso, a palavra brincar não se relaciona apenas à criança, pois em todas as idades as pessoas brincam, os jogos estão presentes em todas as faixas etárias.

Sendo assim, a proposta de Recreio Dirigido contribui com a socialização, a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo da criança, desta forma se pensa não somente nas brincadeiras em si, mas no relacionamento intra e interpessoal das crianças. Depois de um período de adaptação e construção de confiança com as crianças, verificou-se a carência que as crianças tinham de um olhar voltado para as brincadeiras, em seus momentos de lazer, mostrando que nossa iniciativa era benéfica para com aqueles que participaram das brincadeiras.

2. OBJETIVO GERAL

Oportunizar aos alunos, aproveitarem o recreio de forma saudável, por meio de atividades lúdicas dirigidas, organizadas e monitoradas desenvolvendo a criatividade, a socialização, a afetividade e a capacidade cognitiva.

2.1. Objetivos Específicos

- Estimular o potencial lúdico das crianças por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas dirigidas;
- Oferecer dinâmicas diversificadas que possibilitem o brincar de forma criativa e prazerosa;

- Promover a socialização por meio de jogos e brincadeiras;
- Possibilitar aos participantes a resolução de conflitos interpessoais durante as atividades;
- Valorizar a integração, promovendo a solidariedade e a paz;
- Desenvolver juntamente com os funcionários momentos de recreio dirigido a partir dos brinquedos e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças.
- Estimular a coletividade, autonomia e destrezas motoras;
- Conscientizar quanto a conservação do espaço, dos materiais e dos brinquedos para que todos tenham a mesma oportunidade;
- Estudar sobre a importância dos jogos, brincadeiras e recreação na aprendizagem;
- Confeccionar jogos e brinquedos de material reaproveitável.

3. METODOLOGIA

Proposto a partir de uma necessidade de investimento na melhor ocupação do tempo e da energia dos alunos, durante os intervalos, o Projeto Recreio Dirigido iniciou por meio dos estudos teóricos sobre as Atividades lúdicas e o desenvolvimento da criança, em parceria com a Prof. Pâmela Garção, professora de Educação Física da Escola.

Cientes da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento dos alunos, e conhecedores dos tipos de atividades adequadas a cada faixa etária, realizamos, durante os encontros de formação, oficinas para confecção dos jogos e brincadeiras usando material reciclável, colaborando assim com o meio ambiente. Os alunos também foram ouvidos sobre suas preferências acerca das brincadeiras realizadas no recreio. A seguir, organizamos um cronograma para que os profissionais, organizados em duplas, tivessem a oportunidade de participar.

Para apresentar o projeto à comunidade, foi realizado um recreio ampliado, no período vespertino, no qual todos os alunos pudessem participar de todas as brincadeiras, organizadas em circuito pedagógico.

A partir desse dia, as atividades passaram a acontecer 01 (uma) vez por semana, durante os 10 (dez) minutos de intervalo (recreio), dirigidas pelas duplas de profissionais voltadas para os alunos do vespertino. As brincadeiras consistiam em pular corda, elástico, bambolê, queimada e vai-e-vem.

4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para atingir o objetivo proposto foram realizadas consultas bibliográficas, para o embasamento teórico, planejamento em grupo, confecção dos jogos utilizando sucatas como: papelão, caixas de leite, latas e retalhos de tecido diversos, com a finalidade de aproveitar o recreio de forma saudável, reforçando as habilidades sociais, cognitivas e afetivas das crianças.

O recreio dirigido é de quinze minutos, abrange as classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, os alunos estão na faixa etária entre 6 (seis) e 10 (dez) anos.

5. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Partindo dos objetivos propostos, neste projeto, pretende-se observar o desenvolvimento dos educandos quanto à execução das tarefas, participação, interesse, socialização, responsabilidade e comprometimento com o bom andamento do recreio

De acordo com Coria-Sabini e Lucena,

> Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participar das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes desse prazer, embora a contribuição do brincar vá bem além de impulsos parciais. (2004, p.28)

É nesta perspectiva que avaliamos os resultados das atividades desenvolvidas, pois todos os jogos foram bem aceitos pelos alunos, que se envolveram nas atividades, que proporcionou diversão e interação, viabilizando a socialização entre a turma e entre anos diferentes.

Quando a criança participa do aprendizado ela melhora a si mesma: “A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, auto expressão e participação social às crianças”. (FROEBEL apud ALMEIDA, 1995, p.18).

Portanto, devemos objetivar não apenas uma escola com disciplinas rígidas e fomentadas no aprender e sim um lugar onde o lúdico possa também estar presente.

6. CONCLUSÃO

A realização deste projeto nos fez entender que a recreação, o ato de brincar e jogar provoca nos alunos sentimento de emoção, de alegria, de competência e com isso tornou o ambiente mais harmonioso, melhorou o respeito do direito de cada uma brincar, amenizou, em grande proporção, a agitação das crianças, além de desenvolver relações de amizade entre os alunos e aproximação com os profissionais não docentes.

As atividades trazem aprendizado na hora da brincadeira, pois trabalha a questão dos valores bem como o respeito de esperar a vez de cada um brincar, tendo a oportunidade de escolher o que fazer na hora do intervalo.

É importante levar em consideração a capacidade das próprias crianças de se organizarem durante as atividades, mas é fundamental ajudá-las neste processo, orientando-as.

Através do recreio dirigido pudemos constatar que houve melhoria nas relações entre os alunos, respeito, afetividade, bem como o desenvolvimento cognitivo, raciocínio lógico, socialização, curiosidade.

Com isso pode-se ressaltar que propostas como essa do Projeto Recreio Dirigido, é uma oportunidade para que as crianças aproveitem melhor esse tempo entre as aulas, direcionando para atividades recreativas, confeccionadas por meio de materiais recicláveis; sempre com objetivo pedagógico, estimulando o desenvolvimento das habilidades dos alunos, das estruturas cognitivas, afetivas, sua expressão oral e corporal.

Consideramos que obtivemos êxito no recreio dirigido, utilizando jogos confeccionados a partir de materiais reutilizáveis, a participação dos alunos de várias faixas etárias foi e continua sendo total, colaborando para um intervalo saudável e agradável.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica:** Técnicas e Jogos Pedagógicos.8 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

CHATEAU, Jean. Por que a criança brinca? In: **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.p.13-33.

CÓRIA-SABINI; LUCENA, Maria Aparecida; Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotshy**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONLEVADE, João. **Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis**? Ceilândia: Idea Editora, 2003

MELLO A. M. **Psicomotrocidade, Educação Física, Jogos Infantis**. 1989.

PEGURINI, F.; MOHR, K. **A Vivência da Ludicidade no Tempo e Espaço do Recreio por Escolares.** 2008. Monografia (Conclusão do curso de Educação Física) –Universidade Comunitária da Região de Chapecó –Unochapecó, 2008.

SOUZA, A. P. V. e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança.** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ANEXOS (fotos)









UM BREVE PANORAMA SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Zélia Alves dos Santos [38]

RESUMO: A língua brasileira de sinais originou-se da língua de sinais francesa, e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de Matemática é de suma importância no âmbito da educação. Neste contexto, este trabalho se propõe a analisar como os pesquisadores têm se dedicado a esta etapa de inclusão aos portadores de deficiência auditiva na construção do conhecimento, em Matemática. Para compor este estudo, foram analisados trabalhos publicados num recorte temporal de 2011 a 2017. Dessa forma, investigou-se trabalhos ou pesquisas (artigos científicos, monografias, dissertações e teses) nas bases de dados da CAPES, no *Google* Acadêmico e no portal da *Scielo*. Nestes termos, a pesquisa norteou-se pela seguinte problematização: *Como vem sendo desenvolvido e abordado nos últimos anos, pesquisas a respeito da Educação Matemática para alunos surdos?* Assim, buscou-se fazer um levantamento a respeito das publicações com o intuito de aprimorar e/ou pôr em ação possíveis práticas pedagógicas que visem maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem para estudantes e professores que vivenciam esta realidade no cotidiano escolar. As pesquisas analisadas evidenciaram que os intérpretes são de grande importância na interação comunicativa entre docente e estudante no sentido de superar as práticas pedagógicas, obter uma aprendizagem significativa e, portanto, uma escola efetivamente inclusiva. Desse modo, ressalta-se que pesquisas desse âmbito podem contribuir para diversas reflexões sobre essa temática e ainda dar subsídios necessários para que novas pesquisas sejam iniciadas, a fim de ampliar possibilidades de êxito no processo de aprendizagem no ensino de matemática para estudantes surdos e incentivar a criação de espaços pedagógicos e epistemológicos neste campo de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Educação para surdos. Libras.

1. INTRODUÇÃO

Após quase um século de oralismo[39], onde a comunicação verbal era o único meio para as pessoas se comunicarem umas com as outras, as Línguas de Sinais[40] conquistaram pouco a pouco seu lugar na educação de surdos.

Desde as pesquisas de Willian Stokoe, em 1960, sobre linguística, a Língua de Sinais tem se revelado como línguas naturais que permitem expressar ideias, pois oferecem organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas (PEREIRA, 2011).

---

[38] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT) Campus Cuiabá. Professora da rede estadual de ensino público de Mato Grosso. E-mail: zeliasan09@gmail.com

[39] Segundo Favorito (2009), o oralismo é a aquisição da linguagem oral sem intervenção de sistemas de gestos, partindo do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não tendo o nível de audição para auferir os sons da fala, pode se estabelecer em interlocutor por meio da linguagem oral.

[40] Por não ser uma língua universal nos referimos no plural, pois existem muitas línguas de sinais diferentes, como por exemplo, a Língua de Sinais Francesa e a Língua de Sinais Americana. No Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais. (BRITO et al., 1998).

Segundo Oliveira (2003), linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial referente a qualquer meio de comunicação, seja ela cognitiva ou sociocultural. A língua, no entanto, é um tipo de linguagem e pode ser definida como sistema filosófico de regras gramaticais que identificam tipos de sons, semântica e estrutura. Nessa perspectiva, para Vygostsky (2000, apud Oliveira, 2003), a linguagem não é dependente do som, para ele a Língua de Sinais e a leitura labial são evidências de que a linguagem depende do uso funcional de ícones que irão exercer o papel da fala. Sendo assim, a capacidade de comunicação linguística é fundamental no processo de desenvolvimento da criança surda, no seu desempenho de integração social.

Partindo dessa premissa, realizou-se um levantamento bibliográfico verificando as produções já publicadas sobre o assunto de interesse. Nessa perspectiva, apoia-se em Severino (2007), quando defende que a pesquisa bibliográfica dá subsídios necessários para que novas pesquisas sejam iniciadas. E complementa:

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Neste contexto, a pesquisa norteou-se pela seguinte problematização: *Como vem sendo desenvolvido e abordado nos últimos anos pesquisas a respeito da Educação Matemática para alunos surdos?* Para tanto, este trabalho se propõe a analisar como os pesquisadores têm se dedicado a esta etapa de inclusão aos portadores de deficiência auditiva na construção do conhecimento, em Matemática.

Desse modo, buscou-se fazer um levantamento a respeito das publicações com o intuito de aprimorar e/ou pôr em ação possíveis práticas pedagógicas que visem maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem para estudantes e professores que vivenciam esta realidade no cotidiano escolar.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E LÍNGUA DE SINAIS

No ano de 1857 foi fundado no Brasil o Instituto de Educação dos Surdos (INES), onde ainda era utilizado o alfabeto da Língua Francesa de Sinais. Dos muitos alunos do Instituto, podemos citar Flausino José da Gama do qual se destacou por ser o primeiro no país

a elaborar um dicionário com símbolos, publicando seu dicionário intitulado Iconografia dos Sinais dos Surdos, no ano de 1875.

A primeira campanha destinada aos deficientes auditivos foi realizada no ano de 1957, com intuito de fomentar medidas para educação e assistência dos surdos do país. Junto a esta campanha, acenderam-se novas discussões sobre maior inserção de classes de educação especial, incluindo os deficientes mentais nas universidades e escolas públicas uma vez que até então contava com poucas ações que atendesse este tipo de deficiência (MACHADO, 2011).

A Constituição Federal de 1988, expressa que a educação é direito universal a todos os brasileiros, estabelecendo que as diferenças e necessidades devam ser levadas em consideração para que a igualdade de condições seja compatível.

Neste contexto, objetivando a educação inclusiva garantida pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos surdos são matriculados em turmas regulares de ensino assegurando atendimento especializado, bem como professores capacitados para a integração desses estudantes (BRASIL, 2013).

Foi, portanto, de acordo com o que prevê a LDB, que a Lei Nº 10.436 entra em vigor em 24 de abril de 2002, da qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras[41]), e dá outras providências, incluindo a disciplina de Libras à matriz curricular dos cursos de formação básica em nível superior dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia e reconhece a Libras e outros recursos de expressões associados a ela, como a forma de comunicação e expressão do sistema linguístico provenientes de pessoas surdas no Brasil. Ainda de acordo com a lei, são considerados alunos da Educação Especial pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, garantindo o direito e o acesso à educação (BRASIL, 2002).

Neste sentido, o processo de inclusão se dá, devido à tentativa de promoção e implementação de ajustes que possibilitem o acesso e a convivência de todos, em um mesmo espaço comum. Sendo assim, a criação de leis e diretrizes é de fundamental importância nesse processo de aprimoramento inclusivo.

[41] Libras – Língua Brasileira de Sinais: em conformidade com as convenções da língua portuguesa, é possível utilizar apenas a inicial maiúscula nessa sigla, pois ela é composta por mais de três letras que, reunidas, podem ser pronunciadas como uma palavra (TERRA, 2011).

3. ASPECTOS HISTÓRICOS DA LÍNGUA DE SINAIS

A língua de sinais não se manifestou de modo intrínseco, pois houve grandes conflitos entre comunidades surdas e ouvintes, revelando que desde a Idade Antiga os surdos sofriam preconceitos e eram considerados pecadores, desprovidos de alma, aberrações, bruxos, incapazes de raciocinar e relacionar com a sociedade, sofrendo sérias condenações, pois não eram considerados *filhos de Deus.*[42] (SKLIAR, 1998).

O primeiro registro do uso de sinais como linguagem de comunicação ocorreu em uma conversa do filósofo Sócrates com seu discípulo Hermógenes, quando o mesmo considerou que, "devido à ausência da voz ao indicar objetos um ao outro, poderíamos fazer sinais iguais aos surdos com as mãos, a cabeça e o resto do corpo." Nesse sentido, o filósofo já considerava o que hoje denominamos configuração manual e estruturas fonológicas. (DUARTE, 2011 p. 27).

Ainda, segundo Duarte (2011), Bartollo Della Marca d'Ancora, um advogado e escritor da Idade Moderna considerou que os surdos poderiam gesticular de maneira mais elaborada semelhante a alguns animais para promover a comunicação. Anos depois, o médico filósofo Girolamo Cardeno que tinha um filho surdo, adotou interesse pelas formas e variações da comunicação da escrita e dos sinais, afirmando que a surdez não restringia a capacidade de aprender.

A primeira escola registrada para pessoas surdas foi no mosteiro de Valladolid, em 1958, fundada pelo monge Beneditino Pedro Ponce de Léon e a comunicação entre os alunos e os monges acontecia através do alfabeto manual em conjunto com vocabulários/sinais/palavras.

Do mesmo modo, a primeira obra sobre educação surda foi chamada de *Reduccion de lãs letras y arte para enseñar a hablar e los sordos* publicada por Juan Pablo Bonet, em 1620, depois desta com o propósito de melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes o médico John Bulwer publica a obra *A Língua natural da mão e a arte da retórica manual*, no ano de 1644, e apesar do começo de inserção a língua de sinais, muitos ainda se opunham a esta, pois acreditavam que a comunicação sem o uso da oralidade seria algo infundado (DUARTE, 2011).

Geordе Dalgarno autor de *Didascalocophus ou o Tutor do Homem Surdo e Mudo* publicado no ano de 1680, foi o percursor de trabalhos envolvendo línguas de sinais na

[42] Na Antiguidade os chineses lançavam os surdos ao mar, os gauleses os sacrificavam ao Deus Teutates, em Esparta eram lançados do alto dos rochedos.

América, propondo um sistema linguístico a ser empregado pelos surdos, que é utilizado até hoje nos Estados Unidos da América (EUA).

Em 1859, enquanto no Brasil já ministrava suas primeiras aulas de Língua de Sinais Francesa aos brasileiros, nos Estados Unidos, os políticos Eduard Huet, Marece Mann e Samuel Howe importunavam qualquer escola que utilizasse a Língua de Sinais como forma de comunicação com surdos, chegando a fechar grande número de escolas, demitindo professores surdos e funcionários ouvintes que tinham conhecimento da língua, sendo os surdos removidos das instituições e postos em institutos fechados no intuito de aprenderem o uso da oralização.

No ano de 1880 em Milão, Durante um *Congresso Mundial*, países participantes como Canadá, Suécia, Itália, França, EUA, entre outros, assinaram um termo proibindo o uso das mãos para comunicação na comunidade surda com pessoas ouvintes em todas as escolas/universidades do mundo, desconsiderando assim, os avanços da Língua de Sinais e ainda, proibindo às escolas/universidades de usarem o bilinguismo[43] (DUARTE, 2011).

Após 10 anos do Congresso em Milão, houve a divulgação dos primeiros relatórios dos alunos surdos que foram colocados nos institutos para terem ensino exclusivamente oral, revelando a falta de habilidade dos mesmos em realizar tarefas básicas, uma vez que não dispunham de qualquer tipo de comunicação (oral ou sinalizada). Mediante esses resultados, a França realizou em Paris o 1º Congresso Internacional dos Surdos, e a partir de então se tornou a principal pioneira e defensora da Língua de Sinais, promovendo a comunicação com o uso das mãos em todo seu território.

4. A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A etapa da realização da revisão bibliográfica aconteceu com a pesquisa sobre como os principais autores discutem o Ensino de Matemática para alunos surdos, o estudo de diversas correntes teóricas que dissertam sobre o assunto e os processos de ensino e aprendizagem para esse público.

4.1 O Levantamento das publicações

Os trabalhos foram analisados de acordo com os seus respectivos resumos, metodologias e resultados. Dessa forma, buscamos trabalhos ou pesquisas (artigos científicos, dissertações e teses) nas bases de dados da CAPES, no Google Acadêmico e no portal da Scielo,

[43] Uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas.

no período de 2011 a 2017, utilizando os seguintes descritores: Educação Matemática, Ensino e surdez. Caso não se enquadrasse no tema pesquisado ou espaço temporal estabelecido (2011 a 2017[44]), a publicação era retirada do levantamento. Contudo, se discorresse sobre as questões de Ensino de Matemática para alunos surdos e afins, o texto passava a ser categorizado contemplando a temática e os principais autores utilizados como referenciais teóricos nos trabalhos pesquisados.

Considerando os critérios acima explicitados, selecionamos 06 (seis) trabalhos para serem discutidos nesse texto, sendo quatro do portal Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), um da biblioteca eletrônica Scielo e um do Google acadêmico. Em seguida, organizamos esses resultados em um quadro, classificando os trabalhos em: monografia, artigo, dissertação e tese.

Quadro 1- Trabalhos selecionados segundo as categorias: Tese, Dissertação, Artigo e Monografia

Categoria	Trabalho
Dissertação	BARROS, D. D. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva:** contribuições da disciplina de LIBRAS. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.
Dissertação	NEVES, M. J. B. **A comunicação em matemática na sala de aula:** obstáculos de Natureza Metodológica na Educação de alunos surdos. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
Dissertação	CARNEIRO, F. H. F. **O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues**: uma análise à partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
Tese	SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática**: Uma experiência com alunos surdos. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
Monografia	SILVA, J. S. F. **O processo do ensino de matemática para alunos surdos:** uma investigação com professores de escolas públicas do município de Sertânia – PE. Monteiro, PB: UEPB, 2017.
Artigo	MIRANDA, C. J. A.; MIRANDA, T. L. **O ensino de matemática para alunos surdos: Quais os desafios que o professor enfrenta?** Revista Eletrônica de Educação Matemática. Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31-46, 2011.

Fonte: Elaboração dos autores

Durante a leitura buscou-se desenvolver uma análise interpretativa desses trabalhos elencando desse modo os seguintes critérios: 1.Educação de estudantes surdos; 2. Ensino e aprendizagem de Matemática para surdos.

4.2 Uma análise sobre o ensino e aprendizagem de matemática para estudantes surdos

[44] Espaço temporal foi estabelecido a fim de averiguar o que se tem produzido nesse campo de conhecimento, a partir do ano de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática até o ano 2017, que corresponde o ano de conclusão do curso da autora principal.

Sobre a formação de professores de Matemática, nota-se necessário que os cursos de Licenciatura em Matemática promovam maiores discussões no âmbito da inclusão de surdos e da Libras. Abrangendo a importância desse assunto na formação inicial de professores de Matemática, a dissertação de Barros (2017), teve como objetivo "entender a contribuição da disciplina de Libras na formação de estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito à Educação Matemática na perspectiva da inclusão" (p. 17). Assim, realizou um estudo de caso, analisando o programa da disciplina de uma universidade pública com entrevistas semiestruturadas com (2) docentes e (12) egressos para avaliar e debater a formação destes profissionais. Concluiu que essa disciplina foi relevante para o debate da Educação Matemática na formação inicial, em uma perspectiva inclusiva.

Analisando a pesquisa de doutorado de Sales (2013), o autor pesquisou como os estudantes surdos se desenvolvem em atividades que valorizam os aspectos visuais. Para isso, desenvolveu uma intervenção abordando conceitos geométricos, numa escola pública do ensino regular, com estudantes surdos do 4º ano do Ensino Fundamental, para observar como estes surdos se desenvolvem durante essas atividades, tendo a Libras como a língua de instrução. A pesquisa concluiu que a visualidade do surdo não é algo natural, pois necessita ser ampliada.

No que tange ao diálogo no ensino de Matemática, a dissertação de Neves (2011), teve o objetivo de "analisar as formas distintas pelas quais docentes ouvintes e surdos interpretam e traduzem para a Língua de Sinais e para a Linguagem matemática - problemas matemáticos, organizados em Língua Portuguesa" (p. 15). Participaram desta pesquisa oito estudantes surdos, dois professores fluentes em Libras com graduação em Matemática, sendo um deles surdo, e uma docente especialista em Educação Especial. Dentre os resultados o autor destacou que o docente necessita avaliar a forma de pensar do estudante surdo, e isto incide diretamente no campo da linguagem do mesmo.

Silva (2017), aferiu as percepções de três docentes sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos em escolas públicas na cidade de Sertânia/PE. As docentes responderam a um questionário composto por nove perguntas. O autor destacou que existem ainda muitos desafios para o professor: "pois há situações em que o docente não tem condições de lecionar de forma adequada o estudante surdo que se encontra em uma sala de aula com mais de trinta estudantes não surdos" (p. 21). Portanto, destaca a necessidade desse professor ser proficiente em Libras para ensinar o surdo.

Nesse mesmo contexto, o artigo de Miranda e Miranda (2011), apresenta uma reflexão sobre o ensino da Matemática para surdos, destacando a necessidade do conhecimento da

cultura surda para compreensão das "singularidades dessas pessoas" na aquisição de conhecimento matemático. Nesse sentido, a Libras, enquanto língua oficial dos Surdos poderá trazer os significados reais do que é ensinado.

A dissertação de Carneiro (2017), apresentou um diagnóstico através de enunciados expressos em narrativas de quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre uma escola bilíngue para estudantes surdos e o ensino de Matemática. A dissertação destacou o trabalho dessas docentes com o uso de materiais concretos, nas aulas de Matemática.

Notou-se, portanto, alguns aspectos da aprendizagem pertinentes ao estudante surdo, pois o ensino dessa disciplina precisa contemplar as características da Libras, enquanto língua espacial-visual capaz de promover a compreensão Matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos trabalhos analisados observou-se que a abordagem sobre Ensino de Matemática para surdos é um assunto relativamente novo na educação brasileira, e neste sentido, podemos considerar apenas os aspectos que mais se destacam nos trabalhos analisados, como a dificuldade na língua escrita, dificuldade do intérprete em traduzir o conteúdo, falta de domínio em Libras pelo estudante surdo e pelo professor, problemas na comunicação entre estudantes surdos e ouvintes, dificuldades entre estudantes surdos e professor.

As pesquisas analisadas evidenciaram que os intérpretes são de suma importância na interação comunicativa entre docente e estudante no sentido de superar práticas pedagógicas, obter uma aprendizagem significativa e, portanto, uma escola efetivamente inclusiva.

Considerando que as pesquisas na área de Educação Matemática são imprescindíveis no contexto de ensino e aprendizagem de Matemática, seja na educação básica ou na educação superior, os trabalhos analisados contribuem para que se faça uma análise de como se têm tratado o processo de inclusão no sistema educativo, por meio da comunicação em Libras de alunos surdos, no Ensino de Matemática.

Para tanto, analisou-se quais práticas pedagógicas estão sendo criadas/adotadas, quais as adaptações ou readaptações do currículo dos professores são necessárias para que se atendam esses alunos de modo eficiente, o que se tem feito, e o que se pode fazer, para que haja a superação dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Nestes termos, observou-se que investir na formação inicial e obter uma discussão mais ampla em termos da cultura surda, suscitará com que os docentes entendam as particularidades e as diferenças de

uma língua na modalidade visual-espacial, que conduza o desenvolvimento de práticas de ensino e estabeleça possibilidades de aprendizagem para esse público.

Desse modo, ressalta-se que pesquisas desse âmbito podem contribuir para diversas reflexões sobre essa temática e ainda dar subsídios necessários para que novas pesquisas sejam iniciadas, a fim de ampliar possibilidades de êxito no processo de aprendizagem no ensino de Matemática para estudantes surdos e incentivar a criação de espaços pedagógicos e epistemológicos neste campo de estudo.

6. REFERÊNCIAS

BARROS, Dener Dias, **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de LIBRAS**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BRASIL (2013). Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2018

_____. (2002). Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016.

BRITO Luciana Ferreira et al. (org). **Língua Brasileira de Sinais.** In: Brasil, SEESP. Brasília, 1998. v3.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça. **O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues**: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DUARTE. Anderson Simão **Ensino de libras para ouvintes numa abordagem dialógica**: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático. 2011. 327f Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2011.

FAVORITTO, Wilma. **O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos**. Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, 2006.

NEVES, Maria Janete Bastos. **A comunicação em matemática na sala de aula:** obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto em Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MACHADO, Lydiana Dias. **O Ensino de Ciências para Deficientes auditivos.** Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás. Curso de Licenciatura em Biologia à Distância. Brasília, 2011.

MIRANDA, Crispim Joaquim Almeida; MIRANDA, Tatiane Lopes. O ensino de matemática para alunos surdos: Quais os desafios que o professor enfrenta? **Revista Eletrônica de Educação Matemática**. Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31-46, 2011.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costas. **Sala de aula inclusiva:** um desafio para a integração da criança surda. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PEREIRA, Maria; CHOI, Daniel; VIEIRA, MARIA; GASPAR, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. **Libras Conhecimento Além dos Sinais**. 1ed; São Paulo; Pearson Prentice Hall; 2011.

SALES, Elielson Ribeiro. **A visualização no ensino de matemática**: Uma experiência com alunos surdos. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Cientifico**. 23ed. Ver. E atualizada- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Samuel Ferreira. **O processo do ensino de matemática para alunos surdos:** Uma investigação com professores de escolas públicas do município de Sertânia – PE. Monteiro, PB: UEPB, 2017.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

TERRA, Ernani. **Curso Prático de Gramática**. São Paulo: Scipione, 2011.

EIXO III

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TEMPO, ESPAÇO E VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EXPERIÊNCIAS DE UM GRADUANDO NO PIBID: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL HERONIDES ARAÚJO

Silvana Francisco Guedes Camilo Costa[45]
Uilma Rodrigues da Silva Moraes[46]

RESUMO: O Relato de Experiências proposto neste trabalho resulta das vivências mediadas pela iniciativa da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Araguaia, em aproximar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das escolas públicas. O projeto teve início no segundo semestre de 2018 e perdura em 2019, com previsão de seu encerramento em janeiro de 2019. Os participantes do programa são docentes – supervisores e coordenador – e graduandos que cursem uma das licenciaturas ofertadas pela UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso. Na cidade de Barra do Garças/MT, as escolas que recepcionaram o PIBID em Letras foram a Escola Estadual Heronides Araújo e a Escola Estadual Francisco Dourado. O programa volta-se a incentivar estudantes universitários à carreira do magistério na área da Educação Básica. A exposição apresenta as percepções do quanto o PIBID tem contribuído para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e tais percepções originaram-se na interação de um dos discentes pibidianos com sua professora-supervisora, na Escola Estadual Heronides de Araújo, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, para o Ensino Médio. Das atividades que decorrem da parceria coordenador-supervisor-pibidiano, destacam-se: as aproximações do graduando com a prática docente, a compreensão do funcionamento da escola e das obrigações burocráticas que extravasam os limites da sala de aula, contudo inerentes ao exercício da profissão. Para os graduandos significa o encontro da teoria com a prática e o aprimoramento pessoal e profissional. Para os docentes envolvidos, significa a (re) aproximação das teorias, pesquisas e discussões que são desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso; pesquisas que investigam, inclusive, o cotidiano das escolas públicas do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Compartilhamento. Formação Docente. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema frequente das discussões que se dão no âmbito acadêmico. Frente a preocupação com a qualidade desta formação, qualidade que, invariavelmente, reflete na eficácia do ensino ofertado, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca promover a interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Segundo o Professor José Carlos Libâneo,

> [...] o trabalho educativo é um trabalho prático, entendendo "prático" no sentido de envolver uma ação intencional, pensada, dirigida a objetivos. O

[45] Graduanda no curso de Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. Voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: silvanafguedes_adm@yahoo.com.br
[46] Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, na Escola Estadual Heronides Araújo. E-mail: uilmamoraes@gmail.com.

> professor aprimora o seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais efetivo o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos. Não se trata de tecnicismo, mas de relação entre pratica de ensino e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. (LIBÂNEO, 2012, p.56)

Vivenciar a prática do professor de Língua Portuguesa e como se dá a aprendizagem dos alunos, torna-se uma necessidade ímpar para que se possa, pelo menos, minimizar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência. Dessa forma, a aproximação de discentes dos cursos de licenciatura com as escolas públicas dinamiza o ambiente de ensino-aprendizagem e torna possível uma maior interação do graduando/aprendiz com a realidade da Educação Básica.

Portanto, o presente trabalho foi produzido com o objetivo de relatar uma das tantas experiências que vem ocorrendo no âmbito da Escola Estadual Heronides de Araújo, situada na cidade de Barra do Garças/MT, à Rua Waldir Rabelo, número 40 – Centro, parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tal experiência tem origem na interação entre alunos/graduandos do programa e seus professores/supervisores. Este Relato de Experiência se limita às aproximações da voluntária do PIBID Silvana Francisco Guedes Camilo Costa, graduanda no 3º semestre do curso de Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia, às atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa Uilma Rodrigues da Silva Moraes, a qual está responsável pela supervisão da pibidiana.

2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Sua administração é conduzida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O PIBID, na Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT, tem por objetivos: fortalecer a articulação da Universidade Federal com a educação básica do Estado de Mato Grosso, subsidiando, na medida do possível, o desenvolvimento de políticas públicas; fomentar experiências inovadoras, que utilizem recursos de tecnologias da informação e comunicação e outros tipos de experiências diferentes e diferenciadas, que se orientem para a superação de

problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; diminuir a evasão das licenciaturas; melhorar a qualidade da formação dos professores e motivar os licenciandos para a docência.

No que se refere ao processo de admissão dos graduandos, os interessados em participar do programa devem ser graduandos dos 4 primeiros semestres, devidamente matriculados nos cursos das licenciaturas. Estes são submetidos a um processo de avaliação que consiste em: análise de documentos, prova escrita e entrevista.

Se aprovados, os discentes serão admitidos seja na condição de bolsistas ou na de voluntários. Se bolsistas, farão jus ao recebimento de uma bolsa mensal no valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais); aos voluntários não há o recebimento de bolsa. A participação no PIBID computa como "atividades complementares" um percentual das suas horas. Estas horas fazem parte de uma exigência do Ministério da Educação – MEC, para a diplomação dos egressos do Nível Superior.

Uma vez iniciadas as atividades do programa, acontece, semanalmente, com duração de 08 (oito) horas, o acompanhamento dos bolsistas/voluntários, por meio da coordenadora do PIBID-UFMT\CUA, a Professora Me. Mônica dos Santos, e pelas professoras-supervisoras das escolas parceiras.

3. DA RELAÇÃO "PROFESSOR-SUPERVISOR X DISCENTE-PIBIDIANO" NA ESCOLA ESTADUAL HERONIDES ARAÚJO

Segundo Daniel (2009, p. 86), "para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários à profissão, é necessário um trabalho de parceria entre universidade e escola, a fim de que o futuro professor possa se envolver em atividades contextualizadas".

Neste sentido, a professora-supervisora, tem desenvolvido as seguintes atividades com a pibidiana: a apresentação do funcionamento do Diário Eletrônico da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-MT; elaboração de projetos; correção de verificação de aprendizagens, com a qual detectou-se que os alunos do Ensino Médio possuem maior facilidade em interpretar tabelas e gráficos e dificuldades no texto em prosa, e que parte destes alunos não distinguem compreensão de interpretação de texto. Discussões, reflexões e sugestões de soluções para os problemas diários da sala de aula são parte dos encontros.

Em vista da importância do professor-supervisor na formação do futuro docente, Formosinho (2001), evidencia que:

> [...] o professor **cooperante**[47] é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente (FORMOSINHO, 2001, p.58)

O professor cooperante, no processo de formação do futuro docente, é de fundamental importância, por ser no ambiente escolar onde o graduando, realmente, vivencia as aproximações com a prática docente, com a compreensão do funcionamento da escola e com as obrigações burocráticas que extravasam os limites da sala de aula, mas que, no entanto, são inerentes ao exercício da profissão; e tudo isso, para o docente em formação, não é possível sem a orientação e supervisão de um profissional com experiência ao qual possa recorrer nas dúvidas, angústias e buscas por fundamentos.

Como um dos resultados da interação pibidiano x supervisor, foi pensado e elaborado o projeto "Estórias para trançar". A iniciativa se dá em atenção à demanda gerada pela Lei 10. 639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório incluir no currículo oficial da Rede de Ensino de todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio a temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O projeto "Estórias para Trançar" objetiva, mais do que cumprir a lei, mas trabalhar como prática pedagógica a questão de enfrentamento ao racismo e aprimorar os conhecimentos dos futuros e atuais docentes com troca de experiências e saberes.

O projeto consiste em mediar a leitura das obras "*As Tranças de Bintou*", de 2010, da autora Sylviane Diouf, publicado pela editora Cosac & Naify e "*Betina*", de 2009, de Nilma Lino Gomes, publicado pela Mazza Edições.

O primeiro livro tem como personagem principal uma garotinha negra de uma aldeia africana que sonha em ter longas tranças. Mas, enquanto não entra na idade adulta, Bintou pode apenas ter quatro birotes amarrando seus curtos cabelos – é o costume da sua tribo. As Tranças de Bintou são uma alegoria sobre o tornar-se adulto, tão comum na literatura infantil. O trunfo deste livro é fazê-lo a partir da perspectiva africana (a autora é filha de senegalês), de uma forma nada estereotipada.

O segundo livro, discorre sobre a amorosa relação entre uma neta e sua avó. A estória tem como enredo as lições que a avó transfere à neta a partir da arte do penteado. A avó aprendeu com a mãe, que aprendeu com outra mãe, que tinha aprendido com uma tia. A menina

[47] **Grifo nosso**. O professor cooperante chamado por Formosinho remete-se ao professor-supervisor destacado neste relato.

Betina vai além e espalha a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. No que resulta na abertura de um salão de beleza diferente, que ficou conhecido em vários lugares do país.

Ambos os livros oportunizam aos docentes refletirem e discutirem com seus alunos a identidade afro-brasileira e promover indagações a respeito da estética, de modo a contribuir com novas aprendizagens significativas na escola; gerar uma reflexão crítica com os alunos a respeito de comportamentos preconceituosos e racistas contra afro-brasileiros; pensar sobre quais os impactos do racismo na sociedade e nas nossas relações com a família, escola, vizinhos; conversar sobre ações de cooperação, respeito e diversidade; discutir padrões de beleza e construir a ideia de que pessoas não devem ser hostilizadas por terem seus cabelos crespos.

"Estórias para Trançar" tem um viés interdisciplinar, pois sua execução acontece a partir dos esforços não apenas dos docentes do ensino de Língua Portuguesa, mas de profissionais de outras áreas de ensino, tais como: História e Educação Física.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas neste relato evidenciam que, para os pibidianos, a parceria mediada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, tem sido de grande valia, pois os aproximou do dia a dia da sala de aula. Os graduandos são instigados ao debate de temas complexos e atuais, tais como: formação inicial, formação permanente, tecnologias aplicadas ao contexto escolar, métodos de avaliação, relações: professor x aluno, professor x professor, professor x comunidade, dentre outras.

Em relação à professora-supervisora, pode-se afirmar que, a contribuição da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT com a escola e seus ex-alunos dá subsídio para a reorientação da prática escolar cotidiana.

Por tudo isso, nota-se que a interação da Universidade Federal de Mato Grosso com a Escola Estadual Heronides Araújo tem proporcionado troca de experiências, aquisição e atualização de conhecimentos teórico-prático e uma aprendizagem igualitária de todos para todos, pois transforma-se o grupo acadêmico e a escola em lugares de formação, para interferir na realidade que os cercam e contribuir com o redimensionamento da sociedade e do cidadão, enquanto ser atuante e participativo. A interação que ocorre entre a coordenadora do PIBID, a pibidiana e a professora-supervisora tem contribuído de forma significativa tanto para a formação da acadêmica, quanto para a dos profissionais em exercício.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Ordinária n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

_____. Lei Ordinária n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor- orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, São Paulo.

DIOUF, A. Sylviane. **As tranças de Bintou**. Tradução Charles Cosac. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FORMOSINHO, J. **A formação prática dos professores: da pratica docente na instituição de formação a pratica pedagógica nas escolas**. Revista Portuguesa de Formação de Professores, v.1, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Betina.** Ilustrado por Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=pibid>. Acesso em 04.05.2019.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosana Maria Torres [48]

RESUMO: Este Relato de Experiência trata da função do coordenador pedagógico e da necessidade dos processos formativos que consolidam esta ação. O objetivo geral é mostrar as impressões da autora sobre as primeiras experiências na função de coordenadora pedagógica e sua constituição identitária, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, da rede estadual de Mato Grosso, no município de Rondonópolis. Especificamente, destaca a importância da formação continuada do coordenador pedagógico para a organização da formação dos profissionais da escola na unidade escolar e intervenções na práxis do professor; evidencia como se deu a construção da sua relação com os profissionais desta unidade escolar, com alunos e pais/responsáveis no que se refere à indisciplina, bem como, as parcerias realizadas com os órgãos públicos na busca da resolução desta problemática. Aponta a importância dos processos de formação continuada e autoformação no contexto da prática para a constituição identitária do coordenador pedagógico. A conclusão que se chega é que: a função de coordenador pedagógico, devido a sua complexidade, exige estudos, leituras específicas, além da formação continuada para auxiliá-lo nas diversas situações que será solicitado; existem saberes profissionais que só podem ser construídos no contexto da prática**,** na relação direta da ação do coordenador pedagógico com os pais, alunos, professores e outras demandas da função. No processo de constituição identitária a coordenadora pedagógica, autora deste texto, recorreu a vários saberes, aqueles da vida pré-profissional, os da formação inicial, os da formação continuada, os da autoformação, os da experiência na função e os da relação com os pares.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Processos formativos. Constituição identitária.

1. INTRODUÇÃO

Este Relato de Experiência trata da função do coordenador pedagógico e da necessidade dos processos formativos que consolidam esta ação. O objetivo geral é mostrar as impressões da autora sobre as primeiras experiências na função de coordenadora pedagógica e sua constituição identitária, nesta função.

Especificamente, destaca a importância da formação continuada do coordenador pedagógico para as intervenções na práxis de cada professor; evidencia ainda como se deu a construção da sua relação com os profissionais desta unidade escolar, com alunos e familiares no que se refere à indisciplina e as parcerias realizadas com os órgãos públicos na busca da

[48] Licenciada em Normal Superior – Educação Infantil, Pedagogia – Anos Iniciais, Especialização em Psicopedagogia, Professora formadora da área da alfabetização – GEAlfa -CEFAPRO/Rondonópolis – MT.

resolução da problemática. Aponta a importância dos processos de formação continuada e autoformação no contexto da prática para a constituição identitária do coordenador pedagógico.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida durante a atuação da autora como coordenadora pedagógica, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio de Rondonópolis – MT. A seguir, apresentarei a questão da *Atuação na coordenação pedagógica com foco na Constituição da identidade* e na sequencia tecerei as *considerações finais.*

2. ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

Neste tópico apresento minhas impressões sobre as primeiras experiências na função de coordenadora pedagógica.

Antes de ingressar na função de coordenador pedagógica, eu estava atuando em uma escola da rede estadual de Rondonópolis como professora alfabetizadora. Devido a uma outra unidade escolar da rede não possuir candidato para ocupar a função de coordenador pedagógico, me candidatei[49] e fui selecionada pela Assessoria Pedagógica. Com isso assumi a coordenação pedagógica daquela unidade. O que me aguardava? Eu ainda não sabia totalmente. É certo que eu já havia estudado um pouco sobre gestão escolar, mas percebia minha formação insuficiente e frágil.

A meu ver, o professor quando assume a função de coordenador pedagógico, necessita de uma Formação Continuada adequada, pois, para essa função, ele assume um perfil para o qual não recebeu orientações e formações prévias. A rotina pedagógica e os desafios do coordenador pedagógico além do atendimento aos alunos, estão voltados também ao atendimento dos pais, situações de indisciplina, muitas vezes até abrir e fechar portões da escola, por último o trabalho pedagógico com os professores, quando consegue.

Quando cheguei na unidade de ensino, o ano letivo já havia iniciado, estávamos na metade do mês de março, e posso afirmar que a sensação foi de insegurança, uma mistura de sensações, como se fosse o meu primeiro dia de aula como aluna. Começava ali uma intensa construção de conhecimentos, mudança de postura, pensamentos e conceitos em relação ao fazer pedagógico e à administração escolar. Iniciava-se minha experiência como coordenadora

[49] Existem casos que a unidade não possui candidato, para esses casos o edital reserva esse direito aos professores de se candidatarem e aqueles que possuam o perfil, serem selecionados posteriormente pela Assessoria Pedagógica.

pedagógica. Essa experiência foi desafiante, mas também prazerosa, angustiante, mas também promovedora, muitas vezes exitosa, outras vezes frustrante, como toda mudança na vida.

Um fator determinante na constituição profissional do coordenador pedagógico, a meu ver, trata-se do acolhimento da equipe diretiva da escola e dos funcionários da escola, bem como o respaldo nas ações da função recém recebida. Nesta nova etapa de minha vida profissional, o apoio recebido nesta unidade escolar e o respeito da equipe pedagógica, dos membros do conselho deliberativo, dos Técnicos Administrativos Educacionais e dos funcionários de Apoio Administrativo Educacional, foram importantes para que eu obtivesse sucesso nas atribuições a mim confiadas. Uma recepção baseada no acolhimento permeado por orientações e constante diálogo, pode mudar totalmente os rumos do desempenho profissional.

Um desafio importante, talvez o maior, que vivenciei consistiu na organização da *Formação Continuada* desenvolvida no PEFE[50], que deve ser realizada durante o ano no espaço escolar. Formação Continuada entendida também como uma necessidade. Nesse caso, é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece, dentre outros espaços, em seu contexto de trabalho: a escola. O desenvolvimento do projeto abarca a compreensão da sua importância por parte dos professores, gestores escolares, TAE e AAE, assim com esse entendimento de que o processo formativo se dará, construídos a partir de uma base teórica selecionada pela escola e em conjunto com o Cefapro – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/Rondonópolis, na perspectiva de se aperfeiçoar e desenvolver as novas práticas adquiridas no ambiente de trabalho.

O trabalho com esta modalidade de formação exige conhecimentos específicos relacionados ao planejamento, à preparação e à administração deste momento de estudo. Conforme preconiza Placco e Almeida, 2004:

> [...] o principal objetivo do coordenador pedagógico é a formação continuada, momento único e imprescindível onde o coletivo da escola se reúne para estudar e aprimorar o estudo em grupo e o conhecimento. É um instante especial para o processo escolar, e o coordenador pedagógico tem a função de planejar, preparar, administrar este momento de estudo. (PLACCO E ALMEIDA, 2004, p.15).

[50] O PEFE abrange todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), por meio dos profissionais dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), orientativo do ano de 2018.

Algumas destas aprendizagens desenvolvi por meio do diálogo com os formadores do Cefapro. Não posso deixar de registrar aqui a importância do apoio dos professores formadores deste Centro de Formação, sua disponibilidade em me orientar, em enviar artigos e textos, referências bibliográficas, que contribuíram na compreensão da função de coordenadora pedagógica.

Outro fator importante na constituição do coordenador pedagógico consiste no desenvolvimento de habilidades para atuar nas relações que envolvem professor/aluno/família/escola. Há de se considerar que o coordenador no cotidiano da escola vivencia um transbordamento de tarefas que ultrapassam o limite de suas atribuições. A meu ver, dentre tantos afazeres, a questão da indisciplina escolar é a que mais ocupava o meu tempo, o que exigiu aprendizagens específicas para lidar com as mais variadas situações. Diante deste desafio, me lancei em processos de *autoformação*, buscando conhecimentos sobre a temática em vários textos.

O fato é que as relações entre alunos e professores muitas vezes não se afinam por várias situações, é de conhecimento de muitos que os atritos em grupos escolares são foco de debates nos assuntos educacionais. O trabalho da gestão inclui a resolução desses conflitos, para que não interfiram no fazer pedagógico e secundarize a aprendizagem. Neste sentido, a escola empenha-se em construir seu currículo voltado a despertar, envolver, motivar os alunos ao envolvimento nas rotinas do trabalho escolar, acreditando que as relações nesse meio possam acontecer de maneira coletiva e produtiva. Mas muitas vezes, mesmo intervindo, promovendo reflexões sobre o ato, dialogando com as partes e com as famílias, a situação continuava áspera, assim outras ações se fizeram necessárias.

Outra decisão tomada no enfrentamento desta questão consistiu na busca de parcerias com órgãos e profissionais da sociedade civil, que tratam, especificamente, de assuntos relacionados à indisciplina e de outras temáticas da vida escolar e social. Assim, convidamos o Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Juventude, CRAS – Centro de Referência da Assistência Social, CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, CAPS/Infantil - Centro de Atenção Psicossocial Infantil e a Polícia Militar – do grupamento da polícia cidadã, que atua com rondas e ciclo de palestras nas escolas para colaborar no ato educativo.

Estas ações exigiram desta coordenadora pedagógica muitas “idas e vindas” a estes órgãos públicos e visitas à residência dos alunos. Se por um lado, estas ações exigiram ultrapassar a carga horária de trabalho e realizar deslocamentos com investimento financeiro

próprio, por outro lado, nestas relações houve a aproximação desta profissional com os alunos, professores e comunidade, principalmente, ganhando respeito dos envolvidos, pois não me colocava como cobradora de regras ou inspetora de situações, mas como alguém que gosta de organização, orientação e diálogo, ouvindo os lados de cada situação problema, utilizando-se das regras acordadas no Regimento Interno da escola.

Com isso, as questões escolares que caminhavam a passos lentos foram avançando, os êxitos foram surgindo e o corpo de profissionais foram também desenvolvendo suas atribuições com maior empenho. As demandas que sob minha responsabilidade começaram a demonstrar resultados satisfatórios, dentre elas: a execução de projetos que envolveram avaliações externas, as situações de leituras e escrita; a participação no desfile da escola em eventos cívicos; Projeto Político Pedagógico; Ciclo de Palestras com a comunidade escolar; auxílio nos atendimentos aos alunos com necessidades educativas especializadas; acompanhamento das atividades do laboratório de aprendizagem e apoio pedagógico; planejamento coletivo e Conselho de Classe.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das experiências vivenciadas mencionadas neste relato, é possível dizer que existem saberes profissionais que são construídos no contexto da prática**,** na relação direta da ação do coordenador pedagógico com os pais, alunos, professores e outras demandas da função. Esses saberes são aqueles que Tardif (2002), nomeia de *saberes experienciais*, que são desenvolvidos pelos próprios educadores na prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Há de se considerar que Tardif (2002), afirma que os *saberes experienciais* não são saberes como os demais (*saberes da formação profissional*, *saberes das disciplinas*, *saberes curriculares*), são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos a certezas construídas na prática e na experiência (p. 54).

Assim sendo, posso dizer que no processo de constituição identitária de coordenadora pedagógica tenho recorrido a vários saberes, aqueles da minha vida pré-profissional, os da formação inicial, os da formação continuada, os da autoformação, os da experiência na função e os da relação com os pares.

4. REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais, Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA. Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da**. Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

TARDIF, Maurice; Claude Lessard. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Trad. João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2002 (Subsídios pedagógicos do Libertad; 3).

IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA DA ESTRUTURA FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE BOLSISTAS DO PIBID

Henrique Ribeiro Silva[51]
Paloma Aires Figueiredo[52]

RESUMO: Define-se família como um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõe que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Objetivou-se com essa pesquisa analisar, através da perspectiva de bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa), a participação da família na formação do indivíduo e no processo de ensino-aprendizagem, mesclando as competências e encargos da escola na complementação ou substituição das funções familiares e as implicações na vida social do aluno. Entende-se que cada microssistema familiar é um microcosmo de leituras de mundo e perspectivas de vida. Isso implica grandes responsabilidades, pois há uma correlação positiva entre a participação da família na vida escolar dos seus membros e um alto rendimento no desempenho do aluno. No que se refere à escola, a instituição complementa ou substitui, em alguns casos, a função que deveria ser desempenhada pela família. Nos casos de alunos que vivem em lares desestruturados, o professor passa a ser a figura máxima de autoridade e torna-se o exemplo moral que o aluno necessita. Observa-se, portanto, pela perspectiva dos autores bolsistas do programa, que o estreitamento na relação família-escola-aluno resulta em menor evasão escolar, maior participação da própria comunidade no contexto escolar e melhores desempenhos nos níveis de ensino básico. Sugere-se mais pesquisas sobre o tema analisado, em que se priorize a observação e análise dos contextos sociais, no que tange às questões familiares, nas discussões dos processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos em idade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Escola. Participação Familiar

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) observa que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

[51] Acadêmico do curso de licenciatura em Letras (Universidade Federal de Mato Grosso). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: hrs.rick.hr@gmail.com
[52] Acadêmico do curso de licenciatura em Letras (Universidade Federal de Mato Grosso). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: palloma.txu@gmail.com

A família se constitui como a base do indivíduo e nela são refletidos os conceitos iniciais de formação e socialização. Segundo Minuchin (1985), a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade.

Nesse contexto, a estrutura familiar simboliza a busca da melhor adaptação possível de seus integrantes e representa o espaço de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, tornando-se local para o exercício da cidadania, possibilitando o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando.

A família com a qual a criança interage diretamente é denominada de microssistema. Idealmente, o microssistema familiar é a maior fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio para a criança. Nele a criança exercita papéis e experimenta situações, sentimentos e atividades. Dentro dele, a criança desenvolve o senso de permanência e o de estabilidade (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003).

Nos últimos anos, muito se tem debatido sobre o impacto da família na formação escolar do indivíduo. Discutiram-se também as responsabilidades da escola e a competência do professor no processo eficaz de ensino-aprendizagem e de formação moral do indivíduo.

Fernández (1998), defende uma dialética entre a instrução e a educação. A parte instrutiva está relacionada à formação da inteligência às capacidades e habilidades do aluno de enfrentar e solucionar os problemas mediante as atividades lógicas. Já o ato educativo inclui a formação de valores individuais e o estímulo de sentimentos quanto à interação do indivíduo ao meio social. Em ambas se integra a participação da estrutura familiar.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que o indivíduo dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade (FERNÁNDEZ, 1998).

Então, discutiram-se: até que ponto a ausência da família influencia o processo de aprendizagem do aluno? Quais as implicações dessa falta na vida futura do aluno? São reflexões que os profissionais da educação fazem em seus estudos. Para isso, os autores da pesquisa, por serem bolsistas do PIBID, através de suas próprias perspectivas, fizeram observações pertinentes, corroborando com o que fora discutido por outros pesquisadores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2019).

Dessa forma, objetivou-se com essa pesquisa analisar, através da perspectiva de bolsistas de PIBID, a participação da família na formação do indivíduo e no processo de ensino-aprendizagem, mesclando às competências e encargos da escola na complementação ou substituição das funções familiares e as implicações na vida social do aluno.

2. O INSTITUTO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Cada microssistema familiar é um microcosmo de leituras de mundo e perspectivas de vida. Isso implica grandes responsabilidades, pois há uma correlação positiva entre a participação da família na vida escolar dos seus membros e um alto rendimento no desempenho do aluno.

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (CEZAR-FERREIRA, 2004). Em que se pese outras atribuições, ela é considerada uma instituição, que em conjunto com outras buscam assegurar o desempenho eficiente dos seus membros em fase escolar.

De acordo com Rego (2003), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Durante a vida escolar da criança, desde a pré-escola até séries mais avançadas, existem determinantes que podem influenciar significativamente o seu rendimento, bem como o desenvolvimento de sua moralidade. E, um dos principais determinantes é a participação familiar no contexto escolar.

A família constitui-se, portanto, uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo (CARVALHO, 2006).

Isso significa que os membros mais novos da família, especialmente os jovens em fase escolar, espelham-se nos mais velhos, como genitores ou tutores responsáveis que lhes refletem

os primeiros valores morais e sociais, embora se reconheça que a escola, muitas vezes, assume esse papel.

A participação familiar pressupõe interesse por parte dos responsáveis pelo desempenho escolar dos seus membros. Entende-se que há a necessidade da expressão de afeto e sentimento de dever dos pais ou responsáveis que determinam as relações sociais dos próprios filhos dentro do microcosmo escolar, bem como na sociedade.

Desequilíbrios nos laços afetivos corroboram para a perda do interesse do aluno no próprio processo de aprendizagem e problemas de ajustamento social. Pesquisadores indicam que outros fatores associados como o estresse parental, a insatisfação familiar e a falta de coerência nas atitudes dos pais ou responsáveis podem ser observados nos alunos, determinando o prejuízo na percepção dos mesmos enquanto indivíduos (BOOTH; RUBIN; ROSE-KRASNOR, 1998).

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal. Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, as aprendizagens na escola e em casa passam a se complementar mutuamente (SPODEK; SARACHO, 1998).

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO

A escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento (LIBÂNEO, 2002).

A escola complementa ou substitui, em alguns casos, a função que deveria ser desempenhada pela família. Nos casos de alunos que vivem em lares desestruturados, o professor passa a ser a figura máxima de autoridade e torna-se o exemplo moral que o aluno necessita.

Entende-se como lar desestruturado os agrupamentos de indivíduos que compartilham laços sanguíneos e/ou afetivos, e que por conflitos psicológicos e questões socioeconômicas e culturais não cumprem o papel que lhes são delegados e que estão inerentes na organização da família. Pode-se citar pais ou responsáveis que são dependentes químicos, que têm baixa escolaridade ou que sejam conservadores por motivos religiosos, tendem a executar de maneira pouco satisfatória o dever de atender os sujeitos dependentes conforme suas necessidades.

Não se aborda aqui as novas constituições familiares. Salienta-se que mesmo em famílias monoparentais (onde os filhos são criados por apenas um ente responsável) ou formadas por casais homossexuais podem ser observados progressos nas questões de ensino-aprendizagem

dos indivíduos. Reconhece-se que a ausência conflituosa de um tutor, seja genitor ou responsável, pode implicar em traumas na infância.

É comum observar, no Brasil, a existência de famílias compostas apenas pela mãe e filho (s). Infelizmente, é realidade no país o abandono parental. Isso significa que algum dos genitores, geralmente o pai, abandona a família antes de registrar o filho. Em que se pesem as muitas responsabilidades que isso implica à mãe, salienta-se que, por mais desafios que apareçam, muitas famílias monoparentais são bem-sucedidas quanto aos processos de acompanhamento do desenvolvimento de seus membros.

Registra-se que é durante a fase da infância que o ser humano dá início ao processo de individualização, à sua formação e desenvolvimento moral, psicológico e intelectual, que refletem nas suas relações com a vida social. Nessa fase cognitiva e com o seu avanço já na adolescência, indubitável o amparo afetivo da família, notadamente o dos pais, como meio propulsor de estabilidade e desenvolvimento integral do ser (ZAMORANO, 2012). Daí a importância de um ente responsável na formação dos valores morais do indivíduo e que participe ativamente no seu desenvolvimento.

As escolas estimulam a participação da família nas discussões político-pedagógicas da instituição por meio de reuniões e outros eventos que objetivam aproximar a comunidade familiar ao contexto escolar. Muitas vezes, a escola conscientiza os pais que desconhecem situações e problemas recorrentes da vida dos filhos. Observa-se que a participação familiar é maior quando se considera apenas os alunos que possuem rendimento satisfatório na escola.

No caso da escola pública, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares (CARVALHO, 2000).

Observa-se, portanto, que o estreitamento na relação família-escola-aluno resulta em menor evasão escolar, maior participação da própria comunidade no contexto escolar e melhores desempenhos nos níveis de ensino básico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do PIBID legou, aos autores dessa pesquisa, a perspectiva de que conhecer os processos que permeiam a ausência familiar, no contexto escolar dos alunos, possibilita uma visão mais clara sobre alguns acontecimentos sociais.

Não se discutiu na pesquisa a influência dos bolsistas do programa nos processos de ensino-aprendizagem, embora se reconheça sua importância no microcosmo escolar, apenas a leitura pessoal, amparada por bases científicas, que fizeram sobre o tema.

Sabe-se que, em algumas instituições, o rendimento das aulas e o desempenho dos alunos ainda é insatisfatório. Considerando os contextos que esses alunos estão inseridos, em que se percebe as incongruências familiares e a pobreza de perspectiva futura, entende-se a importância do espaço da escola na complementação e/ou substituição da família. Dessa forma, o espaço escolar assume o protagonismo na formação do indivíduo e sua percepção social.

Ressalta-se que a ausência ocorre, concomitantemente, com outras questões como baixa escolaridade e conservadorismo religioso. Pais ou responsáveis que estudam e trabalham em excesso tendem a ser displicentes quanto as obrigações enquanto tutores. Isso significa que, não necessariamente, trata-se de abandono intelectual e negligência parental.

Cabe destacar que o estreitamento da relação família-escola-aluno promove benefícios, tanto na perspectiva escolar como na social, pois o aluno é parte da sociedade. Suas virtudes e impulsos impactam, parcialmente, o contexto em que ele está inserido.

Sugere-se mais pesquisas sobre o tema analisado, em que se priorize a observação e análise dos contextos sociais, no que tange às questões familiares, nas discussões dos processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos, em idade escolar.

5. REFERÊNCIAS

BOOTH, Cathryn L.; RUBIN, Kennefh H.; ROSE-KRASNOR, Linda. **Perceptions of motional support from mothers and friends in middle childhood**: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. Child Development, 69 (21), 427-442. 1998

BRASIL. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

CECCONELLO, Alessandra Marques; ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Sílvia Helena. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. Psicologia em

Estud**o**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 45-54, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

CEZAR-FERREIRA, Verônica A. da Motta. **A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família**. Psicologia: Teoria e Prática, 6, 81-95. 2004. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

FERNÁNDEZ, Fátima Addine. Didática y optimización del processo de enseñanza-aprendizaje. **IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño** – La Havana – Cuba, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** velhos e novos temas. Edição do autor: Goiânia, 2012. Disponível em: <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

MINUCHIN, Patricia. **Families and individual development: provocations from the field of family therapy**. Child Development, v. 56, p.289-302, 1985.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMORANO, Michelle Blanc dos Santos. **Responsabilidade civil parental por abandono afetivo.** Trabalho de conclusão de curso. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2012/trabalhos_12012/michelleblanczamorano.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

EIXO IV

CULTURAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HISTÓRIA DOS TRANSTORNOS ESCOLARES NO BRASIL: DO TDA/H AO FRACASSO ESCOLAR

Mariângela Martins Soares Goulart[53]

RESUMO: Os transtornos escolares e/ou distúrbios de aprendizagem estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, por meio de diagnósticos médicos que invadem o campo pedagógico. O objetivo de nosso trabalho é apresentar a história dos transtornos escolares no Brasil, perpassando por nossa história da educação e pelos mecanismos de controle social e disciplina que fazem parte de todas as instituições sociais, inclusive das escolas; resgatando a trajetória de criação das doenças de aprendizagem, principalmente o TDA/H e a dislexia. Em seguida, discutiremos a linha tênue entre TDA/H, fracasso escolar e o processo de medicalização que tomou para si a tarefa de justificar a não aprendizagem dos alunos. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e o método crítico, o que permitiu uma visão mais ampla de todos os fatores (sociais, políticos e econômicos) envolvidos na história dos transtornos escolares no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: História. Transtornos escolares. Fracasso Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Setembro de 2017. Mais um fim de semana de aula na pós-graduação. Módulo começando, tema psicomotricidade. Um divisor de águas. Nesse momento, tive a noção exata do porquê estava cursando Psicopedagogia. A partir de então, os episódios vivenciados na escola onde trabalho, com alunos diagnosticados com TDA/H (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) passaram a ser vistos com outros olhos. Se antes já procurava me informar sobre o assunto, em poucos dias devorei a tese do meu professor que tratava do transtorno.

Alguns dirão que não é mais novidade, que todas as escolas têm casos e mais casos, de todos os tipos de transtornos escolares ou distúrbios de aprendizagem, porém o viés que me foi apresentado era completamente novo.

Como sabemos, a educação no Brasil foi principiada para evangelizar os “selvagens” da nova colônia portuguesa, servindo ao interesse da Igreja Católica; logo após, com o surgimento do capitalismo, escolas foram criadas para a formação dos filhos da elite aristocrática. Quando o capitalismo se firmou e expandiu, tornou-se necessário educar também os filhos da nova classe social que surgia, a burguesia. Até este momento, a escola não tinha

[53] Lic. História e pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional com ênfase em Educação Inclusiva; professora no Centro Municipal de Educação Básica João Alves dos Santos. E-mail: goulart-mari@hotmail.com

sido pensada para educar e formar a grande população que vivia na zona rural deste país continental (RIBEIRO, 1993).

Em meados do século passado, após duas grandes guerras mundiais, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o acesso à educação passa a ser um direito de todos, o que acaba por diversificar o público que frequenta as escolas. Porém, não podemos esquecer que a escola faz parte da sociedade e, como tal, não fica imune às contradições e mazelas sociais; infelizmente, continua reproduzindo-as.

E, dessa forma, em nosso cotidiano escolar, vivenciamos muito mais a exclusão do que a inclusão difundida pela declaração de 1948 (Declaração Universal dos Direitos Humanos). Essa prática – a que exclui - está presente nos currículos escolares, conteúdos, métodos de avaliação, na formação profissional dos docentes e, por último, mas não menos importante, nos laudos médicos que tomaram espaço em nosso fazer pedagógico.

Sendo assim, temos alunos marginalizados, em razão das suas origens nas camadas mais pobres da sociedade e em razão da cor da sua pele; temos alunos marginalizados por não terem o mesmo acesso à cultura e ao conhecimento e, que terminarão sofrendo outro tipo de estigmatização, agora no meio escolar, porque não se enquadram no padrão estabelecido.

Esta invisibilidade social, reproduzida dentro de nossas escolas e presente em todos os setores e instituições de nossa sociedade contemporânea, é reforçada por meio de diversos estereótipos: indisciplina, distúrbios de comportamento, distúrbios de aprendizagem. Ou seja, a causa primária destes problemas é transferida para o próprio indivíduo, como se ele fosse incapaz de aprender por questões particulares, biológicas.

Diante do que vivenciamos nos dias atuais, este trabalho pretende analisar o que a referência bibliográfica fala sobre a história dos transtornos escolares no Brasil, mais especificamente sobre o TDA/H e seus efeitos na aprendizagem ou não aprendizagem de nossos alunos.

Por meio da história, é possível ampliar nosso entendimento e até mesmo identificar um novo ponto de vista sobre acontecimentos passados e, assim, apresentar um novo viés sobre o presente, porque “a visão da história varia em função da emergência constante de efeitos novos dos acontecimentos passados” (SCHAFF, 1995, p. 273).

A pesquisa foi bibliográfica e o método escolhido, o crítico. Este método proporcionou uma interpretação mais dinâmica da realidade, pois considera que os fatos não podem ser vistos fora de um contexto social, político e econômico, o que trouxe uma visão mais ampla dos transtornos escolares. Por meio de um levantamento bibliográfico, com análise do mesmo, a

partir de livros e artigos científicos, os autores principais e fundamentais utilizados para esta pesquisa foram FOUCAULT (1996), MOYSÉS (2001), RIBEIRO (1993), SOUZA (2009) e WEISS (2016).

Por conseguinte, ao construirmos esse artigo, abordou-se a história da educação no Brasil, o conceito de disciplina e controle social, uma breve linha do tempo do TDA/H e a relação deste com o fracasso escolar.

2. HISTÓRIA DOS TRANSTORNOS ESCOLARES NO BRASIL

2.1. Breve história da educação no Brasil

Nossa história oficial diz que temos pouco mais do que cinco séculos de existência e a escola - enquanto instituição responsável por uma educação formal - surgiu em meados do século XVII, para preencher uma necessidade imposta pelo sistema político e econômico que se desenvolvia no mundo pós Revolução Francesa.

A história da educação no Brasil começa com a chegada dos jesuítas que tinham a missão de evangelizar os nativos da nova colônia. Neste período, a economia baseava-se na grande propriedade e na mão de obra escrava; sendo assim, não havia necessidade de pessoas que soubessem ler e escrever, razão pela qual a educação ofertada era mais humanista e voltada para a religião (RIBEIRO, 1993).

Para a aristocracia, minoria que comandava a colônia portuguesa, era reservada outro tipo de educação, uma educação mais letrada: muitos filhos desta elite foram concluir seus estudos na Europa. Dela, o povo estava excluído, o que servia diretamente aos interesses da classe aristocrática, que se utilizava desse saber para controlar e reforçar o sistema econômico, político e social da época.

A partir do século XVIII, marcado pelo desenvolvimento da mineração, surgiu uma nova classe social, a pequena burguesia. Essa classe era ligada ao comércio e se concentrou na zona urbana, passando a frequentar a escola e a receber a mesma educação da elite aristocrática. Apesar de ser aliada e dependente da aristocracia, a burguesia também era influenciada pelas ideias iluministas europeias (totalmente contrárias ao pensamento aristocrático), o que mais adiante, no século XIX, levaria a florescer a luta pela abolição da escravatura e pela proclamação da república.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil trouxe algumas mudanças para a educação da época, principalmente com a criação do ensino superior como a Academia Real da Marinha,

Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. De grande importância por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, ainda assim, revelaram as intenções de D. João de manter as mesmas ideias elitistas de sua época, porque, infelizmente, o ensino primário foi deixado de lado e o povo continuou sem acesso às escolas (RIBEIRO, 1993).

Poucas mudanças ocorreram nas décadas seguintes e, apesar da Proclamação da República, o sistema socioeconômico não sofreu alterações: a grande massa popular continuava nas áreas rurais e não necessitavam de instrução, na visão da elite brasileira. O processo educativo das crianças e jovens se dava praticamente no seio familiar e a utilidade da educação escolar era considerada quase nula. Assim, para Romanelli (1986), a não demanda por escola neste período decorreu, não pela falta de recursos materiais, mas sim, em consequência da estrutura socioeconômica dominante.

O processo de escolarização (semelhante a diversos países europeus, aos Estados Unidos e até em alguns vizinhos sul-americanos), por meio da universalização da educação escolar para toda a população, só ocorrerá a partir da década de 1930, com a implantação do capitalismo industrial e com as mudanças na sociedade brasileira, surgindo uma demanda maior pela educação formal. Claro que isso se dará somente nas regiões onde o capitalismo se mostrou de forma mais intensa (ROMANELLI, 1986).

A expansão escolar no Brasil não garantiu acesso de forma universal e gratuita a toda população, o que ratificou a luta de classes que veio com o sistema capitalista:

> A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo com as oscilações políticas e revoluções porque passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (RIBEIRO, 1990, p. 15).

Portanto, por meio desse breve histórico, podemos afirmar que a escola nunca foi um ambiente desconectado do poder, aliás, sempre esteve submetido aos desejos e interesses da Igreja Católica, inicialmente, para depois estar subjugado ao que o Estado (governo) desejava como educação.

Nossas instituições escolares não estão desvinculadas do sistema político, econômico e social que rege o mundo pós-moderno. Aliás, como vimos, a escola reproduz as características deste sistema excludente. Isso nos leva à discussão sobre disciplina e controle social em nossas escolas e como os transtornos de aprendizagem podem ser utilizados para excluir quem não se adequa às normas.

2.2 Disciplina e controle social

Nosso dia a dia na escola é, em grande parte, gasto com questões que englobam o processo de ensino aprendizagem: atendimento aos alunos que tem dificuldades, alunos que se ausentam em demasia, atendimento aos docentes e também à comunidade escolar. Nem sempre é possível parar e analisar como estamos presos a estas engrenagens de disciplina e controle social.

> [...] A disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade. As instituições, em geral, adotam os mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes. Estando as instituições escolares inseridas no contexto sociocultural, estão impregnadas deste mesmo mecanismo disciplinar de controle social. (CRUZ e FREITAS 2011, p. 36-37).

A escola tem sido utilizada como um mecanismo de poder e controle social. É nesta instituição que se busca disciplinar corpos e mentes, normatizando comportamentos. Segundo Foucault (2002, p.143): "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame".

Para cumprir esse propósito, "a instituição escola tornou-se intrinsecamente disciplinar e a escolarização passou a ser a mola propulsora da ordem e do progresso científico e social, com o intuito de eliminar **atitudes viciosas** e de inculcar hábitos salutares", afirma Luengo (2010, p. 48, grifo do autor).

De acordo com Cruz e Freitas (2011, p. 41-42), "... nas escolas, assim como diversas outras instituições, o controle disciplinar é mantido e exercitado [...] por meio do esquadrinhamento do tempo, espaço, atividades e corpo", isto é, a disciplina e o controle exercidos pela escola produzem indivíduos dóceis e ideais para o capitalismo.

Sem percebermos, mantemos esse modelo positivista sem quaisquer questionamentos porque está tão internalizado em nossas vidas, que o reproduzimos nas posições das mesas e

cadeiras dentro das salas de aula, nas filas, em horários e calendários de avaliações. Por meio da vigilância, da punição e das demais técnicas disciplinares, a escola impede que surjam quaisquer atos e/ou movimentos contra o sistema estabelecido:

> Se as depredações acusam os descontentamentos e críticas a toda a instituição escolar, tenta-se impedi-las exercendo uma vigilância constante no comportamento dos indivíduos e estabelecendo o padrão ideal de atitudes perante a escola, com o objetivo, dessa forma, de evitar que as indisciplinas se transformem em armas contra as estruturas já estabelecidas. (GUIMARÃES, 2003 *apud* CRUZ e FREITAS 2011, p. 46).

Mas como tudo isso começou? Por que houve a necessidade de mais vigilância e disciplina? Tudo teve início com o novo sistema de governo que passou a vigorar no fim do século XIX, início do século XX. A república intensificou as ideias de que era preciso uma reconstrução da identidade nacional, em meio à constatação de um quadro sanitário-educacional extremamente precário, tanto em zonas rurais quanto urbanas (Boarini, 2003 *apud* Luengo, 2010, p. 35).

Controlando o espaço físico, tempo e corpo, cria-se indivíduos submissos, peças fundamentais para a manutenção do sistema social assim como está, pois, como Foucault (1985, p.188) mesmo comenta, esse tipo de poder é uma das grandes invenções da burguesia e foi instrumento fundamental para o capitalismo industrial e do formato de sociedade que lhe é correspondente.

Assim, a pedagogia e a medicina "uniram-se como elementos inseparáveis na implantação de um programa de normalização e moralização*",* completa Luengo (2010, p. 45), que era o desejo burguês daquela época, criando possibilidades para esquadrinhar comportamentos e estabelecer sobre eles uma rígida vigilância.

E, para todos os que não se enquadraram nessas normas, para os que ousaram manter suas individualidades, só havia um caminho, o caminho da estigmatização por meio dos distúrbios de aprendizagem, como veremos a seguir.

2.3 TDA/H na linha do tempo

O pensamento de que lidamos com algo novo em nosso cotidiano escolar, no tocante aos transtornos escolares e a todas as questões que advém desses diagnósticos médicos, não se sustenta quando voltamos nosso olhar para a história, há pouco mais de um século atrás.

De acordo com Moysés e Collares (1992, p. 33), "distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico e são tidos como doenças neurológicas", porém, é um termo adotado e bastante alardeado em nossas escolas. Muitas vezes, de forma equivocada.

De forma bem simples e sem pretensão alguma de ser infalível, mostraremos como surgiu um dos distúrbios de aprendizagem que mais se propaga em nossas escolas, o TDA/H.

A primeira referência acontece no ano de 1918, com o surgimento da hipótese de que os distúrbios de comportamento e de aprendizagem decorriam de uma *lesão cerebral mínima* (hipótese possibilitada por uma epidemia de encefalite letárgica nos EUA com grandes índices de morbidades e mortalidade). Nenhuma dessas teorias foi considerada pela comunidade científica da época (MOYSÉS e COLLARES, 1992).

No ano de 1957, estruturou-se na medicina, o conceito de lesão cerebral mínima, ou síndrome hipercinética, ou hiperatividade, como entidade clínica passível de tratamento medicamentoso, por meio do uso de anfetaminas: este conceito baseou-se em uma experiência questionável quanto à ética médica, já que Bradley, neurologista americano, administrou sulfato de benzedrina, uma droga estimulante, a crianças e adolescentes com distúrbios comportamentais no Emma Pendleton Bradley, casa para crianças em Rhode Island, (STROHL, 2011 apud CAMILO, 2014, p. 11).

Em 1962, um simpósio realizado em Oxford, renomeia a "doença" como Disfunção Cerebral Mínima (DCM), que acometia apenas a aprendizagem e o comportamento, cujas manifestações clínicas eram: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, falta de coordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras menos comuns. Moysés e Collares advertem:

> Chama a atenção que todas as manifestações se referem a comportamento e/ou cognição; além disso, nenhuma é obrigatória, não existe número mínimo de sintomas, qualquer combinação é suficiente. Inexistem critérios que objetivem o que se entende, por exemplo, por agressividade, hiperatividade, distúrbios do comportamento ou de aprendizagem e todos os outros sintomas (Ressalta-se que se está falando de critérios de diagnóstico de uma doença orgânica. Dentro do próprio referencial da medicina como ciência, o mínimo que se pode esperar é a explicação, a objetividade e a padronização de critérios) [...](MOYSÉS E COLLARES, 1992, p. 37),

Ou seja, as autoras deixam claro que não há qualquer comprovação científica desses diagnósticos, porque não foram estabelecidos critérios específicos a respeito de suas manifestações.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, historicamente, a década de 1960 passava por grandes mudanças com a bipolarização mundial (capitalistas *versus* socialistas): Guerra Fria, Revolução Cubana, Guerra do Vietnã, movimentos sociais como o *Hippie*, *Black Power*, integração racial nos EUA, Primavera de 68. No Brasil, tivemos o Golpe Militar de 1964, movimentos estudantis pelo fim da ditadura, movimentos sociais como feminismo. O ano de 1968 foi marcado por grandes movimentos que questionaram a sociedade atual e seus rumos, colocando em xeque a hegemonia do sistema capitalista.

Diante dos questionamentos suscitados pelos movimentos sociais contrários ao sistema vigente, houve a necessidade de buscar respostas ou apontar responsabilidades que eximisse o capitalismo das mazelas que vinham ocorrendo na sociedade. Assim, a resposta do sistema vigente a todos esses conflitos chega por meio de uma biologização das questões sociais, ou seja,

> O reducionismo biológico pretende que a situação e o destino de indivíduos e grupos possam ser explicados por – e reduzidos a – características individuais. As circunstâncias sociais teriam influência mínima, isentando-se de responsabilidades o sistema sociopolítico e cada um de seus integrantes. Dessa concepção decorre que o indivíduo é o maior responsável pelo seu destino, por sua condição de vida (MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.39).

Esse conceito será detalhado mais adiante quando relacionarmos os transtornos escolares com fracasso escolar. Por ora, é importante ficarmos atentos a tudo que ocorria, paralelamente, à construção de uma doença do comportamento.

Concluindo nossa linha histórica sobre o TDA/H, em 1984, a Academia Americana de Psiquiatria considerou que o "defeito" relacionado aos problemas de comportamento e aprendizagem estava vinculado à área de atenção, promovendo nova mudança de nomenclatura de Disfunção Cerebral Mínima para Distúrbio do Déficit de Atenção ou DDA (COLLARES e MOYSÉS, 2010).

Persistindo com critérios diagnósticos vagos, apresentando falta de objetividade, em 1987, surge nova terminologia diagnóstica: Distúrbio de Hiperatividade por Déficit de Atenção (DHDA). No caso, a hiperatividade seria decorrente do déficit de atenção. Posteriormente, em 1994, houve mais uma mudança, agora denominado por Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Enfim, esta breve linha do tempo sobre o TDA/H nos apresenta uma cadeia de hipóteses que nos guiaria por diversas discussões e apontamentos. Porém, neste momento, o

olhar que interessa ao nosso trabalho, é a linha tênue existente entre este transtorno e o fracasso escolar, sem esquecermos os aspectos sociais e políticos, além dos biológicos e psicológicos.

2.4. TDA/H e fracasso escolar

No âmbito escolar, o TDA/H é associado a comportamentos não desejáveis e que escapam à normalidade. Atualmente, em nossa prática pedagógica, a maioria das queixas dos professores converge para a indisciplina, o desinteresse e, consequentemente, ao fracasso escolar.

De acordo com Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013), existem dados que apontam o Brasil como o segundo maior consumidor mundial de Ritalina (cloridrato de metilfenidato), um estimulante indicado para o tratamento do TDA/H em crianças ou jovens que apresentam algum distúrbio no aprendizado escolar. Esta droga foi apelidada como a "droga da obediência", afinal, disciplina o corpo e normaliza a conduta desejada pela sociedade, como diz Souza (2014, p. 38): *"*a medicina assumiu a condição de normalizar os mais diferentes segmentos sociais, tornando-se o 'o fiel' da balança no que diz respeito à normalização de comportamentos, condutas e desejos*"*.

Podemos dizer que a medicalização da vida[54] interfere diretamente no processo de aprendizagem destes alunos.

> [...] o processo de medicalização da sociedade, transformando questões sociais em biológicas, como reflexo da extensão da normatividade da medicina, tornar-se-á bastante frequente (nos momentos de tensões sociais, de movimentos reivindicatórios importantes, as respostas da sociedade passarão a ser no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. E nesse processo, haverá o respaldo de uma ciência positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social) (MOYSÉS e COLLARES, 2001).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível falar sobre o que pode ser considerado fracasso escolar, nos dias atuais. Em nossa sociedade capitalista e globalizada, o sistema transforma seus cidadãos em meros repetidores de comportamentos padrões ditados por ela. A escola também padroniza esses comportamentos e os reproduz por meio de uma educação disciplinadora e nada libertadora; a cultura escolar não enxerga a diversidade existente em seu

[54] Este termo é de Ivan Illich, que no seu livro Medical Nemesis: a Expropriação da Saúde, de 1975, descreve uma invasão, pela Medicina, de esferas cada vez mais diversas da vida (Boarini & Yamamoto, 2004) *apud* DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. de, 2013, p. 448.

meio (SOUZA, 2014). Sendo assim, conceitua-se fracasso escolar, como todo e qualquer comportamento e/ou aprendizagem que não se encaixe no padrão.

Nesse sentido, Weiss (2016, p. 19), afirma: *"*o fracasso escolar é uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola*"*. A autora aponta que essa questão deverá ser analisada por três diferentes olhares: o da sociedade, da escola e do aluno, ou seja, fica evidente que há um conjunto de fatores que podem levar ao fracasso escolar, porém, o que ocorre, na maioria das vezes, é culpar o próprio aluno por não aprender. Dentro de um diagnóstico psicopedagógico, Weiss (2016), afirma que nenhum destes olhares poderá ser deixado de lado, pois tudo que envolver este aluno deve ser considerado.

Quando analisamos da perspectiva da sociedade, onde estariam incluídos: "a cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e as relações explícitas e implícitas desses aspectos com a educação escolar" (WEISS, 2016, p.19), percebemos porque aos alunos provenientes das camadas de mais baixa renda, são vedadas oportunidades de crescimento cultural, o que facilitaria seu desenvolvimento de leitura e escrita.

Junto a esses problemas de ordem social e econômica, na maioria das vezes, os professores buscam fora da instituição escolar justificativas para as crianças não aprenderem, ou seja, dificilmente veem problemas em seu processo de ensino. E assim, apoiados pelo discurso médico que invadiu o espaço pedagógico, "o aluno fracassado não é mais aquele indisciplinado ou desinteressado, e sim aquele que apresenta algum tipo de disfunção cerebral de origem genética, capaz de causar deficiências e desordens no comportamento*"*, afirma Luengo (2010, p. 61).

Sendo assim, a partir desta ótica de medicalização da educação, podemos concluir que o fracasso escolar será sempre associado a uma questão biológica ou psicológica e, portanto, o TDA/H ou qualquer outro distúrbio de aprendizagem será sua causa mais provável, reforçando o estigma e a exclusão de alunos que já estão excluídos de sua individualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo descreveu a história dos transtornos escolares no Brasil, enfatizando o distúrbio de aprendizagem denominado TDA/H e sua relação com o fracasso escolar. Procuramos analisar o momento atual de nossas instituições escolares e a invasão dos diagnósticos médicos que servem como justificativas para o não-aprender-na-escola, como afirma MOYSÉS (2001).

Por meio de uma análise crítica da história da educação no Brasil, que está intimamente ligada ao surgimento do capitalismo e das ideias de ordem e normalização que acompanhavam o ideário burguês sobre como deveria ser nossa sociedade, apontamos como as escolas são instrumentos de disciplina e controle social, o que também nos levou a discutir como ocorreu a medicalização do campo pedagógico, medicalização que veio como uma resposta do sistema político vigente às demandas e reinvindicações sociais e políticas da década de 1960.

Ressaltamos que, essa medicalização, assenhorou-se não só da esfera pedagógica, mas de todas as outras esferas da vida, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por suas mazelas sociais, eximindo a culpa deste sistema capitalista, excludente por definição.

Com esta revisão, foi possível identificar o momento histórico do surgimento das doenças de comportamento e/ou da aprendizagem, distúrbios que até os dias atuais não possuem critérios objetivos para um diagnóstico preciso. Mas, que apesar disso, estão cada vez mais presentes no fazer pedagógico dos professores e, de forma equivocada, são usados como justificativa do fracasso escolar.

Percebemos durante essa pesquisa, em toda nossa referência bibliográfica, a preocupação com o aumento de casos de TDA/H e o seu tratamento medicamentoso, que ocorre em crianças cada vez mais novas; se faz necessário rever esse processo que tomou conta de nossas escolas e sociedade.

Outra realidade apresentada neste trabalho, confirmada em nossa experiência profissional no seio de uma escola pública, é que a maioria dos casos de indisciplina, fracasso escolar e TDA/H se conjugam em alunos pertencentes às camadas mais pobres, grande parcela de nossa população e, que se somando a isso, ainda viram estereótipos, estigmatizados e excluídos por não conseguirem aprender a ler e a escrever.

Há uma estreita relação entre a desigualdade social, baixa renda e diagnósticos médicos que mais excluem do que auxiliam na aprendizagem.

Esse trabalho de revisão histórica dos transtornos escolares no Brasil deverá servir para uma autocrítica permanente, tanto do fazer pedagógico quanto da forma como tratamos estes alunos que sofrem duas vezes a exclusão, que são estigmatizados e, ainda responsabilizados por suas carências sociais.

Acreditamos na urgência de retomarmos em nossas mãos, a ciência do aprender e de reverter esse processo biologizante que está em curso em nossas escolas e em nossa sociedade. Devemos lutar para manter e entender a nossa diversidade, e não reproduzir os discursos que nos impõe o poder instituído, que só tem um desejo: normalizar para destituir nossas almas. Há

muitas atitudes para serem tomadas e há muitas vidas que ainda podem ser salvas, se conseguirmos mudar o discurso e a nossa prática pedagógica.

Finalmente, concluiremos este trabalho com o alerta que nos faz Moysés e Collares

> Uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulo-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados. [...] Menino Maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para TDAH; Mafalda está tratada e seu Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) foi silenciado; Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado; Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida; Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático da dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola; Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM V, com divergências se ele sofreria TOCS (transtorno obsessivo compulsivo por sujeira) ou de TFH (transtorno de fobia hídrica), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtorno melhor. (MOYSÉS E COLLARES, 2013, p. 44)

4. REFERÊNCIAS

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista LEVS/UNESP-Marília,** Edição 7, p. 36-49, junho, 2011. Disponível em: http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/edicao7/autores/3_DisciplinaControleSocialEducacaoEscolar.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRER, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política. **Revista Psicologia**: Ciência e Profissão, 2013, 33 (2), 446-459 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a14. Acesso em: 29 mar. 2018.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 142 p. ISBN 978-85-7983-087-7. Disponível em: http://books.scielo.org/id/sw26r/pdf/luengo-9788579830877.pdf. Acesso em: 24 agos. 2018.

MOOJEN, Sônia. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, Edith. (Org.). **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 243-284.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: O obscurantismo reinventado. _____. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.44.

_____. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n.28, Campinas, UNICAMP, 1992, p. 31-48.

RIBEIRO, Paulo Renis Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, Julho, 1993. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46439/50195. Acesso em: 29 maio 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Educação Escolar no Brasil**: Problemas, Reflexões e Propostas. **Coleção Textos**, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

_____. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, Warley Carlos de. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Medicina e Educação**: Encontros e Desencontros. Dourados: UFGD, 2014.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. 14 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR, COM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LARANJAL NO CERRADO DO PANTANAL MUNICÍPIO DE POCONÉ-MT

Elisangela Maria de Amorim[55]
Raquel Batista Ramos[56]

RESUMO: O lócus da pesquisa é a Escola Municipal da Comunidade Quilombola Laranjal no cerrado do pantanal, localizada no município de Poconé - MT, a 100 km da capital Cuiabá. Uma comunidade formada por um povo militante, que luta contra um sistema opressor em busca de visibilidade e reconhecimento de sua cultura, valores e história. O objetivo deste artigo é compreender o processo de construção do currículo escolar, democrático e coletivo, que considere os anseios dos estudantes e suas necessidades. A problemática inspira, como um currículo construído com a participação dos estudantes e pela comunidade escolar, pode alcançar as especificidades que se almeja para um currículo de uma escola Quilombola? Quais as táticas de enfrentamento a escola têm utilizado para dar significado e registrar a marca dos seus sujeitos? Teoricamente, o artigo se apoia em Freire (1993), Sato (2005), Senra (2013), Petit (2005), entre outros. A pesquisa é qualitativa e a metodologia utilizada é a sociopoética, o instrumento de coleta de dados é a roda de conversa, entrevista não estruturada entre outras técnicas pedagógicas como o teatro, dança que possam demonstrar suas percepções sobre as questões socioambientais, referente às mudanças climáticas, os conflitos e as injustiças vivenciados pela comunidade. Os resultados pretendidos para este artigo é que a escola seja um ambiente democrático e que esteja em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que garanta autonomia e competência da incorporação de temas transversais "aos currículos e às propostas pedagógicas que abordem temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global". O projeto estará estruturado ao molde da Educação Ambiental, por abranger uma gama extensa de temas transversais, e também à sua urgência em "qualificar, fortalecer e instrumentalizar não só os educadores ambientais, mas também as lideranças comunitárias e gestores [...]" para que estejam atentos às mudanças climáticas. Conforme esclarece o documento do Ministério da Educação Ambiental, faz-se necessário criar "condições concretas para a busca de diferentes caminhos éticos, sociais, políticos e de transformação individual e coletiva, requisitos essenciais ao enfrentamento desse complexo desafio", Brasil (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Conflitos Ambientais. Mudanças Climáticas.

1. INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa e tem como aporte metodológico a Sociopoética, a coleta de dados se fará através das oficinas de pinturas, artes, músicas, poesia, observação, diálogo e entrevista não estruturada, que é o seu principal atributo. O objetivo é compreender o processo de construção do currículo escolar, democrático e coletivo, que considere os anseios

[55] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGen-IFMT, Bacharel e Licenciada em História e Bacharel em Economia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Técnica Administrativa na UFMT – Campus Cuiabá.

[56] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGen-IFMT e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, bolsista CAPES/DS pelo IFMT.

dos estudantes e suas necessidades. Temos a seguinte problemática: Como um currículo construído com a participação dos estudantes e pela comunidade escolar, poderá alcançar as especificidades que se almeja para um currículo de uma escola Quilombola? A hipótese é que, é possível construir um currículo coletivo que atenda às especificidades da comunidade e que permita a participação cultural ressignifique o currículo da escola, um currículo para a vida.

A metodologia sociopoética traz em sua característica o trabalho em grupo, como "[...] grupo-pesquisador [...] não é a mera adição das ideias de cada um, mas sim um ser complexo que é capaz de gerar conceitos e confetos polifônicos, abertos, contribuindo para a vida cognitiva e solicitando a discussão crítica na vida social" Sato e Carvalho (2005). "A cultura, afinal, é a esteira que alicerça a Educação Ambiental, e pode ser expressa pela poesia, pelo teatro, música, desenho, pintura ou cinema", Sato e Senra (2009).

A pesquisa sociopoética nasceu há mais de 20 anos e tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas em vários campos do conhecimento, pois considera de fato os anseios e a cultura dos povos pesquisados. De acordo com Gauthier (2015), é uma metodologia que permiti captar ao máximo o que não foi dito por si considerar muito evidente. Desta forma, esta metodologia "é uma facilitadora pois seja através de narrativas míticas, da intuição da fala certa no momento certo, de afetos, do imaginário" é que age no coletivo, o Grupo Pesquisador, interagindo com a comunidade".

Desta forma, assumimos a pesquisa como Grupo de Pesquisadores em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que valoriza a interação do grupo não só com os estudantes, mas também com toda a comunidade (povo) para que, na troca de saberes, possamos construir novas aprendizagens, pautadas no conceito de Comunidades Aprendentes, como é apresentada por Brandão (2006), Freire e Nogueira (1993), Júnio (2005), etc.

2. LÓCUS DA PESQUISA E ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

O lócus desta pesquisa é a Escola Municipal da Comunidade Quilombola Laranjal, no cerrado do pantanal, localizada no município de Poconé-MT, a 100 km da capital Cuiabá. Formada por um povo militante, que luta contra um sistema opressor em busca de visibilidade e reconhecimento de sua cultura, valores e história. Esta escola atende os estudantes dos anos iniciais, até o 5º ano, em uma única sala multisseriada. Os estudantes que precisam dar continuidade ao ensino fundamental precisam se deslocar até o distrito de Chumbo, cerca de 17 Km e o ensino médio é ofertado no distrito de Cangas. Valles (2018), denuncia a insegurança

do transporte, que é concedido pela prefeitura, fazendo com que a ausência dos estudantes nas aulas seja uma rotina da escola, em função das condições dos ônibus e pelos atrasos nos repasses da Prefeitura à empresa contratada.

São comunidades que sempre viveram cercadas por grandes latifúndios que desenvolvem a pecuária e com a expansão da fronteira agrícola impulsionada pela monocultura de soja. Estas populações estão sendo obrigadas a abandonar sua principal atividade econômica e modificando a sua forma de se relacionar com a natureza, são comunidades culturalmente diferenciadas entre quilombos, comunidades tradicionais, assentamentos e ribeirinhos, que sobrevivem basicamente de pequenas plantações (cana-de-açúcar, banana, mandioca, abóbora e de outras hortaliças) e da atividade de extrativismo vegetal (cumbaru, pequi e mangaba e outras), conforme mostra Valle (2018).

São grupos que sofrem com o avanço da monocultura de soja na região e a exploração de seus bens naturais, com o uso abusivo de agrotóxicos, com as disputas por terra, com as disputas por água e garimpo, o que os condiciona a estado de vulnerabilidade e de injustiça ambiental.

E é neste contexto que está inserida a Escola da Comunidade Quilombola Laranjal que recebe crianças de outras comunidades vizinhas. Por isso, considera-se oportuno o espaço para levantamento de dado e de escuta dos estudantes, num processo formativo com a comunidade escolar. O intuito é promover discussões, sobre os temas que abranjam os eixos da educação ambiental, conflitos ambientais e mudanças climáticas.

O GPEA está nestas comunidades há mais de 20 anos, criando “confetos” conceitos com afetos como nos ensina Michèlle Sato fundadora do grupo em 1997. Fazer parte do grupo tem garantido a aprendizagem na atuação do coletivo, e na formação do sujeito enquanto militante nas lutas das comunidades em estados de vulnerabilidade social, nos reconhecendo como parte de uma resistência tão importante para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

As pesquisas educacionais não tem a intenção de solucionar problemas, por isso almeja-se que “[...] elas façam emergir os não ditos do grupo-pesquisador, que elas favoreçam a análise coletiva e crítica de dimensões pouco aparentes ou totalmente recalcadas na vida instituída”, Petit (2005).

A Educação Ambiental se encontra imbricada com a educação popular, pois é preciso reafirmar o envolvimento do educador com a comunidade escolar e com o povo da comunidade,

"conceituar é adentrar, é molhar-se" na lutar popular como nos assegura Freire e Nogueira (1993, p.36).

Para Silva e Pasuch (2012), é necessário dialogar com a realidade do campo, afirmando que "não se pode oferecer a criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata sem contexto". Assim, estendemos o diálogo a Senra e Nora, que ressalta a importância deste envolvimento:

> As referências da identidade, educação do campo, educação ambiental crítica, saberes, trabalho, conhecimentos, místicas, culturas, terras e diversidades irão compor o currículo em diálogo com as áreas do conhecimento científico, conforme as metodologias adequadas para cada situação (SENRA E NORA, 2013).

O diálogo da escola com a comunidade garante o seu enriquecimento, tanto cultural como significando a educação no seu papel primordial. Na conjuntura do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2010), assegura que "As finalidades educativas constituem um marco de referência para fixar prioridades, refletir e desenvolver ações". A autora cita-os:

> Princípios que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita, que são: a liberdade, a solidariedade, o pluralismo de ideias é entendido como o respeito ao outro, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, a transparência do PPP, a participação [...] (VEIGA, 2010).

A escola é um local privilegiado para tais discussões, para refletir sobre as necessidades e o engajamento das comunidades escolares nos enfrentamentos das mudanças climáticas, nos conflitos ambientais, injustiças sociais, equidade, questões de gênero e racismo, etc., e muitos outros. Como está explícito pelo Ministério do Meio Ambiente que "A questão central são as consequências resultantes da mudança do clima que afetam, de forma mais direta, os grupos sociais e as comunidades mais vulneráveis", Brasil (2013), daí a necessidades de engajamento de tais grupos.

Neste sentido, Arroyo (1999), também corrobora que a escola não fica de fora dos conflitos da comunidade, elas são indissociáveis,

> A escola ser vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca.

Isso só evidencia a importância do diálogo entre comunidade e escola. Vimos isso também na BNCC que apresenta a discussão e aprecia um currículo para a vida, reafirmando o papel social da escola.

> A escola tem o dever de "valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL 2016).

A escola quilombola tem contribuído na luta da comunidade, pois é na escola que acontecem os movimentos de luta e resistência, e se torna um exemplo de interação, pois não se sabe ao certo se a escola está na comunidade ou a comunidade está na escola. Neste sentido, esta pesquisa contribui com a valorização do currículo da escola, pois ele "é o polo estruturante" e "os educandos nos obrigam a rever os currículos" como assegura Arroyo (1999), (2007). Para o autor, "as imagens sociais que são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos", e um currículo que não olha para estas imagens deve ser repensado e refletido de maneira que seja possível contemplar toda a sua pluralidade e diversidade. "Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos" Arroyo (2007).

> A escola, em seu processo educativo precisa se apropriar dos conteúdos que fazem parte do complexo cultural do/a educando/a, ter clareza de sua função social e do seu papel diante da construção de uma sociedade democrática formada por cidadãos conscientes, livres e politizados. [...] para que a escola possa ser um espaço que valorize as diversas formas de saberes, de ser, é preciso que se lance um novo olhar ao processo educativo, disposto a romper com as barreiras pedagógicas de transmissão de conteúdo, ou seja, é preciso quebrar com os muros da colonialidade para que possa insurgir. (FACHIN, 2019).

É neste sentido que o GPEA atua, dando visibilidade aos grupos e em debates e discussões, refletindo junto com a comunidade táticas de resistência e enfrentamento das injustiças e lutas constantes em seu cotidiano dentro da sua realidade.

Na perspectiva do GPEA, justifica-se o uso da 1ª pessoa do singular e 3ª pessoal do plural, estando os autores engajados na luta por direitos e justiça social e se posicionando diante da atual situação do País, com tantas perdas e retrocessos, em todas os âmbitos sociais, mas principalmente na área da Educação Ambiental, onde se perdeu 95% dos recursos destinados à "implementar políticas sobre mudanças climáticas no Brasil", como nos revela Mariz (2019), é que se torna imprescindível e urgente o "empoderamento", Candau (2013), das gentes esquecidas e em estado vulnerável, que sofrem o abandono dos governantes do país:

> [...] Refere-se a favorecer processos de "empoderamento", principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. (CANDAU, 2008).

É este processo de empoderamento que dá sentido à escola e à luta da comunidade; como uma ferramenta importante para o conhecimento e os saberes necessários para o enfrentamento dos conflitos ambientais internos. Em diálogo Freire e Nogueira (1993, p.34), refletem sobre a ação do corpo como importante instrumento transformador da vida enquanto grupo social.

> [...] a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebedor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais: nesse movimento há expressões de corpos e nossa contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento. [...]. (FREIRE E NOGUEIRA. 1993, p.34).

E, nesta perspectiva, este trabalho, garante voz e visibilidade à Comunidade Quilombola Laranjal, uma vez que foi possível tocar saberes e confetos, em busca de descobertas e táticas de lutas. Ninguém sabe mais que ninguém, apenas são sabres diferentes, como disse o Mestre Freire, e é na troca no cruzamento destes saberes que vamos construindo nossos caminhos, sonhando e esperançando.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, diante dos fatos até aqui discutidos, que cada vez mais torna-se evidente a necessidade de se valorizar o processo formativo, que considere as necessidades dos sujeitos. Que é preciso incentivar o diálogo nos espaços escolares, e considerar as percepções e as subjetividades de cada cidadão de direito, envolver os estudantes nas discussões de sua comunidade, para que eles se reconheçam como cidadãos responsáveis e capazes de se

posicionar no enfrentamento das lutas de classes, de reconhecimento e de políticas públicas que os tornem visíveis, ao Poder Público.

A hipótese é confirmada, pois as pesquisas na comunidade contribuíram para a tomada de consciência tanto da comunidade como também do grupo pesquisador, "um grupo vem se formando e se torna autor coletivo de uma pesquisa sobre si próprio, sobre seu consciente e inconsciente. Assim foram realizados na comunidade vários projetos pelo GPEA, com o qual a autora esteve envolvida, como o seminário: *o II Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal* como parte da organização, *Construção do Mapinha Social da Comunidade do Cerrado do Pantanal: crianças pensando suas realidades e construindo sonhos.* Apresentado na semana acadêmica da UFMT, no ano de 2017 e *Mapinha Social da Comunidade do Cerrado do Pantanal,* apresentado no SemiEdu do mesmo ano. Os trabalhos não param, pois o GPEA já é parte da comunidade onde se criou vínculo e hoje existe uma parceria, o que Brandão chama de "Comunidade Aprendente" uma troca de saber entre a Academia e a Comunidade Quilombola Laranjal.

Considero que todo este processo teve e ainda tem um impacto extremamente importante na vida, tanto pessoal, quanto intelectual e na formação política dos autores, garantindo assim mais autonomia e militância nas lutas sociais; seja em defesa dos direitos das comunidades em estado de vulnerabilidade como em qualquer outra luta em que haja injustiça e desigualdade, como questões raciais, gênero, classe, etc.

Outros caminhos são trilhados com a mesma perspectiva de sonhar um mundo melhor para todos e todas, mesmo em meios aos retrocessos políticos vividos no Brasil nestes últimos meses. Uma luta que não existem ganhadores, onde todos perdem, por sermos todos dependentes dos recursos naturais. Defendemos um mundo limpo dos agrotóxicos, com oportunidades de direitos e Justiças em todos os sentidos da palavra, se é que a Justiça é mesmo para todos?

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

_____. FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo. Brasília - DF. 1999.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**: A partilha do saber. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos acessado 16 de maio de 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Educação Ambiental e Mudanças Climáticas:** Diálogo Necessário Num Mundo em Transição. Brasília. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

FACHIN, Jakeline Modesta Almeida. **Conflitos ambientais e currículo: Reflexões de um processo formativo escolar comunitário.** 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. 2015. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. ISSN: 2317-3394. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459 acesso em: 30 mai 2019.

GPEA. **Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte**. Disponível em: https://gpeaufmt.blogspot.com/p/historico.html acesso em: 30 mai. 2019.

JÚNIO, Luiz Antonio Ferraro et al (org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. **Diretoria de Educação Ambiental**. Brasília 2005

MARIZ, Renata. **Ministério do Meio Ambiente bloqueia 95% da verba para o clima**. O Globo. Brasília, 07/05/2019 atualizado em 08/05/2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/ministerio-do-meio-ambiente-bloqueia-95-da-verba-para-clima-23646502 Acesso em: 14 mai. 2019.

PETIT, Sandra H. et al. **Introduzindo a sociopoética**. Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. **Estrelas e Constelações**: Aprendizes De Um Grupo Pesquisador. Ambiente & Educação, v. 14, n. 2, p. 139-145, 2009.

_____. CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENRA, Ronaldo E. F; NORA, Giselli Dalla. Educação Ambiental emanada com a Educação do/no Campo. In: *Escola*, **Comunidade e Educação Ambiental** - Reinventando sonhos, construindo esperanças. Org. Michèle Sato, Giselly Gomes e Regina Silva. Cuiabá: SEDUC-MT, p. 155 – 169. 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VALLES, Eronaldo assunção. **Conflitos socioambientais que afetam a soberania alimentar de comunidades do cerrado do pantanal** - MT. 2018, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. **ANAIS** DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA REGULAR

Eliane das Grassas Rocha Gonçalves [57]

RESUMO: A pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento pedagógico de alunos pertencentes a comunidades quilombolas que frequentam escolas urbanas, em Chapada dos Guimarães e como a disciplina de Geografia pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, considerando as condições do meio em que vivem e os obstáculos que precisam enfrentar para frequentar a escola. O método de pesquisa é o Diagnóstico Rápido Participativo, serão utilizados instrumentos de pesquisa como a entrevista escrita e/ou gravada, registro de imagens e observações *in lócus* da realidade pesquisada, tanto das comunidades onde residem os alunos quanto da escola, será verificado se é oferecido suporte pedagógico a esses alunos com intuito de sanar suas necessidades, condições dos meios de transportes públicos oferecidos aos estudantes também serão avaliadas. Está sendo feito um estudo sobre o processo histórico de formação da região e das comunidades quilombolas onde residem os interlocutores, até se alcançar a realidade atual desses indivíduos e suas relações com a escola. Faz-se uso de uma abordagem qualitativa com aplicação de questionários a alunos e educadores, também está em desenvolvimento o levantamento bibliográfico e análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da escola e os que regulamentaram as mudanças ocorridas no sistema, em Chapada dos Guimarães, em nível municipal e estadual. O campo empírico é constituído pelas comunidades quilombolas às quais os alunos pertencem e a escola que estudam. Os principais interlocutores são alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola pública estadual de Mato Grosso, além de seus professores de geografia, coordenadores pedagógicos e representantes das comunidades remanescentes de quilombolas às quais pertencem.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos Quilombolas. Aprendizagem. Geografia.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa, âncora desse artigo objetiva analisar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos descendentes de quilombolas, pertencentes às Comunidades Lagoinha de Baixo e Lagoinha de Cima, que frequentam escolas urbanas em Chapada dos Guimarães. A partir disso, busca-se refletir sobre o papel da instituição educacional no desenvolvimento pedagógico desses indivíduos, com ênfase na aplicação da Lei nº 10.639/03 e nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, com relação à Educação Quilombola. Será feita a análise de como a

[57] Mestranda em Educação, Instituto de Educação/ UFMT. Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Graduada em Geografia, nas modalidades Licenciatura Plena e Bacharel, Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Educação de Cuiabá e Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pelo NEPRE/UFMT/UAB. E-mail: profeliane@hotmail.com

disciplina de Geografia, através de seus conteúdos e reflexões, pode potencializar o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Para Paré, Oliveira e Velloso (2007), a educação formal é um mecanismo para a inclusão social, mas que não contempla todas as demandas da sociedade brasileira. É nesse contexto que estão os alunos descendentes de quilombolas, lutando pelo direito à educação e por uma estrutura pedagógica apropriada, pois é a partir da escola que se inicia a discussão sobre qual é o seu papel no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial.

A escola apresenta uma função essencial no processo de formação de um cidadão. Por essa razão, essa instituição foi selecionada como campo de pesquisa, pois sua força é motivadora de muitas atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação aos alunos negros, mas que também tem o poder de transformar essa realidade de forma positiva.

Secchi (2002), afirma que o significado de cada instituição está relacionado com os papeis que desempenham e que representam em cada sociedade; por aquilo que faz ou deixa de fazer; pelo seu reconhecimento interno e externo; pelo temor ou respeito que o seu nome impõe, etc. Na sociedade atual, a instituição escolar é caracterizada como um dos elementos culturais externos com grandes possibilidades para promover autonomia societária quanto para gerar sua dependência. A escola é uma instituição presente em boa parte de nossa vida, pois o tempo diário que nela permanecemos ou deveríamos permanecer pode influenciar no nosso desenvolvimento, tanto de forma positiva, quanto de forma negativa, dependendo da realidade na qual essa instituição está inserida, de como está organizada e os recursos materiais e humanos que possui para atender os estudantes.

Infelizmente, uma significativa parcela da população, principalmente os que compõem as classes subalternizadas, como os negros e os indígenas, não permanecem na escola o tempo suficiente para desenvolver as habilidades e competências que deveriam, usufruindo pouco dos benefícios que a escola pode oferecer.

Para Anjos (2005), a educação é emblemática para alterar o quadro de desinformação brasileira no que se refere ao lugar, a que os contextos afro-brasileiros têm sido relegados em quase todos os sistemas e níveis de ensino. A defasagem educacional entre a população negra e não negra inicia-se na educação básica e vai se consolidando com o avanço nas etapas de ensino. Quando chegam à universidade, além de serem minoria, o ingresso é principalmente em cursos de menor concorrência e menos valorizados no mercado. O percentual de desistência também é maior nessa classe societária.

É necessário realizar uma análise crítica envolvendo os elementos que fazem parte do processo, fazendo uma leitura atenta dos desafios encontrados para uma educação que realmente atenda às necessidades pedagógicas desse grupo de alunos, necessidades estas que muitas vezes são resultado das condições enfrentadas até chegar à escola.

O conteúdo escolar da Geografia contribui de forma significativa para o entendimento da realidade desses estudantes. Por isso, os conceitos geográficos poderão ser importantes para o fortalecimento da identidade cultural e territorial das comunidades quilombolas, bem como para a superação do racismo e de outras formas de preconceito e discriminação.

O ensino reflexivo de Geografia no tratamento da questão étnico-racial discutirá a escola como um espaço onde as imagens negativas sobre o negro foram e ainda são difundidas e poderá desconstruir estereótipos que são atribuídos aos negros e ao Continente Africano, orientando os educandos a entenderem as diferentes percepções de mundo.

Os objetivos específicos necessários à realização desta pesquisa são: descrever o processo de formação do município e dos quilombos; conhecer o processo de formação das comunidades quilombolas, às quais pertencem os alunos que frequentam escolas urbanas em Chapada dos Guimarães; analisar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, considerando as condições do meio ao qual pertencem e as dificuldades enfrentadas para chegar à escola; e, por fim, analisar a contribuição da disciplina de Geografia no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento pessoal desses alunos.

A pesquisa será realizada através da abordagem qualitativa, um tipo de pesquisa que, para Minayo (1994), explica as relações sociais, uma vez que trabalha a vivência, experiência, o cotidiano as estruturas, as instituições e a ação objetivada.

Para a coleta de dados e informações específicas, utilizou-se como suporte o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), que consiste em técnicas utilizadas para coletar informações com o objetivo de descobrir as principais características, os principais problemas e as possíveis soluções dentro de uma comunidade. Essas técnicas foram desenvolvidas em áreas rurais, mas estão sendo utilizadas com êxito em áreas urbanas. São passíveis de adaptações, permitem coletar dados de forma rápida e com baixo custo. O DRP considera os membros da comunidade como os “experts” em termos de conhecimento da realidade. Considerando o pouco tempo para a realização da pesquisa, deve-se deter em propriedades relevantes aos objetivos do DRP e não se perder em detalhes desnecessários. Deve-se, também, utilizar vários e diferentes fontes e meios de coleta de informação, dentre as quais pode-se destacar a revisão de dados bibliográficos, observação direta, entrevistas semiestruturadas,

discussão em grupo, seminários, mapeamento e modelação participativos, ordenamento (WHITESIDE, 1994).

Os conhecimentos etnográficos serão um dos suportes para a realização da pesquisa. Assim, com relação à etnografia, recorre-se a Chizotti (2006), que afirma que "[...] a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas".

Os interlocutores da pesquisa serão os alunos que frequentam escolas urbanas em Chapada dos Guimarães e residem em comunidades quilombolas e, como coadjuvantes, as demais pessoas que participam do processo educativo.

2. PERCEPÇÕES SOBRE O TERMO QUILOMBO E COMUNIDADE QUILOMBOLA

Segundo Munanga (2001), a etimologia do termo *quilombo* é de origem *bantu* (área geográfica e um complexo cultural dentro da África Negra); considerada uma instituição política e militar transétnica, era acessível a todos, sem distinção de filiação a qualquer linhagem. Na África, a formação de quilombos deu origem a vários Estados Nacionais.

A identidade cultural quilombola sobrevive na territorialidade. Assim, no Decreto Federal nº 4.878/03, em seu Art. 2, os critérios utilizados para identificar as comunidades remanescentes são a autoafirmação, a relação histórica com uma determinada territorialidade, a ancestralidade negra, a trajetória histórica própria e a resistência à opressão sofrida. Vale ressaltar que no Brasil nem sempre os remanescentes das áreas quilombolas estão ocupando as terras signatárias das resistências negras, pois foram forçados a sair de suas terras.

No Brasil, a formação de quilombos representa a resistência de muitos povos que eram oprimidos, como negros, indígenas e parte da população branca, que em oposição ao regime escravocrata, lutavam pela implantação de uma estrutura política baseada em um modelo democrata plurirracial.

No nosso país, o conceito, a construção e a organização de quilombos estão baseados no artigo 68 do Ato dos Dispositivos Constitucionais Transitórios Federal de 1988, que assim decreta: "Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". Mas é de conhecimento púbico que esse reconhecimento e a posse dos títulos das terras envolvem muitos interesses, além dos interesses e necessidades das comunidades remanescentes, grandes fazendeiros e outras instituições disputam essas terras e dificultam a

permanência dos remanescentes, e o Estado, como sempre, lento, parcial e ineficaz em muitos casos, permite que alguns processos de titulação se arrastem por anos.

É na década de 1990 que a luta das comunidades quilombolas no Brasil se torna mais intensa, abrangendo aspectos éticos, históricos, antropológicos e culturais, após debates, luta de movimentos sociais formados pelos movimentos negros e outros membros de nossa sociedade, e da Associação Nacional de Antropologia, que realizou estudos e pesquisas na busca por um conceito mais atual para o termo *quilombo*.

De acordo com Lourenço (2012), com a promulgação da Constituição de 1988, as comunidades negras passam a ser reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombos, e os indivíduos que delas fazem parte exigem ser considerados como sujeitos de direito, que apesar de ter o passado marcado pela escravidão e pela exclusão social, sendo este último ainda presente na vida dessas pessoas, reivindicam alguns de seus direitos através da titulação de seus territórios tradicionais e do reconhecimento da diferença cultural como grupos éticos.

3. COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE CHAPADA DOS GUIMARÃES

Chapada dos Guimarães é considerado um grande território étnico negro, segundo as considerações de Bandeira (1988), devido à sua configuração social, histórica cultural. No município, as propriedades rurais são originadas do Sistema de Sesmarias, estabelecido no século XVIII. Nessas propriedades, os escravos trabalhavam no plantio da cana e nos engenhos de açúcar, rapadura e aguardente, bem como na criação de gado e no cultivo de diversos produtos (VOLPATO, 1993), através de lutas e resistência contra a escravidão foram formando os quilombos.

No município de Chapada dos Guimarães foram identificadas dez comunidades negras, sendo sete consideradas Comunidades Quilombolas – Lagoinha de Baixo, Lagoinha de Cima, Itambé, Aricá-Açu, Cachoeira Bom Jardim, Cansanção, Barro Preto Serra do Cambambi. No estado, são aproximadamente 2,5 mil famílias que compõem as comunidades quilombolas. No município de Chapada dos Guimarães, a Comunidade Lagoinha de Cima conta com 34 famílias, sendo que algumas famílias não residem no território pertencente à comunidade e aguardam a titulação da área para retornarem. Já na Comunidade Lagoinha de Baixo, totaliza-se 50 famílias, sendo a única no município que possui o processo de reconhecimento e reivindicação da titulação de sua área em andamento (LOURENÇO, 2012). Essas duas

comunidades são as que compõem o campo empírico do estudo, nelas residem os principais interlocutores da pesquisa.

Lourenço (2012), afirma que nessas duas comunidades citadas anteriormente não há saneamento básico, nem escola de Ensino Fundamental, e as condições do transporte público para as crianças e adultos se deslocarem até as escolas urbanas são precárias e inconstantes.

A partir desse contexto racial e social do qual fazem parte os agentes principais da pesquisa, pensa-se a problemática sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deles perante todas as situações enfrentadas para ter acesso à educação escolar, as que já são conhecidas e muitas outras que podem "aflorar", a partir desse estudo. Além desses fatores, considera-se também a convivência e permanência desses estudantes na escola como elementos que podem influenciar no sucesso ou fracasso escolar.

4. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

As considerações sobre a Educação Escolar Quilombola Básica estão amparadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem que esta se destine ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; que deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento.

A Geografia escolar é um componente curricular, uma ferramenta teórico-metodológica que procura entender as relações espaciais e suas consequências sobre a sociedade. Assim, as correlações da comunidade quilombola e da escola precisam ser sólidas, o diálogo entre elas deve ser permanente.

Conforme Anjos (2005), a Geografia como ciência pode ser interpretada como a ciência do território, que expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população, tornando o entendimento da dinâmica do mundo e as transformações territoriais compreensíveis aos educandos, para que estes se tornem sujeitos ativos na produção do espaço e no uso do território. Segundo o autor, a Geografia como disciplina escolar pode ser um importante apoio na formação da cidadania do povo brasileiro, tão diversificado nos aspectos étnicos, sociais e econômicos, apresentando uma temática da

pluralidade cultural, tanto no que diz respeito ao processo de ensino, quanto às características de diferentes grupos étnicos e culturais dos territórios existentes na sociedade brasileira, contribuindo para diferenciar as espacialidades das desigualdades socioeconômicas.

Para Santos (2009), a Geografia escolar pode contribuir para a construção e referenciais de leitura de mundo que conferem poder a indivíduos e grupos nas múltiplas interações de leitura, desempenhando papel crucial nas relações raciais, no racismo e nas desigualdades raciais, na construção da lógica e comportamento de instituições, na definição do acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade. Contribuindo, também, na desmistificação das desigualdades sociorraciais, para a formação do ser humano por meio de uma reflexão sobre seu sentido de aprender/ensinar, com a construção de referenciais de posicionamento com que o sujeito se insere nos seus espaços sociais no mundo. O ensino analítico da Geografia é um dos caminhos para a desconstrução das formas hierarquizantes e preconceituosas de enxergar o mundo, conforme afirmam Costa e Dutra (2009).

A disciplina de Geografia, desenvolvida em sala de aula por professores dotados de autonomia, para incentivar seus alunos a desenvolver senso crítico perante situações cotidianas que afetam suas vidas de forma direta ou indireta, ou mesmo diante de situações em nível global que precisam ser consideradas pela sociedade, pode contribuir na formação plena não só do estudante, mas também em sua condição como ser humano. Pensar, analisar, criticar e propor ações efetivas para situações emblemáticas é uma das funções da Geografia e essas características são cada vez mais importantes no atual contexto social em que vivemos.

5. RESULTADOS PARCIAIS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, os estudos sobre o processo histórico de formação do município, dos quilombos e as atuais comunidades remanescentes de quilombolas já foram concluídos. Baseados nos dados coletados nessa etapa, conclui-se que o processo histórico de formação de Chapada dos Guimarães aconteceu concomitantemente ao surgimento dos quilombos, já que sua economia era baseada nas atividades desenvolvidas nos engenhos, nos séculos XVIII e XIX, que utilizavam mão de obra escrava para produzir aguardente, cana de açúcar e inúmeros gêneros alimentícios que abasteciam a região e a capital. A luta dos negros para resistir à escravidão imposta pelo regime colonial deu origem aos quilombos e que, atualmente, são representados pelas comunidades remanescentes. No município, estão localizadas dez comunidades negras, sendo sete consideradas remanescentes de quilombolas: Itambé, Lagoinha de Cima, Lagoinha de Baixo, Aricá-Açu, Cachoeira do Bom Jardim,

Cansanção e Barro Preto Serra do Cambambi, Mata-Grande, Pingadouro e Varginha. Mas apenas a comunidade Lagoinha de Baixo possui o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) concluído.

As duas comunidades que fazem parte dos nossos estudos são a Lagoinha de Baixo e Lagoinha de Cima, nelas moram 20 alunos que frequentam a Escola Ana Tereza Albernaz e fazem uma longa jornada até chegarem à escola. O horário que os estudantes precisam acordar para pegar o ônibus escolar é uma das reclamações das comunidades, em torno de 3h30min da manhã, o ônibus sai da comunidade Lagoinha de Baixo às 4h30min, e percorre um longo caminho, atendendo outras localidades até chegar à escola. As condições do ônibus e das estradas fazem parte da lista de melhorias que a comunidade precisa. Os alunos das comunidades chegam à escola cansados, sonolentos e com fome e só se alimentam às 9h quando é servido o lanche para todos os estudantes. A volta para casa é ainda mais cansativa, chegam por volta das 14h, conforme relato de alguns alunos. O transporte escolar só é fornecido no período matutino, o que acaba privando esses alunos de receberem apoio pedagógico, fornecido no contra turno, de participar de eventos, aulas de campo, projetos pedagógicos e demais atividades realizadas na escola em outros momentos.

As mudanças que aconteceram no sistema de ensino do município influenciaram na vida dos estudantes das comunidades rurais e quilombolas. Foi implantado o sistema de escola plena, que funciona em período integral na Escola Rafael de Siqueira e também uma escola que oferece cursos de nível técnico, que eles ficam impossibilitados de frequentar pela indisponibilidade de transporte em suas comunidades. Os alunos que estudavam na Escola Rafael de Siqueira, que cursam o ensino médio e moram nas comunidades, foram transferidos para a Escola Ana Tereza de forma compulsória, já que não podem ficar o dia todo na escola.

São muitos os direitos suprimidos e inúmeras oportunidades “perdidas” devido às privações que esses estudantes são submetidos. Estar estudando é uma vitória para muitos, uma batalha diária para superar as dificuldades de acesso, mas também a discriminação que sofrem por ser descendentes de quilombolas, discriminação racial e social, pois são privados de terem acesso ao que deveria trazer benefícios a todos.

As pesquisas com os alunos e membros das comunidades serão feitas no mês de maio, já está em andamento o levantamento bibliográfico e documental que sustentam a segunda e terceira etapa da pesquisa, sobre o contexto escolar e a disciplina de Geografia.

Os benefícios almejados com a pesquisa são ampliar os conhecimentos acerca das comunidades tradicionais do município; inovar as estratégias pedagógicas dirigidas aos alunos

pertencentes às comunidades quilombolas; envolver escola e quilombos em ações recíprocas de mútuo interesse, incentivar a prática de uma educação democrática e inclusiva. Espera-se também que o estudo possa disseminar em todo o estado iniciativas e proposições de ação convergentes com os interesses e necessidades das comunidades remanescentes de quilombolas. A contribuição científica se dará como produto final e contribuirá para o aprendizado acadêmico, o acúmulo de conhecimento científico sobre a temática, podendo servir de subsídios para as discussões e reflexões na área da educação em nível estadual e nacional.

6. REFERÊNCIAS

ANJOS, R. S. A. **Territórios das comunidades quilombolas no Brasil**: segunda configuração espacial. Brasília, DF: Mapas Ed. & Consultoria, 2005.

BANDEIRA, M. L. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relações étnico-raciais e de gênero**. Brasília, 2007.

_____. Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/SEPPIR/SECAD/INEP, 2004.

_____. Decreto Lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, R. L. S da; DUTRA, D. F. A lei 10 639/2003 e o ensino da Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA.10. Porto Alegre, 2009. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2009.

LOURENÇO, S. R. **Diário de campo**. Cuiabá, Mato Grosso, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

PARÉ, M. L; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel Dos Pretos Em Restinga Seca (RS) E Da Comunidade Kalunga Do Engenho li (GO). **Caderno Cedes**, Campinas, v.7, n. 72, p.215-232, 2007.

SECHHI, D. **Professor indígena**: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/0003. In: SANTOS, R. E. dos. (Org). D**iversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na Geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p.21-40.

VOLPATO, L. R. R. **Cativos do Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo/Cuiabá: Marco Zero/Editora da UFMT, 1993.

WHITESIDE, M. **Manual de técnicas de DPRR**. Comissão Nacional de Meio Ambiente. Maputo (Moçambique): CNMA, 1994.

AULA PRÁTICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR EM UMA TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Willian Ribeiro Valadares [58]
Tatiana Maria Dantas Sales[59]

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade apresentar um relato da experiência vivenciada com uma turma do 8º ano A do Ensino Fundamental II, referente às aulas na disciplina de Ciências, com o conteúdo de Sistema Esquelético e Muscular, bem como avaliar qual a importância das aulas práticas para o processo educacional, identificando as práticas como ferramentas didático-pedagógicas, e avaliando as suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem na Educação Inclusiva. Os alunos tiveram um primeiro contato com o conteúdo em sala de aula e, posteriormente, diante das dificuldades apresentadas na assimilação do conteúdo, o professor identificou a necessidade de desenvolver uma aula prática, na busca de aprimorar o conhecimento abordado. O estudo foi desenvolvido no laboratório de Anatomia Humana do Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR, tendo em vista que a escola não dispõe de laboratórios. Sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de observar modelos anatômicos disponibilizados no laboratório pela Instituição. A partir deste estudo, foi possível detectar que as aulas práticas podem ser utilizadas como recurso didático, o que favorece significativamente a construção do conhecimento, bem como, ajudando na motivação do estudante, promovendo uma interação entre os não inclusos e os alunos inclusos que são aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Desde modo, com o presente estudo, foi possível concluir que as práticas são extremamente importantes para a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Aulas práticas. Ferramentas didático-pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade, apresentar um relato da experiência vivenciada pelo professor de Ciências na turma do 8º ano A do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal São Jorge, localizada no munícipio de Pontal do Araguaia – MT, além de avaliar a importância das aulas práticas para o processo de ensino aprendizagem na Educação Inclusiva.

Nesta turma estão inseridas duas estudantes que apresentam necessidades educativas especiais, as mesmas são acompanhadas por uma professora de apoio, que tem a função de auxiliá-las na execução das atividades desenvolvidas ao longo das aulas, sejam elas dentro da sala de aula ou em atividade extraclasse, uma das alunas tem baixa visão e a outra apresenta deficiência intelectual moderada, como apresentam essas necessidades educacionais especiais,

[58] Especialista (UFMT). E-mail: willian.valadares@hotmail.com
[59] Especialista (UNIVAR). E-mail: dantassales_tatiana@hotmail.com

as mesmas têm dificuldades na assimilação dos conteúdos, bem como dificuldade na compreensão dos mesmos, o que proporciona um desafio para os professores durante o planejamento educacional das aulas, tendo que buscar metodologias e ferramentas didático-pedagógicas que favoreçam uma melhor compreensão por parte das alunas.

A Educação Inclusiva e a diversidade no âmbito escolar têm sido tema de diversas pesquisas realizadas no mundo, corroborando com discussões e reflexões de pesquisadores e educadores, que buscam apresentar mecanismos que possam contribuir para uma educação básica de melhor qualidade (PEREIRA, 2012). Essas pesquisas vêm contribuindo para modificar a realidade social e histórica de segregação escolar, tendo em vista que essas pessoas que apresentam alguma deficiência, ou necessidades educacionais especiais, tem o direito de receberem a melhor educação possível (CHICON, 2008). Portanto, várias pesquisas estão sendo realizadas para possibilitar que os professores adquiram novas metodologias como ferramentas didático-pedagógicas, e que assim, favoreça significativamente o processo de ensino aprendizagem, na busca de promover uma educação de qualidade para todos (COELHO, 2008).

De acordo com Nacarato (2017), a inclusão social desperta o interesse dos professores que buscam esses estudos para dar suporte em suas aulas, possibilitando superar os desafios encontrados no dia-a-dia, buscando também uma estruturação e organização nos currículos escolares, metodologias que possam ser utilizadas na execução das aulas e ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem atender essas diversidades, possibilitando que os estudantes que apresentam alguma necessidade especial de aprendizagem sejam beneficiados.

Nesse sentido, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegura a educação como um direito social, determinando que todos os brasileiros tenham o direito à educação, sendo dever do Estado e da família garantir que esse direito seja cumprido. A educação de qualidade também deve estar incluída em parceria com a sociedade, possibilitando assim, o pleno desenvolvimento do ser humano no exercício da cidadania (DUTRA, 2007). Conforme as considerações da Secretaria de Educação Especial e Ministério da Educação (2006, p.9), esse é um compromisso que vem sendo assumido, em nível federal, estadual e municipal, para a garantia do acesso e qualidade no processo educacional.

Sendo assim, a elaboração do presente estudo justifica-se em apresentar o relato da experiência vivenciada pelo professor, apresentando uma aula prática como ferramenta dinâmica e inovadora na promoção de uma Educação Inclusiva, contribuindo para que outros

professores permitam utilizar-se desse estudo em suas aulas, garantindo uma construção positiva do processo de ensino aprendizagem.

2. AULA PRÁTICA NO LABORATÓRIO DE ANATOMIA HUMANA COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA AULA DE CIÊNCIAS.

Este trabalho foi desenvolvido a partir do relato de experiência vivenciada com a turma do 8º ano A da Escola municipal São Jorge, localizada no munícipio de Pontal do Araguaia – MT, a aula prática foi desenvolvida referente à disciplina de Ciências, onde foi trabalhado com os alunos o conteúdo do Sistema Esquelético e Sistema Muscular.

Com a percepção e a dificuldade em assimilar o conteúdo por parte dos alunos da turma, principalmente das duas alunas com necessidades educativas especiais, foi desenvolvido uma aula prática com o intuito de reforçar o conteúdo abordado em sala de aula, buscando melhorar o conhecimento adquirido, utilizando os macros modelos anatômicos dispostos no laboratório, para melhorar a compreensão dos estudantes quanto ao conteúdo trabalhado na aula teórica. A aula prática foi desenvolvida no Laboratório de Anatomia Humana do Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR, tendo em vista que a Escola não dispõe de laboratórios.

A turma é composta por 25 alunos, onde todos estiveram presentes e participaram da aula prática, foi entregue para cada aluno um roteiro com as instruções necessárias para a realização das atividades referentes ao conteúdo. O roteiro de aula prática apresentava 10 questões ao todo, sendo que, metade das questões de fácil compreensão e a outra metade exigiam maior operação mental e atenção por parte dos alunos, sendo permitido pesquisar nos livros didáticos caso houvesse necessidade. Os alunos foram orientados a ajudar uns aos outros, o que possibilitou uma grande interação entre eles, inclusive essa interação, permitiu que eles auxiliassem as alunas que requerem atenção educacional especial, foram orientados também quanto às atividades desenvolvidas dentro do laboratório e os cuidados com os equipamentos e as peças anatômicas cedidas pelo Centro Universitário para a realização da aula, sempre no intuito de preservar a organização do ambiente.

Nas bancadas do laboratório foram dispostos macro modelo anatômico sobre o Sistema Esquelético e Muscular, de acordo com as orientações especificadas no roteiro da aula prática entregue anteriormente para cada um dos alunos. Algumas das orientações especificadas nos roteiros davam o comando de esquematizar as peças ou até mesmo pedia que o aluno

identificasse determinado órgão, anotando as características principais visualizadas. A interação com os demais alunos e a possibilidade em pegar as peças, contribuiu para um bom desempenho da aula, tornando assim satisfatório do ponto de vista educacional, tendo em vista que os alunos não dispõem de tais recursos em sala de aula, com isso acabam ficando presos somente ao livro didático, tornando os mesmo apenas observadores de imagens, ilustrações e esquemas, com isso tornam-se repetidores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a entrega dos roteiros, foi realizada uma socialização para discutir os objetivos alcançados com a execução da aula e para obter um feedback dos alunos em relação à prática desenvolvida, foram levantados alguns questionamentos, sobre a importância da aula, as principais dificuldades, o que mais gostaram na realização da prática.

Quando questionados sobre a importância da aula prática para a compreensão do conteúdo, 100% dos alunos responderam que consideraram a aula prática excelente, destacando os recursos disponibilizados dentro do laboratório, muitos relataram a importância de observar e pegar nas peças anatômicas. Alguns dos relatos dos alunos foram relacionados aos esqueletos humanos em tamanho real, relataram ter ficado impressionado e mostraram-se motivados com a disciplina de Ciências. Com base nas respostas dos alunos, todos concordaram que as aulas práticas são extremamente importantes para o desenvolvimento do conhecimento, tendo um papel enriquecedor no processo de ensino aprendizagem.

Os alunos destacaram também, a importância de ajudar uns aos outros, mostrando motivados em desenvolver uma atividade do individual para o coletivo, assim, os que tiveram maior facilidade com o conteúdo puderam ajudar aqueles que tiveram mais dificuldade, isso acabou promovendo uma interação maior entre os colegas, possibilitando um grande sucesso na realização das atividades propostas. Com base nos resultados apresentados acima, corroboram com Saviani (1991), que diz que a função da escola é de promover a interação, e que o conhecimento é elaborado e sistematizado, portanto é fundamental que as pessoas tenham uma liberdade maior de ação, e a interação no contexto escolar é parte do processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização das peças anatômicas foi extremamente significativa para as alunas inclusas, tendo em vista que a aluna que apresenta baixa visão teve a oportunidade de

desenvolver uma experiência tátil, podendo tocar nas estruturas enquanto foi sendo explicadas as principais funções e as principais características de determinados órgãos. As peças também tiveram grande importância para a aluna que apresenta deficiência intelectual moderada, pois com a visualização dos modelos foi possível entender com maior facilidade as estruturas, além de utilizar a experiência tátil como uma ferramenta lúdica objetivando assim a potencialização do conhecimento, o que favorece o processo de ensino aprendizagem na Educação Inclusiva. A aprendizagem produzida por experiência tátil será mais bem assimiladas e compreendidas pelos alunos, mesmo aqueles que não têm visão baixa (VENTORINI, 2009).

Durante a socialização, foi questionado aos alunos sobre qual a experiência adquirida em participar de uma prática num laboratório, e se houve alguma dificuldade relacionada ao conteúdo trabalhado dentro da sala de aula que foi possível superar com a execução das atividades propostas na aula prática. Alguns dos relatos dos alunos foram:

> A maior dificuldade encontrada na aula foi em relação à complexidade do conteúdo, embora o livro apresente bastantes imagens ilustrando os órgãos do corpo humano, nada se compara com ver e pegar nas peças anatômicas dentro do laboratório, o fato de estar realizando uma atividade fora da escola também é considerado muito importante (RELATO DE ALUNA Y DO 8º ANO A).
>
> No laboratório foi possível tocar os órgãos do corpo humano, fiquei muito impressionada com o esqueleto humano que parecia ser de verdade. Gostei da explicação do professor e os outros alunos puderam me ajudar identificando as estruturas de cada sistema e eu fiquei muito entusiasmada com os modelos dos órgãos (RELATO DA ALUNA COM BAIXA VISÃO).

De acordo com relatos apresentados acima, pelos alunos diante das experiências adquiridas nas atividades no laboratório, os alunos demostraram surpresa e entusiasmo ao perceberem as formas, características, organização dos órgãos e até mesmo a textura em algumas peças. Para Taquary e Fagundes (2009), os modelos táteis são ferramentas pedagógicas que ajudam no processo de ensinar, facilitando a construção do conhecimento no processo de ensino aprendizagem mesmo para aqueles alunos que tem visão normal.

4. CONCLUSÃO

Os resultados apresentados permitem concluir que, as aulas práticas são extremamente importantes para a construção do conhecimento, e que promovem um melhor aperfeiçoamento do conteúdo trabalhado em sala de aula, além de possibilitar a interação dos alunos inclusos

com o restante da turma, pois acabam por promover uma relação de afetividade entre os colegas de sala de aula.

Desta forma, podemos dizer que é imprescindível para uma Educação de qualidade o uso de ferramentas didático-pedagógicas, atividades que possibilite que o aluno tenha interesse em participar das aulas, pois acreditamos que o aluno deve estar no centro do processo de ensino aprendizagem. Assim, é importante que o professor seja um mediador didático, que promova um ambiente saudável no âmbito educacional, com isso, busque sempre novas metodologias, contribuindo para uma Educação Inclusiva realmente eficiente.

Durante a execução da aula prática, foi possível observar a interação entre os alunos não inclusos e as alunas inclusas, assim, podemos concluir que a interação entre os colegas dentro do ambiente escolar proporciona um melhor aprimoramento do conhecimento, tendo em vista, que os alunos com necessidades educacionais especiais realmente sentem-se incluídos no processo educacional.

5. REFERÊNCIAS

CHICON, José Francisco. **Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar**. Movimento, v. 14, n. 1, 2008.

COELHO, Suzana Maria; NUNES, Antônio Dias; WIEHE, Lilian Cristina Nalepinski. **Formação continuada de professores numa visão construtivista: contextos didáticos, estratégias e formas de aprendizagem no ensino experimental de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 25, n. 1, p. 7-34, 2008.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Autêntica, 2017.

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Redes sociais como espaço de interações discursivas sobre formação de professores de ciências para a educação inclusiva**. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

TAQUARY, I. B. M.; FAGUNDES, P. S. **Práticas inovadoras no ensino da geografia: interações por meios táteis**. IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica, Belém – PA, 2009.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual**. SciELO-Editora UNESP, 2009.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: DISGRAFIA, DISORTOGRAFIA E DISLEXIA

Lia Cupolillo[60]
Henrique Ribeiro Silva[61]

RESUMO: As dificuldades de aprendizagem específicas (DAEs) são compreendidas como transtornos que implicam nas pessoas maiores necessidades no que tange ao entendimento e a comunicação. Atingem 5% da população mundial. O termo "específicas" distingue as áreas em que as dificuldades são observadas: linguagem, leitura, fala, escrita e/ou raciocínio. Incluem-se a disgrafia, a disortografia e a dislexia. Disgrafia é o distúrbio da palavra escrita, popularmente chamada de "letra feia". Já a disortografia, também conhecida como Transtorno Específico da Escrita, é a escrita incorreta. A dislexia pode ser compreendida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade do reconhecimento preciso e fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Objetiva-se com essa pesquisa apresentar os conceitos das desordens, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, identificação, diagnóstico e tratamento dessas necessidades especiais. A dificuldade escolar repercute nos processos intrapsíquicos ligados à formação da identidade, além de problemas afetivos. E a forma que a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade dos recursos que lhe estão disponíveis. Torna-se necessário que o professor conheça o contexto socioeconômico das classes em que se é docente, de modo que ele perceba as condições em que seus alunos estão inseridos, a fim que ele consiga ter mais respaldo na identificação e na tomada de ações para as DAEs. Para o diagnóstico e caracterização da disgrafia, utiliza-se a escala de Lorenzini. Para a disortografia e dislexia, recomenda-se análises de especialistas como psicopedagogos e fonoaudiólogos. É de suma importância que os familiares compreendam a importância dos métodos de correção e tratamento das desordens, que entendam a dimensão social que estas terão na vida dos alunos e que eles se mostrem receptivos quanto às orientações que os profissionais recomendarão. Sugere-se maiores discussões em âmbito acadêmico, de modo que se contribua para uma efetiva formação entendimento sobre o tema para os futuros profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Disgrafia. Disortografia. Dislexia.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

As discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem estão sendo ampliadas, de modo que se atenda a toda a comunidade escolar no que se refere à valorização da diversidade, considerando o respeito às diferenças, concretizando a inclusão dos alunos que possam apresentar alguma dificuldade ou necessidade especial na sua vivência escolar.

[60] Acadêmica do curso de licenciatura em Letras – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: lialillo@hotmail.com
[61] Acadêmico do curso de licenciatura em Letras – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: hrs.rick.hr@gmail.com

No campo de estudos e pesquisas das Necessidades Educativas Especiais (NEE), debatem-se as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), que são definidas como um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, algumas são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constitui por si só uma dificuldade de aprendizagem (NJCLD[62], 1994).

De maneira geral, Correia (2008), observa que as DAEs dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto de suas realizações.

Baseando-se em experiências pessoais e profissionais na vivência dos autores da pesquisa, surgiu a necessidade de estudar as dificuldades de aprendizagem específicas, para compreender o microcosmo de dados e bibliografias sobre o tema.

O que são as DAEs? Como elas impactam a vivência escolar? E como interferem no processo de ensino-aprendizagem? Somada a essas questões, como o professor identifica e intervém na disfunção? E qual a contrapartida dos familiares após o diagnóstico? Dessa forma, busca-se analisar, também, se a disgrafia interage com outras dificuldades específicas como a dislexia e a disortografia.

Constituiu-se como fonte de informações, periódicos, livros e revistas que nortearam a elaboração do artigo.

Nesse contexto, das disfunções que compõem o grupo de DAEs, incluem-se a disgrafia, a disortografia e a dislexia. Objetiva-se, então, com essa pesquisa apresentar os conceitos das desordens, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, identificação, diagnóstico e tratamento dessas necessidades especiais.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS – DAES

As dificuldades de aprendizagem específica são compreendidas como transtornos que implicam nas pessoas maiores necessidades no que tange ao entendimento e a comunicação. O

[62] A sigla faz referência ao National Joint Committee on Learning Disabilities.

termo “específicas” distingue as áreas em que as dificuldades são observadas: linguagem, leitura, fala, escrita e/ou raciocínio.

As dificuldades de aprendizagem não resultam, necessariamente, de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção ou de perturbações, embora se discuta que haja a possibilidade de ocorrência concomitante, alterando o modo que o indivíduo reage e interage com o ambiente em que está inserido (CORREIA, 2008).

Estudos apontam que se origina de questões neurobiológicas, no que concerne ao envolvimento de aspectos genéticos, estruturas cerebrais atípicas e pré-requisitos linguísticos e cognitivos. Estas dificuldades alteram o modo e as interações do indivíduo, evidenciando o insucesso escolar e a não conclusão da escolaridade, bem como a situações de risco referentes ao alcoolismo, toxicodependência, manutenção de emprego e independência financeira.

2.1 Conceito de disgrafia, disortografia e dislexia

Disgrafia é o distúrbio da palavra escrita, popularmente chamada de “letra feia”. O indivíduo apresenta uma moderada incoordenação motora, fazendo a letra com movimentos diferentes numa escrita confusa (SOUZA, 2015).

Já a disortografia, também conhecida como Transtorno Específico da Escrita, é a escrita incorreta. É uma alteração na planificação da linguagem escrita, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação. O aluno substitui grafemas, o que sugere uma alteração no mecanismo de letra-som, que interfere nas funções auditivas superiores e nas habilidades linguístico-perceptivas. Apesar de apresentar essas condições, o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo podem estar adequados para a idade (FERNANDEZ et al., 2010).

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (2016), a dislexia pode ser compreendida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade do reconhecimento preciso e fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração.

2.2.Prevalência de DAEs nas escolas

Dados da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) informam que as dificuldades de aprendizagem atingem cerca de 5% da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

No que se refere à disgrafia, observou-se prevalência entre 22% (MARTINS et al., 2013), a 61,3% (CAPELLINNI et. al., 2010). Os fatores associados a esses números foram

indivíduos do sexo masculino, dislexia e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Estima-se que a dislexia afete de 10% a 15% da população mundial. Costuma ser identificada no processo de alfabetização. Explica-se que o contato do feto com a testosterona, ainda na gestação, é uma das causas da dislexia ser mais comum em indivíduos do sexo masculino.

Observa-se, também, que a disgrafia e a disortografia podem estar associadas à dislexia.

2.3 Aspectos cognitivos gerais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem

O desenvolvimento de uma boa aprendizagem é a interação de aspectos relacionados ao eixo motor, de linguagem, social, afetivo e cognitivo. Cognição significa perceber, integrar, compreender e responder adequadamente aos estímulos do ambiente, levando o indivíduo a cumprir uma atividade social.

As dificuldades ou desordens impactam significativamente o desempenho dos alunos. No ambiente escolar, naturalmente, há um clima de comparação de competências e habilidades entre os alunos. Dessa forma, transtornos psicológicos podem ser desencadeados, como consequência de não atingir as exigências dos professores. As dificuldades escolares repercutem no convívio social do aluno e na sua percepção de mundo. Aqueles que apresentam alguma dificuldade cognitiva de aprendizagem tendem a ser discriminados ou marginalizados, seja por profissionais despreparados, seja pela própria comunidade escolar por estes desconhecerem, parcial ou totalmente, as desordens que compõem o grupo das DAEs.

A dificuldade escolar repercute nos processos intrapsíquicos ligados à formação da identidade, além de problemas afetivos. E a forma que a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade dos recursos que lhe estão disponíveis.

Nota-se que leitura e escrita são objetos de análise de competências do sistema educativo, pois constituem aprendizagens de base e funcionam como mola propulsora para todas as outras aprendizagens. Quando o professor identifica um aluno com suas competências comprometidas por alguma dificuldade de aprendizagem, cabe a ele incluí-lo em atividades específicas, direcionadas ao grau de dificuldade do próprio aluno e ao seu nível de entendimento.

É de suma importância que o professor conheça o contexto socioeconômico das classes em que se é docente. De modo que ele perceba as condições em que seus alunos estão inseridos, de modo que ele consiga ter mais respaldo na identificação e na tomada de ações para as DAEs.

2.4. Como o professor identifica e intervém na disfunção e a contrapartida dos familiares após o diagnóstico

Para o diagnóstico e caracterização da disgrafia, utiliza-se a escala de Lorenzini, onde o professor observa a grafia do aluno, analisando sua dimensão, curvatura, angulações e espaçamentos irregulares. Para cada aspecto negativo observado, somam-se pontos na escala. Considera-se disgráficas crianças que acumulam pontuação igual ou superior a 8,5.

Como forma de correção do distúrbio, salvo em situações que não esteja associada a outras disfunções, sugere-se a realização de exercícios grafomotores, trabalhando a coordenação motora e o domínio das mãos, fazendo o aluno movimentar o lápis no papel. Um exemplo de exercício é cobrir o desenho pontilhado. A utilização do caderno de caligrafia também induz a reaprendizagem da forma das letras e o espaçamento necessário entre elas.

Estas mesmas atividades citadas acima, também são de valia para a disortografia, contudo, considera-se a ajuda de um fonoaudiólogo especializado na disfunção. A disortografia reflete um processo cognitivo da linguagem defeituoso e não se refere à falta de correção motora (MENEZES; SANTOS, 2001).

No que tange à competência do professor, os aspectos básicos de uma intervenção se iniciam pelo desenvolvimento de algumas noções, tais como: a definição de som e de letra; a explicação de suas relações, estáveis ou convencionais; o nome das letras e as diferenças dos sons que representam e a classificação delas em consoantes e vogais; para poder operar com as regras gramaticais (ZORZI, 2008). Propõe-se para a intervenção da disortografia módulos de trabalho em: metacognição; linguagem oral; consciência fonológica; conhecimento das regras de correspondência fonema-grafema, aplicação das regras de codificação fonema grafema e automatização do uso das regras na escrita (MÉRIDA; FERNÁNDEZ, 2006), além de uma instrução focada na ortografia associada à morfologia – estudo da estrutura e formação das palavras e produção textual (MASON; GRAHAM, 2008).

Dehaene (2015), observa que a dislexia sendo um distúrbio devido a uma alteração cromossômica hereditária, ainda não se tem tratamento definitivo. Exige a participação de especialistas em várias áreas, como a Pedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia. Contudo, algumas atitudes em sala de aula podem ajudar o aluno disléxico na interação escolar.

Dependendo do ano de escolaridade que frequenta, e do grau de dificuldade de cada criança, pode haver necessidade do professor fazer a leitura dos enunciados, escrever as respostas que são dadas oralmente, ser concedido tempo extra para completar tarefas, não ser penalizada pelos erros ortográficos que comete (que devem ser identificados e corrigidos com uma metodologia específica para cada tipo de erro a fim de evitar a sua repetição) e ser ajudada a tomar notas.

As crianças com dislexia requerem ajuda individual de um especialista treinado no uso de um método sistemático, cumulativo e multissensorial, que envolva simultaneamente os aportes sensoriais (audição, visão, toque – integração sensorial). Necessitam ainda de um treino intensivo e estruturado que identifique os erros de leitura e ortografia cometidos, que os corrija de imediato a fim de evitar que as imagens incorretas sejam memorizadas.

Caso o professor identifique casos de dificuldade de aprendizagem, torna-se necessário comunicar e orientar os familiares do aluno para o devido encaminhamento aos especialistas. Para todas as DAEs, ressalta-se que o contexto familiar influencia na evolução dos quadros das disfunções. É de suma importância que os familiares compreendam a importância dos métodos de correção e tratamento das desordens, que entendam a dimensão social que estas terão na vida dos alunos e que eles se mostrem receptivos quanto às orientações que os profissionais recomendarão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado no artigo, salienta-se a relevância das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Admite-se a existência de diversos fatores que impactam a vida do aluno disfuncional.

O professor se torna elemento chave na identificação e correção parcial ou total da disgrafia e disortografia, embora se sugira que, concomitantemente, tenha-se o auxílio de especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e a contrapartida dos pais ou responsáveis pelo aluno.

Ressalta-se que as disfunções interagem entre si, podendo estar associadas.

No que se refere à dislexia, reconhece-se a inexistência de cura para a disfunção, mas se observa que com atividades específicas pode-se ter uma evolução do quadro clínico do paciente. Sugere-se a discussão sobre o tema em âmbito acadêmico para uma melhor formação dos futuros profissionais da educação.

4. REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. **O que é Dislexia.** 2016. Disponível em <www.dislexia.org.br> Acesso em: 24 de abril de 2019.

APELLINI, Simone Aparecida; COPPEDE, Aline Cirelli; VALLE, Talita Regina. Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. **Pró-Fono Revista Atualização Científica**, Barueri, v. 22, n. 3, p. 201-208, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. **Dificuldades de aprendizagem atingem cerca de 5% da população escolar.** 2014. Disponível em: <www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/07/dificuldades-de-aprendizagem-atingem-5-da-populacao-escolar> Acesso em: 25 de abril de 2019.

CORREIA, Luiz de Miranda. **Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa.** Coleção Impacto Educacional. Porto Editora: Porto, 2008. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/26/143.>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

DEHAENE, S. **Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula**. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015

FERNÁNDEZ, Amparo Ygual; MÉRIDA, José Francisco Cervera; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; BATISTA, Andrea Oliveira Batista; CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão de literatura. **Revista CEFAC**. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000300017> Acesso em: 28 de abril de 2019.

MARTINS, Marielza Regina Ismael et. al. Rastreio da disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal de Pediatria**, 000000000000v.89, n.1, p.70-74, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v89n1/v89n1a11.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

MASON, Linda; GRAHAM, Steve. Writing instruction for adolescents with learning disabilities: programs of intervention research. **Learn Disabilities Research Practice**. 2008; 23 (2): 103-11.

MÉRIDA, José Francisco Cervera, FERNÁNDEZ, Amparo Ygual. Una propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiologia de los errores. **Revista de Neurología**. 2006; 42(2):117-26. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4692791>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete disortografia**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil***. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/disortografia/>. Acesso em: 02 de mai. 2019.

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities**. Austin: Proed, 1994. Disponível em: <

http://www.nasponline.org/assets/documents/Research%20and%20Policy/Advocacy%20Resources/LDYoungChildren.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2019.

SOUZA, Aniuzo Magalhães P. de. **Disgrafia: causas e estratégias de correção no ensino/aprendizagem.** Monografia. Buritis, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17172/1/2015_AniuzoMagalhaes_tcc.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

ZORZI, J.L. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexias e outros distúrbios.** Pinhais: Melo; 2008.

DO DIA DO ÍNDIO ÀS POSSIBILIDADES CRIATIVAS DE TRABALHAR A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO BÁSICO

Maíra Taquiguthi Ribeiro[63]

RESUMO: O presente relato de experiências visa apresentar o trabalho desenvolvido por mãe de aluna junto a professores e estudantes dentro da temática indígena na escola particular Luminar, em Barra do Garças, Mato Grosso, em abril de 2018. A convite da diretora da escola, foram feitas três palestras pela mãe, que é servidora da Fundação Nacional do Índio: uma para formação para as educadoras do ensino infantil e fundamental da escola e duas para estudantes destes níveis. Na palestra para professores, foram apresentadas propostas de atividades em sala de aula bem como um panorama atual sobre os povos indígenas. As atividades apresentadas envolviam a exibição de filmes indígenas, o trabalho com argila, o uso de textos de literatura indígena e o estudo de grafismos indígenas. Tal conteúdo deveria ser trabalhado pelas educadoras ao longo do mês de abril, de forma que o estudo do tema não se resumiria a uma palestra aos estudantes por uma pessoa de fora da escola. Já na apresentação para alunos, foi trazida a vivência enquanto indigenista, ao mesmo tempo em que eram apresentados elementos culturais do povo Xavante, aos estudantes. Apesar de obrigatório, o ensino de história e cultura indígena ainda é tratado pontualmente e em sua maioria, de forma caricata, superficial e descolada da realidade. Através de propostas de atividades simples e lúdicas para atingir um público em fase de alfabetização, é possível trabalhar a questão indígena para diferentes faixas etárias, tendo como base a compreensão da diversidade cultural que permeia a discussão sobre povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história e cultura indígena. Ensino infantil e fundamental. Dia do Índio.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Como servidora na Fundação Nacional do Índio – Funai, trabalhando diariamente com povos indígenas e em contato com os desafios e a complexidade da realidade indígena brasileira, o dia 19 de abril é sempre uma data, enquanto mãe, que me preocupa. Desde que minha filha entrou para a escola, é comum que, no dia do índio, ela tenha o rosto pintado com tintas coloridas ou coma pipoca na escola para lembrar nossa herança indígena.

Em abril, as escolas procuram a Funai para dar palestras ou propor atividades temáticas. É notável a ausência de formação e orientação para que educadores consigam colocar em prática a Lei nº 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena de forma transversal no currículo do ensino fundamental e médio no Brasil (BRASIL 2008). Portanto, são compreensíveis as dificuldades que os educadores encontram para tratar do assunto para crianças na primeira infância. Entretanto, não deixa de ser incômoda a forma

[63] Especialista em Organização socioeconômica e política de desenvolvimento territorial nos assentamentos de reforma agrária (UFMT), indigenista especializada na Fundação Nacional do Índio, maira.taqui@gmail.com

caricata e folclórica com que um tema tão caro e atual é tratado nas escolas. Na maioria dos casos, é reservado somente um dia dentro de um calendário de datas comemorativas, que não chega a tratar de fato da história e cultura dos povos indígenas. Assim como na véspera do feriado de Páscoa, as crianças voltam para casa com orelhas de coelhinho e assim como no dia do folclore desenham a Iara ou o Saci, no dia do índio as crianças voltam para casa com penas feitas de EVA na cabeça, representando um cocar. Porém, o "índio" está longe de ser um personagem fictício e folclórico.

Em 2018, a diretora da escola particular, onde minha filha cursava o primeiro ano do ensino fundamental, me pediu para dar uma palestra para as crianças sobre o tema. Enxergando esta como a oportunidade para conciliar meu ofício de indigenista e de mãe, reiterei que mais importante do que uma pessoa externa falar em um momento pontual para as crianças, era trazer esse tema para dentro da sala de aula. Trago aqui o relato desta experiência de trabalhar a temática indígena junto às educadoras e aos estudantes do ensino infantil e fundamental de uma escola particular, no município de Barra do Garças, Mato Grosso.

Abordarei as atividades propostas, considerações sobre seu desenvolvimento, bem como uma breve reflexão sobre as possibilidades de trabalhar a história e cultura dos povos indígenas para o ensino infantil e fundamental ao mesmo tempo lúdica, artística e educativa.

2. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A partir do convite da diretora da escola Luminar e da minha contraproposta, foram programadas as seguintes atividades da qual eu participaria: uma palestra para as educadoras do ensino infantil e fundamental até o 4º ano, durante um período de formação conjunta num sábado e duas palestras para as crianças no dia do índio, sendo uma para o período matutino e outra para o período vespertino, para um público de 4 a 10 anos de idade. Estas serão melhor apresentadas no item "Desenvolvimento".

3. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Ao formular as propostas que levaria aos educadores, destaquei alguns princípios comuns que norteariam as diferentes atividades, levando em conta minhas vivências como indigenista e as leituras de pesquisadores indígenas e não-indígenas sobre a questão, como Gersem Baniwa (LUCIANO, 2006), e Viveiros de Castro (RICARDO; RICARDO 2006). Para tornar tais princípios mais claros para o público, foram apresentados da seguinte forma:

- Não existe o "índio", mas os povos indígenas;
- O "índio" não é um personagem folclórico;
- O "índio" não é algo do passado, mas um cidadão brasileiro atual; e
- A questão deve ser abordada na ótica da diversidade, do respeito à diferença, da valorização dos povos originários do Brasil, do reconhecimento das diferentes formas de conhecimentos e tecnologias geradas pela humanidade.

Os pontos acima orbitam entorno de duas concepções: a diversidade é positiva e deve-se partir de uma perspectiva atual da questão indígena. Apesar de esta ser histórica – e talvez a mais antiga história do Brasil – uma apresentação dos povos indígenas através da história antiga, pode trazer um falso entendimento aos alunos de que não existem mais índios no Brasil ou de que é algo distante. Ao trabalhar com povos e contextos atuais, trabalha-se também a compreensão de que a questão indígena é atual e diz respeito às nossas vidas contemporâneas enquanto brasileiros.

Compreender, aceitar e ter empatia com o diferente são valores importantes para a formação das crianças e um passo fundamental para o trabalho educacional sobre povos indígenas nas escolas. Neste sentido, a diversidade é melhor compreendida quando são apresentadas as especificidades de cada realidade, ao contrário de uma generalização. Devemos, enquanto educadores, enfatizar a diversidade de povos ao citar o nome do povo específico que se está trabalhando, mostrar a sua localização e como vivem. Daniel Munduruku explica a importância de contextualizar a diferença de forma muito mais clara e contundente:

> No dia 19 de abril, a gente comemora um equívoco, porque se esconde a diversidade de povos que existem no Brasil. Cada povo cria seu modo de estar no mundo a partir da cultura, que é alimentada pela língua que ele fala. E cada povo tem suas tradições, sua crença, cultura, política e economia. Nós aprendemos que só existe a língua portuguesa por aqui né. Mas no Brasil existem 307 línguas muito antigas e diferentes entre si. E a língua é uma leitura de mundo. Quando a gente generaliza e diz que "o índio chama casa de oca", imediatamente a gente está esquecendo que oca é apenas um jeito de falar. E essas línguas são tão diferentes entre si quanto o português é diferente do chinês. Se um Kaingang fala a língua dele, eu não sei para onde vai, porque é de um tronco linguístico diferente. Aí vocês podem entender porque o povo tupi (que é o meu caso, o povo Munduruku é tupi) se organiza de um jeito e porque o povo Kaingang, que é do tronco Macro-Je, se organiza de outro jeito. (SEGANFREDO, 2017)

4. DESENVOLVIMENTO

- Palestra para educadoras

A palestra teve por objetivo trazer elementos para a compreensão da realidade atual dos povos indígenas, e concomitantemente, trazer propostas concretas de atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula nas diferentes disciplinas escolares. Foram apresentados dados populacionais e territoriais, informações sobre diversidade cultural, tecnologias indígenas, manejo da biodiversidade e questões atuais de ameaças aos direitos indígenas. Foram apresentadas, brevemente, informações gerais sobre o povo Xavante, com o qual trabalho e cujo território inclui o município de Barra do Garças.

A seguir foram expostos e discutidos os princípios norteadores já apresentados acima. A partir dessa base, foram feitas as seguintes propostas de atividades:

- Foram sugeridos quatro filmes de curta metragem voltados ao público infantil, feitos por e/ou com povos indígenas, com o intuito de discutir com as crianças a diferença entre ser criança na aldeia e na cidade, buscando refletir sobre suas brincadeiras, diversões, relações e histórias (Figura 1, ver PANARÁ, 2008, TXICÃO *et al.* 2000, PAPPIANI *et al.* 1998 e MEIRELLES & REEKS, 2014).

Figura 1 – **Slide com filmes sugeridos**



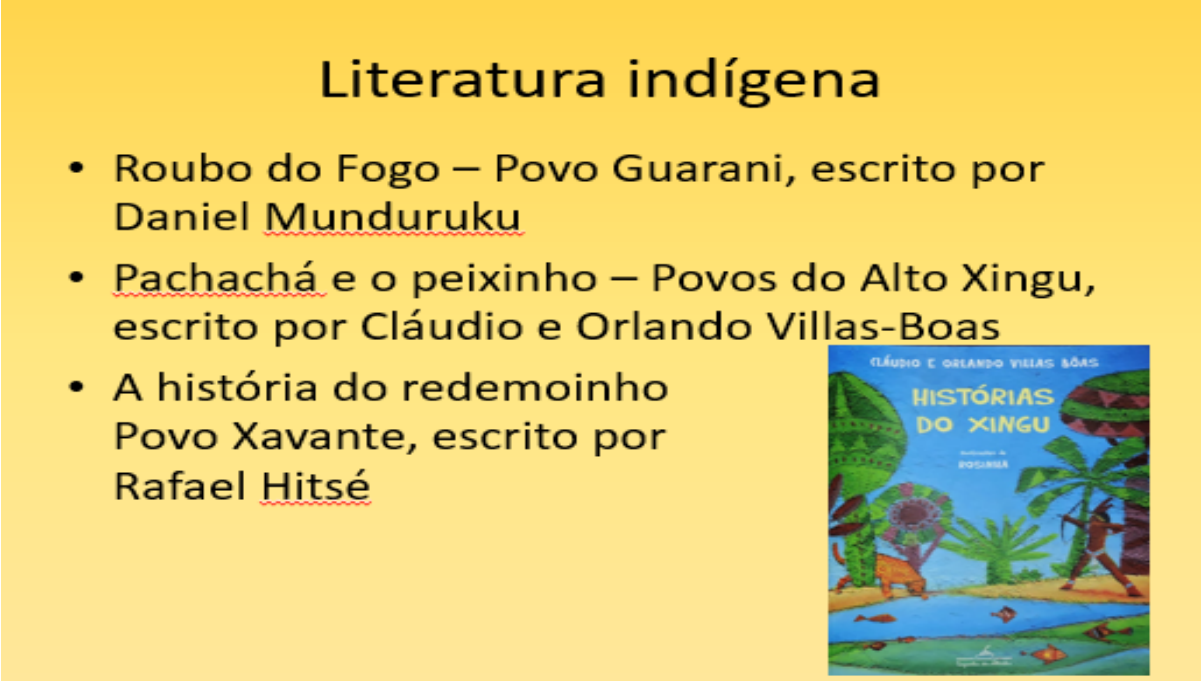
Foram apresentados exemplos de grafismos indígenas de quatro povos diferentes (Figura 2). A partir dos grafismos, pode-se trabalhar as formas geométricas, a imitação de padrões da natureza – como o casco do jabuti – e o uso de pigmentos naturais, em disciplinas de Artes, Matemática e Natureza e Sociedade.

Figura 2 – Slide com exemplos de grafismos indígenas para trabalhar em aula



- Foi apresentado um vídeo sobre a produção da cerâmica do povo Asurini do Pará, desde a coleta da argila, a moldagem, a pintura, a queima e o acabamento com verniz natural. Após exibição do filme e atividade prática com argila, é possível refletir junto às crianças sobre como é o trabalho indígena, que envolve conhecimento técnico, artístico e uso prático no dia a dia – em oposição à ideia do "índio preguiçoso".
- Foram sugeridos três textos de literatura indígena de diferentes povos. Estes podem ser apresentados às crianças através de contação de história ou da leitura direta dos textos, encontrados em Hitsé (2003), Munduruku (2005) e Villas-Boas & Villas-Boas (2013) (Figura 3). Os textos abordam a próxima relação entre o ser humano e outros animais ou plantas, nas quais estes conseguem dialogar entre si. Tais textos podem ser ilustrados pelas crianças; é também possível estimulá-las a produzir seus próprios textos inspirados nas histórias ouvidas. Ressalta-se a importância de apresentar a autoria (preferencialmente indígena) dos textos e quais povos compartilham essas histórias.

Figura 3 – **Slide com sugestão de três obras de literatura indígena**



- Por fim, foram sugeridos sites de pesquisa, como o portal Povos Indígenas no Brasil – PIB (www.pib.socioambiental.org). Como material de apoio, foram sugeridos os artigos jornalísticos de Ampudia (2011) e Brandt (2014 e 2015).

O tema não deve ser trabalhado somente em um dia do ano, mas permear todo o currículo escolar. Porém, caso fosse mais fácil para a organização das educadoras, era possível trabalhar ao longo do mês de abril, de forma continuada. Por sua vez, reservar um dia ou uma semana para o tema dificilmente resultaria em um trabalho bem construído.

Houve receptividade das propostas e diálogo sobre o tema, com surpresa por parte das professoras sobre conceitos, informações e atividades que não conheciam. Foi um momento rico de discussão e as professoras demonstraram interesse em realizar atividades. Porém, poucas professoras entraram em contato posteriormente para falar sobre as atividades desenvolvidas.

4.2 Palestra para estudantes

Para os estudantes, foi feita uma apresentação baseada em fotografias e em relatos das minhas vivências no trabalho indigenista junto ao povo Xavante. A partir destas, trouxe elementos da vida xavante, como a habitação, a roça, a coleta de frutos, a brincadeira das crianças, a produção material, as festas, rituais e cerimônias tradicionais. Cabe ressaltar que a palestra ministrada por um indígena ou uma visita a uma aldeia é muito mais rica, mais legítima e gera também o estranhamento e a necessidade de compreender o outro. Porém, não foi

possível fazê-lo neste caso, de forma que foi apresentado o trabalho *junto* aos povos e não propriamente *dos* povos.

A apresentação foi feita no pátio do colégio, com o suporte de microfone e projetor em telão. De manhã, o público era de cerca de 40 crianças, ao passo que no período vespertino, era de mais de 80 crianças. O interesse foi muito grande, especialmente, porque as crianças observam a circulação de indígenas xavante na cidade, mas sem conviver com eles.

As muitas perguntas refletiam a enorme curiosidade que este tema suscita às crianças, ao mesmo tempo em que transparece que há poucas informações e meios acessíveis para as crianças da primeira infância, que abordem o tema de forma honesta e criativa.

5. CONSIDERAÇÕES

O relato aqui apresentado remonta uma atividade de curta duração, que, por sua vez, concatena diferentes atores escolares: educadores, pais e estudantes. Um aspecto desafiador para elaborar propostas de atividades foi a faixa etária das crianças, na fase de alfabetização ou pré-alfabetização. Para tanto, foi necessário lançar mão de atividades mais simples e artísticas, que envolvessem diferentes sentidos (como o audiovisual, nos filmes, ou o tato, na argila). Devemos ter atenção redobrada em atividades simples para evitar generalizações. Uma forma é explicitar a diversidade cultural, valorizando as diferenças. Por exemplo, se ao exibir um filme, é apresentado o nome do povo que se está assistindo e é indicado no mapa onde ficam suas terras, já é um pequeno cuidado que traz a especificidade de compreender que aquele vídeo não retrata a vida de todos os povos indígenas do Brasil, já que nem daquele povo em específico, um filme daria conta de retratar.

Em cidades como Barra do Garças, que abrange um território indígena nos limites municipais e um grande número de residentes indígenas urbanos, o trabalho com história e cultura indígena deve ir ainda mais a fundo. Aspectos como a história do povo Xavante e a geografia territorial desse povo deveriam estar inseridos no currículo básico das disciplinas.

Ainda há um longo percurso para a inclusão, de fato, da história e cultura indígenas nos currículos escolares brasileiros. Apesar de haver materiais disponíveis na internet, não é fácil encontrar referências de qualidade ou conseguir transpor aqueles materiais para a prática docente cotidiana. Ações como estas, apesar de pequenas, ajudam a sensibilizar e a vislumbrar possibilidades pedagógicas no tema.

6. REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. O que (não) fazer no Dia do Índio. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. São Paulo, SP, 01 mai. 2011.

BRANDT, Lilian. Dia do Índio: 10 sugestões de atividades para escolas. **Blog de Notícias da AXA**. São Félix do Araguaia, MT, 10 abr. 2015. Disponível em < http://axa.org.br/2015/04/dia-do-indio-10-sugestoes-de-atividades-para-escolas/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. **Blog de Notícias da AXA**. São Félix do Araguaia, MT, 02 dez. 2014. Disponível em <http://axa.org.br/2014/12/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

HITSÉ, Rafael. **Meu mundo - Wahöimanadzé.** Missão Salesiana de Mato Grosso. 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional. 2006. ISBN 85-98171-57-3.

MEIRELLES, Renata; REEKS, David (Coord.). **Território Indígena Panará** [Vídeo]. Brasil: Projeto Território do Brincar. 2014. Disponível em <https://territoriodobrincar.com.br/videos/territorio-indigena-panara/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros** 2ª ed. São Paulo: Global. 2005.

PANARÁ, Komoi (Diretor). **Prîara Jõ - Depois da guerra, o ovo** [Vídeo]. Brasil: Vídeo nas Aldeias (VNA). 2008.

PAPPIANI, Angela; FRANÇA, Belisário; FLÓRIA, Cristina; SIRIDIWÊ, Jurandir (Diretores). **A'uwẽ Uptabi, o povo verdadeiro** [Vídeo]. Brasil. 1998.

SEGANFREDO, Thais. **Daniel Munduruku: "Eu não sou índio, não existem índios no Brasil".** Nonada. Nov. 2017. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 02 set. 2019.

TXICÃO, Kumaré; TXICÃO, Natuyu; TXICÃO, Kanaré (Diretores). **Das crianças Ikpeng para o mundo** [Vídeo]. Brasil: Vídeo nas Aldeias (VNA). 2000.

VILLAS-BOAS, Cláudio e VILLAS-BOAS, Orlando. **Histórias do Xingu.** Ilustrações Rosinha. Companhia das Letrinhas. 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005.** Edição. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2006. p. 41-49.

O ANTI-INTELECTUALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Kathy de Freitas Marinho dos Reis[64]
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra[65]

RESUMO: O estudo em andamento, na perspectiva do mestrado em ensino do programa de Pós- Graduação em Ensino - PPGen do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT, tem por objetivo descrever e interpretar quais são as possíveis implicações do anti–intelectualismo sobre a educação ambiental, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético, utilizando a entrevista como técnica de coleta de dados e análise de conteúdos como instrumento de avaliação de dados. É importante destacar que o descrédito à produção científica é identificado ao longo da história "Anti-intelectualismo". Diante do pressuposto, espera-se que a pesquisa contribua para formação docente, desvelando o pensamento anti-intelectual como tóxico para o desenvolvimento de uma educação ambiental consciente e transformadora.

PALAVRAS CHAVE: Anti- intelectualismo, Educação Ambiental, Impactos.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Por anti-intelectualismo, compreende-se algo ou alguém que se opõe ao que é intelectual, mais que isso, que se dedica à prática de ridicularizar ou hostilizar o cultivo do saber, da inteligência, assim como todos os meios para se chegar até ela (ACSELRAD, 2018).

Segundo Acselrad (2018), podemos afirmar que na atualidade vive-se em nosso país, um instante de significativa influência do pensamento anti-intelectual, sendo esse, disseminado por sujeitos ressentidos com a academia, que desconsideram os resultados catastróficos que uma interpretação ou descrédito a um tema de relevante importância, como a questão do Meio Ambiente e sua finitude, pode causar em uma população inteira. Diante desse quadro, propõe-se uma pesquisa voltada para identificação dos impactos desse tóxico pensamento, apresentando por objetivo a interpretação e a descrição das possíveis implicações do anti–intelectualismo sobre a educação ambiental na perspectiva de cinco educadores e ambientalista do estado de Mato Grosso, assim como do cenário nacional. Utilizando uma pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico dialético, utilizando a entrevista como técnica de coleta de dados e análise de conteúdos como ferramenta de avaliação de dados. Para Capra (1982):

[64] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação ampla IFMT-UNIC. Instituição de trabalho. Professora efetiva da Educação Básica da Secretaria de Educação do Município de Cuiabá. E-mail: kathym.reis27@gmail.com
[65] Pós-Doutor. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia de Mato - Grosso. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGen/IFMT. E-mail: bolinhasenra@yahoo.com.br

> As últimas duas Décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossas vidas – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida no planeta (CAPRA, 1982, pág.19).

Diante da real ameaça de auto extinção exposta pelo pesquisador citado, há quase quatro décadas atrás, é de fundamental importância a discussão da educação ambiental e, especialmente, a exposição de ideias não científicas que na contemporaneidade tem sido difundida, propagando o obscurantismo, distorcendo décadas de pesquisa a favor da vida humana. Opiniões como a não existência do aquecimento global, consequentemente das mudanças climáticas, assim como a negação dos efeitos danosos da utilização exagerada dos agrotóxicos, têm sido usadas como justificativa no Brasil, para o afrouxamento da legislação ambiental, sempre com a intenção de maximizar os lucros.

O professor Layrargues (2017), aborda a questão da legislação ambiental no país, utilizando o termo anti-ecologismo, para tratar da desregulação pública que tem desconstruído décadas de avanços na defesa do meio ambiente, prezando pelo equilíbrio em desenvolvimento e sustentabilidade. Nessa premissa, o Anti-intelectualismo tem justificado também a prática do anti–ecologismo.

> O Anti-Ecologismo é um fenômeno social que basicamente se expressa por meio de práticas discursivas, simbólicas, políticas, institucionais e inclusive criminais, que tem como propósito afetar negativamente aspectos específicos tanto o imaginário social como a prática ecologista. (LAYRARGUES, 2018, pág. 03).

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo VI, contempla o tema Meio Ambiente e no Art.225, inciso VI, determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Diante de tal determinação, esta pesquisa se justifica por questionar se o anti-intelectualismo tem afetado o modelo de Educação Ambiental, tanto no imaginário social, assim como nas suas práticas educativas, expondo assim os possíveis danos desse fenômeno, implicando uma proposta de mudança, de transformação, no que se refere a finitude dos recursos naturais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Na Grécia antiga, aproximadamente 600 a.C., o ser humano pela primeira vez, tenta explicar racionalmente o mundo - a natureza. Os pré-socráticos, assim denominados, porque a filosofia se divide entre, antes e depois de Sócrates, inauguram o pensamento científico (ANDERY, 1996).

Segundo Andery (1996), com a passagem do mito ao logos - razão, os pensadores estipulam que o método de observação e experimentação deve determinar o caminho a ser percorrido para se chegar ao conhecimento, ou seja, refere-se a um método historicamente determinado que só pode ser compreendido dessa forma.

Desde então, a busca pelo conhecimento por meio do método científico criado pelos gregos é o mesmo, observa-se, colhem-se dados, que são criteriosamente analisados, racionalmente experimentados e só então considerados "conhecimento", que na máxima científica, esses resultados podem e devem ser refutados, e o erro é utilizado como ferramenta para a reestruturação do conhecimento, fato que não ocorre com o pensamento mítico e dogmático, uma vez que os deuses não são questionados.

Para Morin (2011), desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de lutas contra as ilusões [...] A educação deve dedicar-se, por conseguinte, a identificação da origem dos erros, ilusões e cegueiras. (MORIN, 2011, p.20).

Vive-se na atualidade um estranho fenômeno de negação ao método científico criado pelos gregos, assim como o desprezo, o descrédito às descobertas científicas, assim como as instituições de onde provém. Uma verdadeira apologia à ignorância, um retrocesso ao pensamento mítico.

Susan Jacoby (2008), escritora americana declarou no texto intitulado "Como emburrecer Americanos":

> A mente deste país, ensinado a almejar objetivos baixos, consome a si mesma. (...) Os americanos estão em sérios apuros intelectuais- correndo o perigo de perderem nosso capital cultural, duramente conquistado, para uma mistura virulenta de anti- intelectualismo, anti-racionalismo e baixas expectativas. (JACOB, 2008, p.1)

O fenômeno do anti- intelectualismo não é novo. Hofstadter (1963), também historiador americano, delimita algumas características presentes nessa ideologia. Segundo o autor, o fenômeno é cíclico e demonstra o lado obscuro da democracia, utilizando da religião e da educação para argumentar contra o pensamento e produções racionais.

A moral religiosa é uma característica do anti-intelectualismo segundo Hofstadter (1963), durante o ano de 1642, com o puritanismo em alta nos EUA, seu líder religioso John Cotton afirma o seguinte: "Quanto mais instruído e inteligente fores, mais apto a agir por satanás serás". Apesar de muitas religiões promoverem o intelectualismo, existem algumas tendências fundamentalistas que, no decorrer da história, fomentaram o anti-intelectualismo.

Muitos governos também fomentaram esse pensamento. Políticos ditadores, governos fascistas, utilizando valores morais e a emoção da população para controlá-la. Na atualidade, o fenômeno surge no Brasil em um instante de crise política, num governo de extrema direita, neoliberal, que utiliza as redes sociais para se autopromover, utilizando notícias falsas, para desmoralizar e desacreditar quem quer que se oponha, com a moral religiosa e um pseudo-patriotismo como bandeira.

Para Umberto Eco (2015), "As redes sociais concederam o direito a palavra a uma legião de imbecis, que antes falavam apenas num bar depois de uma taça de vinho sem causar dano à coletividade". (ECO, 2015, Universidade de Turim).

Partindo do pressuposto de que o uso da racionalidade como ferramenta de conhecimento em pesquisas científicas, somente valida um dado, depois que este passou por uma criteriosa investigação, análise e metódica avaliação. Mesmo possuindo tais conhecimentos sobre as pesquisas e feitos da ciência, o fenômeno do anti-intelectualismo tem mostrado sua face e causado danos, até mesmo em populações supostamente instruídas.

Como exemplos recentes de atitudes de bases anti-intelectuais podemos exemplificar: Segundo a reportagem do G1(ciência e saúde), veiculada no dia 09/04/2019, um surto de sarampo foi identificado numa comunidade judaica ortodoxa no Brooklyn, em new York e os governantes emitiram estado de emergência, exigindo que os moradores não vacinados tomassem a vacina ou pagassem uma multa, pois, o prefeito e os profissionais da saúde culpavam as "desinformações" espalhadas por críticos da vacina.

Outro exemplo recente vem da Rede Brasil Atual que expõe reportagem publicada em 21/03/2019, onde o júri federal da Califórnia estabeleceu condenação a Bayer que comprou a multinacional Monsanto e julgará sua responsabilidade diante do caso de um agricultor acometido por câncer causado pelo agrotóxico glifosato, o mesmo agrotóxico que em fevereiro deste ano (2019), a Anvisa-Agência Nacional de vigilância Sanitária, liberou no Brasil, ignorando pesquisas que o apontam como cancerígeno.

Diante do exposto, questiona-se: Como um país aprova a entrada de mais novos tipos de agrotóxicos, fabricados por indústrias estadunidenses e Europeias, sendo que muitos desses

foram proibidos de serem utilizados no seu país de origem? Como o mesmo país incentiva um modelo de produção agrícola irresponsável, estimula um tipo de "desenvolvimento" fomentado pelo agronegócio, com uma monocultura químico-dependente, com monopólio de sementes, fertilizantes e agrotóxicos, com o exagero na utilização de agrotóxicos, contaminando o solo, consequentemente, os alimentos, o ar, a água, os seres humanos no estado, evidenciando danos à saúde e ao meio ambiente.

Fica evidente que mesmo com dados científicos, com um longo histórico de investigação sobre o efeito danoso dos agrotóxicos a vida de um modo geral, não foram capazes de mobilizar a população, a mídia e o poder público, para no mínimo uma reflexão sobre o modelo extrativista predatório estabelecido. Assim, cabe questionar: Por que as políticas públicas tem favorecido apenas a monocultura? Seria por que quarenta por cento do congresso brasileiro pertence a bancada ruralista? Seria por que as ideias anti-intelectuais de preservação da natureza, de utilização de agrotóxicos ou de demarcação de terras indígenas e quilombolas estão sendo difundidas e creditadas pelos que nos governam? Por que a ideia da não existência do aquecimento global, continua sendo disseminada, mesmo depois de se comprovar por dados científicos de que tal fenômeno acontece e isso tem influenciado no clima do planeta, consequentemente em toda vida terrestre?

Pesquisas sobre a educação ambiental, realizadas por mais de uma década pela professora pesquisadora Michelle Sato-UFMT, comprovam a relevância do tema e a preocupação com a Educação Ambiental, no âmbito escolar. O que é ensinado e o que se tem aprendido sobre Educação Ambiental no que se refere ao contexto em tela?

Em um discurso no Rutgers University commenoment Speech, Barack Obama, compartilhou suas ideias sobre o anti-intelectualismo. A princípio o ex-presidente norte americano, deixa claro que a ignorância não é uma virtude, defendendo a academia e as formas de aquisição de conhecimento e todo desenvolvimento científico que tem favorecido a vida da população, alertando que não se pode desdenhar os fatos. Obama utiliza a seguinte analogia para explicar a necessidade das escolas e universidades e tudo que é realizado lá: "*Quando se está doente, se exige saber se a pessoa que está realizando o tratamento frequentou uma universidade de medicina, assim como quando se vai viajar de avião, verifica-se se o piloto passou pelo curso de pilotagem*", e no mesmo instante em que se exige uma formação adequada defendendo sua individualidade, se desdenha a fonte formadora, prejudicando uma coletividade.

Podemos inferir que é na apologia à ignorância, como também na defesa do modelo de governo capitalista neoliberal, que ideias anti-ecologistas, por exemplo, tem colocado em risco a existência humana, quando é disseminado o pensamento de que não há aquecimento global, também é disseminada a não responsabilidade do homem quanto à preservação da natureza, podendo acelerar o processo de extinção da humanidade.

Estamos destruindo mais a natureza, para manter padrões de consumo insustentáveis. Morin (2011), esclarece:

> Por todo planeta, o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras. Caso não sejam regulamentados, estes desmatamentos transformarão, por exemplo, as fontes tropicais do Nilo em cursos de água secos durante três quartos do ano e acabarão por secar o Amazonas (p.41).

Leme (2015), argumenta que existe na atualidade uma infinidade de projetos ligados ao meio ambiente e sustentabilidade, cuja tarefa consiste em questionar o seguinte: o que nós, uma população majoritariamente urbana, temos haver com a poluição atmosférica do planeta, a poluição dos rios e mares, as enchentes nas cidades, o desmatamento das florestas apoiando o "progresso" com a expansão agrícola, assim como a desigualdade sócio ambiental, onde o Brasil é um dos campeões?

A estudiosa destaca que o retrato desenhado do planeta hoje, é de uma crise ambiental. É o que comprova inúmeras pesquisas na área. Fato que não pode ser ignorado no âmbito escolar, destacando a educação ambiental como fundamental no processo de formação do sujeito consciente que interfere no seu meio. Os desafios da Educação Ambiental – EA, são grandes, segundo Sato (2001, p.6):

> Geralmente, quando perguntamos às/aos professor@s a razão da EA ainda não ser bem-sucedida em espaços escolarizados, a resposta imediata é: "porque as pessoas não estão "conscientizadas" dos problemas ambientais. Esta representação da maioria leva-nos a crer que a EA é ainda compreendida como um instrumento metodológico da gestão ambiental, ao invés de ter sua essência ontoepistemológica, propriamente dita. A dimensão ambiental é percebida, mas não se inscreve em uma prática pedagógica transformadora. Em oposição a isso, também assistimos discursos contrários à EA, trazendo o ambiente enquanto "adjetivo" da educação, meramente temporário e necessário para sensibilizar as pessoas, para depois inseri-la em processos educativos generalistas.

Diante do exposto, fica evidente que se faz necessário uma ressignificação da EA, quebrando ideologias e transformando teoria em prática pedagógica que possibilite mudança no indivíduo e, consequentemente, na sociedade a sua volta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com a pesquisa contribuir com a qualidade da formação docente via desvelamento do fenômeno do anti- intelectualismo, no desenvolvimento de uma Educação Ambiental transformadora com foco no eco cidadão, um indivíduo que se ocupa do cuidado de toda vida planetária. Sendo assim, o ser que se preocupa com o outro ser, também se ocupará com o ambiente em que partilha, concebendo a ideia de coletivo e jamais de individualismo.

4. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ACSELRAD, **Henry. Espectros do Anti-Intelectualismo** Tropical. Disponível em: https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/. 2018. Acesso em: 05 jan. 2019.

ALLEN, Jonathan. CHERELUS, Gina. G1Notícias. **Nova York declara emergência devido a surto de sarampo**. Disponível em: https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/04/09/nova-york-declara-emergencia-devido-a-surto-de-sarampo.ghtml. Acesso em:05 jan. 2019.

BARACK, Obama. Anti-intelectualismo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1CKOt161Igo&t=11s. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix. 1982.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Anti-Ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-estrativista-predatório e desregulação ambiental pública. Disponível em: https://www.Researchgate.Net/Profile/Philippe_Layrargues/Publication/314990543. Acesso em: 05 jan. 2019.

LEME, Patricia. Crise Ambiental e Sustentabilidade. 2015.Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qop11qf3tTs. Acesso em: 07 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

RDB, Redação. Rede Brasil Atual. **Glifosato tem nova derrota na justiça dos E.U.A** Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/saude/2019/03/glifosato-tem-nova-derrota-na-justica-dos-eua-e-acoes-da-bayer-despencam. Acesso em: 05 jan. 2019.

SATO, Michele Tomoko. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/bsc1/artigo1._Debatendo_os_desafios_da_ed_ambiental.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

RACISMO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ

Eliane das Grassas Rocha Gonçalves[66]

RESUMO: Os resultados apresentados fazem parte do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, realizado entre os anos de 2012 e 2013 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na qual objetivou-se apreender a percepção de estudantes sobre o racismo de uma escola pública estadual situada em um bairro popular de Cuiabá. O interesse maior foi saber como os alunos percebem as discriminações raciais ocorridas na escola, se já sofreram com tais práticas e se praticavam atos racistas. A partir desse contexto, analisou-se e buscou-se promover ações que minimizariam a problemática, com a participação de toda a comunidade escolar. O trabalho foi realizado sob uma abordagem qualitativa e a técnica para coleta de dados foi um questionário com perguntas fechadas. Os sujeitos de pesquisa foram alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II e colaboradores da escola. Os autores que fundamentaram a pesquisa foram Alexandre (2011), Jaccoud e Beghin (2002), Munanga (2005), Sant'ana (2005), dentre outros. As análises dos resultados mostraram que os jovens estudantes percebiam o racismo existente na escola e as atitudes de discriminação racial que aconteciam entre eles. Existiam diferenças entre os grupos de alunos, sendo que os alunos negros se encontravam envolvidos em maior quantidade de casos de discriminação racial, sendo eles os que mais sofriam com essas práticas na escola, onde acontecia a maioria desses atos, conforme os dados coletados na pesquisa feita na escola. O conhecimento da realidade acerca da problemática foi o primeiro passo em direção à conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, seguido de reflexões e ações que visam a amenizar os efeitos devastadores do racismo, principalmente, entre nossos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção. Racismo. Escola.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola, o campo empírico dessa pesquisa, é considerada o palco de múltiplas relações, nela estão reunidos diversos grupos societários, que se diferem pela idade, pela condição social, pela cor de pele, pela crença, dentre tantas outras especificidades. Enfim, a diversidade humana existente na escola é imensa.

Atualmente, estamos presenciando ataques violentos a escolas no nosso país e um dos motivos, se é que pode ser colocado dessa forma, pois não acredito que essas barbáries tenham justificativas, é o fato de essas pessoas terem sofrido discriminação e *bullying* dentro da escola.

[66] Mestranda em Educação, Instituto de Educação/ UFMT. Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Graduada em Geografia, nas modalidades Licenciatura Plena e Bacharel, pós-graduada em Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Educação de Cuiabá e Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pelo NEPRE/UFMT/UAB. E-mail: profeliane@hotmail.com

Aliado a outros sentimentos e situações que assolam a vida e a alma dessas pessoas, elas acabam cometendo atos terríveis, como os acontecidos recentemente.

Conhecer a realidade das nossas escolas e tentar ao máximo identificar fatores que possam gerar conflitos, sofrimentos e desarmonia no ambiente escolar, buscar conhecimento sobre temas polêmicos que fazem parte da realidade dos estudantes, compartilhar angústias, buscar soluções e a harmonização da comunidade escolar é de suma importância no atual contexto, no qual as escolas brasileiras estão inseridas. Com essa pesquisa, objetivou-se conhecer a percepção dos alunos de uma escola pública estadual, em Cuiabá, sobre o racismo e discriminação existente entre eles, pois se entende que esse tema, além de ser relevante na estruturação da sociedade brasileira, ainda é tabu quando discutido, pois boa parte da nossa sociedade é praticante de um racismo mascarado, disfarçado através das etiquetas das relações raciais, que fere e vai se consolidando ao longo do tempo.

O objetivo proposto, neste trabalho, foi um estudo sobre a discriminação racial e o racismo, entre os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola estadual, em Cuiabá. Para isso, foi feito o levantamento dos indicadores de desigualdades na sociedade brasileira, com ênfase no sistema educacional, usando como base os conceitos pertinentes ao tema, como racismo, discriminação e preconceito, bem como a Lei nº 10.639/03.

Dentre as técnicas de pesquisa utilizadas, cita-se o levantamento bibliográfico, com análise de livros e documentos relacionados à temática, como leis, o Projeto Político Pedagógico e o livro de ocorrência da escola e a aplicação de pesquisas semiestruturadas.

Foram realizadas pesquisas de cunho qualitativo, na fase de coleta das informações, que corresponde a um tipo de pesquisa que, para Minayo (1994), explica as relações sociais, uma vez que trabalha a vivência, experiência, o cotidiano, as estruturas, as instituições e a ação objetivada.

2. CONHECENDO A REALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

De acordo com o diagnóstico feito pelo IPEA (2002), o Brasil é a segunda maior nação negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. A diversidade em todos os aspectos formadores de nossa sociedade é bem expressiva, não sendo diferente quando analisadas questões relacionadas às diferenças estabelecidas devido à cor da pele de seus habitantes.

As diferenças raciais vão se desdobrando e, aliados à herança colonial relativa ao processo de escravidão e suas consequências históricas, abismos foram se formando entre os grupos societários. No tocante à educação, existe certa desvantagem dos negros com relação à

população branca. Dados coletados em Jaccoud e Beghin (2002), afirmam que, no geral, todos estão tendo maior acesso à educação, haja vista que a diferença caiu de 12 para 3% entre os grupos. Nas relações idade-série e desempenho escolar, encontram-se diferenças absurdas e os pais negros, geralmente, apresentam menor grau de escolaridade que os pais brancos.

De acordo com Müller (2011, p.18), apesar de atualmente já existirem suficientes estudos na área da educação que demonstram as condições desiguais que são oferecidas nas escolas às crianças e aos jovens negros, infelizmente, acontecem cotidianamente situações hostis aos alunos negros nas escolas brasileiras. Essas condições atuam diretamente no agravamento das diferenças de desempenho escolar desse segmento.

Para Cavalleiro (2006), a escola deve se organizar para demonstrar à sociedade a importância da pluralidade racial, pois o racismo e seus derivados deixam marcas muitas vezes insuperáveis para todos que integram esse ambiente, tais como o comprometimento do senso crítico e ético, atitudes de competição, sentimento de inferioridade (racial, intelectual, padrão estético, valores morais, éticos e culturais), inadequação social (vergonha, medo, raiva, autoconceito negativo), potencial comprometido e fracasso escolar. A prática de racismo em ambientes institucionais ou fora deles não deve ser concebida como normal, e mesmo a tentativa de minimizar suas consequências é um ato condenável.

Infelizmente, a população negra e o processo de escravidão sofrido por séculos são analisados de forma secundária em nossos livros didáticos, apesar dos avanços que já ocorreram. A partir do ano de 2003, quando foi estabelecida a Lei nº 10.639, o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras passou a ser obrigatório em todas as escolas brasileiras. Os currículos escolares deveriam passar por mudanças para garantir a inclusão do tema. Mas ainda encontra-se resistência para a prática dessa Lei e muitas instituições escolares apenas contemplam a temática no papel ou em momentos pontuais e de forma superficial, como no dia 20 de novembro, quando é comemorado o Dia da Consciência Negra.

É necessário estudar as contribuições africanas na cultura brasileira, de maneira crítica e profunda. Na concepção de Santos (2011), a cultura é parte de nossa existência. Negar a cultura afro é ocultar parte de nossa vida, de nossos traços, é como um quebra cabeça faltando peças, perde-se o sentido.

É muito comum fazermos uso das etiquetas raciais, da teoria do branqueamento e tentar mascarar a nossa verdadeira identidade racial. Temos que romper com o etnocentrismo presente em nossa sociedade, principalmente, no que diz respeito à origem racial, pois ele tenta excluir tudo que se apresenta fora de um padrão cultural e estético, não valoriza aquilo que foge

de um padrão pré-determinado. Essa prática se faz presente também nas escolas e influencia muitas vezes em seus resultados.

De acordo com dados do Ministério da Educação, referentes aos resultados da Prova Brasil de 2007, alunos negros e brancos têm notas diferentes mesmo estudando nas mesmas escolas, nas mesmas condições (pelo menos na teoria) e tendo pais na mesma faixa de escolaridade. Segundo os dados do Ministério da Educação, neste mesmo ano (2007), foi detectado que 85,2% dos brancos entre 15 e 17 anos estavam estudando, desses 58% estavam na série correta para a faixa etária. Já entre os negros, o total de estudantes era de 79,8%, mas somente 39,4% estavam nas séries corretas para a faixa etária.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre o desempenho de estudantes brancos e negros no sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) feito em 2003, aponta que as notas em Português e Matemática dos alunos brancos eram em média 7,5% mais altas que a dos alunos pretos e pardos. Um dos fatores que contribui para o estabelecimento dessa desigualdade é a discriminação sofrida pelos estudantes negros no ambiente escolar e suas inúmeras consequências na vida desses jovens.

3. CONCEITOS DE RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL

O Brasil é um conhecido como um país pacífico quando nos referimos a questões raciais, mas esse título não condiz com a realidade que vivenciamos diariamente. Esse fato nos remete à teoria do branqueamento, que segundo Müller (2010, p.8), “é uma teoria racista com perspectiva otimista que considerava que nosso país poderia atingir a pureza racial”.

O termo raça, segundo Munanga (2000 apud CASTRO; JESUS, 2010, p.10), foi utilizado para classificar os seres humanos em uma tentativa de justificar as relações de poder entre os povos. Essas relações que denigrem e oprimem determinados grupos societários, não só no Brasil, mas mundo afora, são estabelecidas e, muitas vezes, passam a ser consideradas como “normais”, como se nascer negro já estivesse condicionado naturalmente a ser inferior.

Para Castro e Jesus (2010, p.12), o conceito de raça sofre variações conforme o contexto político e socioeconômico onde se insere e é visto ainda como tabu em nosso país. Segundo Sant’ana (2005, p.42), “o racismo é fruto de um velho e longo processo e que sobrevive até os dias atuais devido ao preconceito, às discriminações e estereótipos”. “É considerado também uma prática diária e difundida, onipresente e forte” (SANT’ANA, 2005, p.42), principalmente nas escolas.

A escola é uma instituição social que precisa ter comprometimento com a necessidade de mudanças. Os conceitos e valores preconceituosos e discriminatórios arraigados em nossa sociedade têm grandes chances de serem desconstruídos com ações coletivas, através de planejamento, empatia, respeito e responsabilidade. Sant'ana (2005), afirma que a discriminação (ação de omissão) viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Já para Valente (2005, p. 188), "discriminação racial é a atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas".

Nas escolas e na sociedade em geral, as práticas de discriminação racial estão associadas ao preconceito, que segundo Sant'ana (2005, p.62), "é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação". Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Para Valente (2005, p. 188), "preconceito racial é definido como a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida".

A educação deve se apoiar nas Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais, que constituem instruções para um planejamento de ensino com conteúdos referenciais sobre a cultura negra e indígena, história do(a) negro(a) e índio(a) brasileiro(a), devendo, portanto, servir de parâmetros para avaliação da implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no currículo dos estabelecimentos escolares estaduais em todas as modalidades de ensino. Estas orientações têm como meta maior promover uma educação que leve ao respeito à diversidade cultural. Visa, ainda, garantir o reconhecimento das contribuições dos(as) negros(as) e índios(as) na formação da sociedade nacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A REALIDADE ESCOLAR PERCEBIDA ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

A pesquisa foi realizada entre os dias 06 e 10 de agosto de 2012, foram entrevistados 204 alunos no total, em 10 turmas. Foram selecionados alguns dos questionamentos da pesquisa para retratar a realidade da escola com relação à discriminação e racismo:

- Sobre se considerar racista, de 197 alunos que responderam a questão, apenas 15 se consideram racistas.

- Quando questionados se gostavam ou não de sua cor de pele, o maior número de alunos que disse não gostar de sua cor de pele foi de negros, em um total de 7, sendo que eles se autodefiniram pertencentes a esse grupo em outro momento da pesquisa.
- Os alunos negros também representam o grupo que mais afirma ter sofrido discriminação devido à sua cor de pele. Quando consideramos todos os grupos raciais, totalizam 51 alunos que sofreram racismo.
- De 198 alunos que responderam a questão, 112 afirmaram já ter presenciado cenas de racismo na escola.
- Quando questionados se já discriminaram algum colega devido à cor de sua pele, 34 responderam que sim.
- Os locais mais indicados pelos alunos quanto à prática da discriminação racial foram a escola, com 25 indicações; em seguida, está a sala de aula, com 10 indicações; depois, vem a rua, com 7 indicações; a antiga escola que frequentavam, com 5 indicações; e, por último, a própria casa, com 2 indicações.

Foi aplicado um questionário retirado da Revista Nova Escola, com perguntas adaptadas do modelo do Colégio Municipal de Educação Básica Mário Leal da Silva, com o objetivo de fazer um diagnóstico, junto aos professores e coordenadores, de como as questões raciais são tratadas na escola. De acordo com dados obtidos na análise do questionário, a escola se encontrava na fase de reconhecimento da necessidade urgente de transformar o ambiente em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação.

As análises mostraram a existência de práticas discriminatórias entre os alunos, que se manifestavam em brincadeiras e apelidos alusivos à cor e na seleção racial de alguns colegas, que segundo Sant'ana (2005), as consequências desta atitude racista, irracional, têm provocado gravíssimas sequelas em milhões de crianças que povoam as salas de aulas do nosso Brasil.

Os resultados da pesquisa foram apresentados à comunidade escolar e os dados foram trabalhados em uma ação multidisciplinar em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Todos os professores desenvolveram atividades relacionadas à temática e fizeram uso dos resultados a fim de conscientizar não só os alunos, mas toda a comunidade escolar sobre os problemas enfrentados na escola e em outros espaços sociais frequentados pelos estudantes, como a própria casa. A culminância aconteceu em um evento aberto a toda a comunidade escolar.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. CNP/CP 3/2004. Brasília: MEC/SEPPIR/SECAD/INEP, 2004.

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/SEPPIR/SECAD/INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relações étnico-raciais e de gênero**. Brasília, 2007.

BRASIL. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa das Características Étnico-raciais da População**. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/resultados. Acesso em: 20 jul. 2019.

CASTRO, Edmara da Costa; JESUS, Lori Hack de. **Construção social da ideia de raça.** Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo. Contexto, 2006.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. **Pensamento social brasileiro e a construção do racismo**. 2. ed. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

SANT'ANA. Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Ângela Maria; GONÇALVES, Vanda Lúcia de Sá. **Identidade e cultura afro-brasileira**. 2. ed. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

SANTOS, Ângela Maria. **Identidade e cultura afro-brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. In: Unesco; MEC; ANPEd. (Org.). Educação como exercício da diversidade. Brasília: Unesco, MEC, ANPEd. (Coleção Educação para todos), 2005, v. 6.

RITUAL DANHONO

Oscar Waraiwe Urebete [67]

Deijalsina Gonçalves da Silva [68]

RESUMO: O ritual "danhono[69]" acontece nas aldeias após os "wapté[70]" passarem por um período de reclusão distante das famílias, aproximadamente de cinco ou seis anos, morando no "hö[71]", onde recebem ensinamentos de seus padrinhos. Na perspectiva cultural "A'uwẽ Uptabi[72]" esse ritual marca a passagem da fase de adolescência para a vida adulta, sua inserção à vida social. A realização do ritual é programado no "warã[73]" um ano antes pelo conselho dos anciões do grupo etário antigo e, aprovado pela comunidade local. Com a decisão tomada costuma ocorrer fase da escolha de dois líderes: "Pahöri'wa[74]" e "Tébé[75]", fase de indicativo de que no ano posterior vai acontecer um ritual de "danhono" para os "wapté". Nesse ritual, os batedores de água passam por dois processos culturais conforme a tradição: "waté'wa[76]" e "herói'wa[77]". A primeira, vai desde o início da "bateção" de água até a furação da orelha que é perfurada com osso de onça parda lixada. A segunda vai desde a furação da orelha até a conclusão do "danhono". Durante o ritual de bateção da água há restrições alimentares para os "waté'wa", não podendo comer alimentos da coleta e animais de caça que possam enfraquecê-los e ganhar menos resistência à dor na furação de lóbulos de orelha, seguindo desta forma regra cultural imposta.

PALAVRAS-CHAVE: Danhono. Waté'wa, Herói'wa.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o ritual "danhono" que acontece nas aldeias após os "wapté" passarem por um período de reclusão distante das famílias, aproximadamente de cinco ou seis anos, morando no "hö". Na perspectiva cultural "A'uwẽ Uptabi" marca a passagem dos "wapté" da fase de adolescência para a vida adulta, após longo período de reclusão vivendo no "hö". A realização do ritual é programada no "warã", um ano antes pelo conselho dos anciões do grupo etário antigo e aprovado pela comunidade local. Com a decisão tomada costuma ocorrer fase da escolha de dois líderes: "Pahöri'wa" e "Tébé", fase

[67] Mestre. Cefapro/BGA. E-mail: oscarurebete@gmail.com
[68] Especialista. Cefapro/BGA. E-mail: deijalsina@gmail.com

[69] Passagem da fase de adolescência para a vida adulta.
[70] Adolescentes residentes na casa dos solteiros.
[71] Casa dos solteiros, uma escola tradicional.
[72] Povo autêntico, verdadeiro.
[73] Espaço de discussões e tomada de decisões políticas, econômicas e culturais.
[74] Adorador do sol.
[75] Adorador da lua.
[76] Adolescentes batedores de água.
[77] Designação dos adolescentes após furação de orelhas.

de indicativo de que no ano posterior vai acontecer um ritual de “danhono” para os “wapté”, que sob o olhar dos mais velhos ficaram tempo necessário no “hö”, adquirindo certos conhecimentos tradicionais com os padrinhos se preparando para sua inserção na vida social. Na ocasião da escolha dos líderes, após a corrida da tora de buriti, os homens se reúnem no “warã” para uma apresentação cultural de dança “wanarĩdobe[78]” aos padrinhos, e as mulheres madrinhas pertencentes ao grupo etário, participam também deste processo cultural.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Para celebração do “danhono”, os padrinhos do grupo dos “wapté” acordam cedo para os preparativos reunindo-se no “warã” para se pintarem, e permanecem nesse espaço à espera de seus afilhados para pintar e enfeitá-los com pena de arara azul e vermelha. A comunidade local se envolve no ritual acompanhando os preparativos. Estando todos pintados os “wapté” formam uma única fila, colocando no ombro direito “ubra[79]” pintados e se dirigem para o córrego/riacho previamente represado pelos seus padrinhos para bateção da água; e, nas margens limpadas costuma-se fincar várias forquilhas duplas para colocação dos “ubra”.

No riacho, primeiramente a classe de idade mais velha entra na água começando a demonstração de bateção aos “waté’wa[80]” que observam atentamente o processo da batida, do começo ao fim. Cada grupo entra e sai após seu ensaio até chegar a vez dos “waté’wa”.

Neste ritual, os adolescentes passam por dois processos culturais conforme a tradição: “waté’wa” e “herói’wa”. A primeira, vai desde o início da “bateção” de água até a furação dos lóbulos da orelha que é perfurada com osso de onça parda. A segunda vai desde a furação da orelha até a conclusão do “danhono”. Durante o ritual de bateção da água há restrições alimentares para os “waté’wa”, não podendo comer alimentos da coleta e animais de caça que possam enfraquecê-los e ganhar menos resistência a dor na furação de orelha, seguindo desta forma regra cultural imposta.

Silva (2006), em sua pesquisa Classes de Idade Xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica, ressalta que a bateção da água, segundo a cosmologia do povo “a’uwẽ”, fortalece o físico e crescimento sadio, por ser uma espécie de hidroginástica prolongada. Significa também estar em contato com “danhimite[81]” que se encontram em águas

[78] Danças dos padrinhos realizados à tarde antes do pôr do sol e de madrugada.
[79] Pedaço de madeira pintada.
[80] Designação dos adolescentes batedores de água.
[81] Bons espíritos.

correntes. O ritual tem a função de anestesiar os lóbulos da orelha dos batedores da água sentirem menos dor no momento da perfuração.

Durante o ritual "danhono", os escolhidos na fase dos "wapté" para a função de "pahöri'wa[82]" e "tébé" apresentam danças culturais específicas que competem a eles, no centro da aldeia, animando a comunidade. Antes dessas apresentações grupo de caçadores e novos iniciados promovem caçada cultural no entorno do território Xavante, para compensar os trabalhos desenvolvidos voluntariamente aos líderes do grupo recém iniciados à vida adulta.

Nas apresentações culturais os homens se pintam com os sinais clânicos em sua têmpora e maçãs do rosto, demonstrando espírito guerreiro do povo a'uwẽ uptabi. É importante ressaltar que o ritual "pahöri'wa" é exclusividade do clã "po'redza'õnõ[83]" e "tébé", exclusividade do clã "öwawẽ[84]". O sistema clânico é utilizado também para a corrida do tsa'uri'wa.

Após essa corrida, os novos integrantes à vida adulta em uma cerimônia reservada para eles, recebem no centro da aldeia sua futura esposa acompanhada de mães, estas levando para os padrinhos do grupo etário, um bolo tradicional cozido no forno de cupinzeiro, como recompensa do desenvolvimento de uma boa educação para os afilhados durante o período em que estiveram no "hö". Em seguida, a mãe da menina manda deitar sua filha numa esteira reservada para essa finalidade, simbolizando compromisso assumido publicamente diante da comunidade. Sendo um compromisso definitivo por parte dos pais, há quebra de tradição cultural pelos comprometidos, ambos podendo casar com outras pessoas Xavante.

Com a conclusão do ritual "danhono", recém incorporados à vida social passam para a fase de "ritéi'wa[85]", sendo considerados emancipados atuam como guardiões da aldeia e da comunidade, animando-as com seus cantos e danças tradicionais. Nessa perspectiva cultural, ajudam seus pais e futura sogra na agricultura de subsistência, porém continuam submissos às autoridades dos anciãos, pais e padrinhos, situação que os deixam de opinar sobre certas questões e participar da tomada de decisão no "warã". Quando passarem para a fase de "danhohui´wa[86]" são considerados adultos maduros podendo participar das reuniões no "warã", opinar sobre certas questões culturais.

Figura 1 – Pahöri'wa durante apresentação do ritual

[82] Encerramento do ritual de danhono.
[83] Girino, símbolo utilizado na face unidos para cima.
[84] Rio grande. Três símbolos na face unidos para cima.
[85] Novos integrantes para a vida social adulta.
[86] Padrinhos dos adolescentes.



Fonte: Humberto Tsere'ubuté

Giacaria & Heide(1986), definem classes de idade como forma de organização, que se refere ao grupo de idades para indicar um conjunto de indivíduos que nasceram no mesmo lapso de tempo.

2 – Quadro da classe de idades - grupos

Classes de idade	
1. Anarowa (Estrume)	
	2. Tsada'ró (Cigarra)
3. Ai'rere (Folha de palmeiras)	
	4. Hötörã (Peixe)
5. Tirowa (Fecha)	
	6. Etepa (Pedra)
7. Abare'u (Pequi)	
	8. Nodzö'u (Milho)

Fonte: Giacaria & Heide(1986)

3. RESULTADOS

Assim, é a vida do Xavante, vivemos as fases, os ciclos e o respeito aos clãs, cada um tem sua função e precisa passar pelo seu processo de educação tradicional. Entretanto, os mais velhos ainda temem que algum dia possamos ter sua cultura desvalorizada em função do contato com a sociedade não índia. Entretanto nossa cultura milenar, ainda resiste pela memória e pela oralidade dos nossos anciãos e organizadores do ritual Danhono, que esse ano está sendo

realizado na três aldeias da TI São Marcos: aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, aldeia São Marcos e aldeia Namunkura, em que o grupo Anarowa passa pelo ritual Danhono com seus padrinhos Abareu, com a mobilização de toda a comunidade e a presença de aldeias menores que vem participar, assim, o Xavante será sempre o povo autêntico, com a língua e a afirmação da identidade étnica.

4. REFERÊNCIAS

GIACCARIA, Bartolomeu e HEIDE, Adalberto. **Xavante (A'uwẽ Uptabi: povo autêntico)**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1986.

LEAL, Luiz Silva. **Classes de idade xavante e a educação escolar:** uma contribuição pedagógica. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação – UCDB. 2006. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7922-classes-de-idade-xavante-e-a-educacao-escolar-uma-contribuicao-pedagogica.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019

SABERES DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA URBANA

Lúcia Tavares dos Santos Serpa[87]
Zilma Franco Morais Araujo[88]

RESUMO: O projeto construindo saberes para a alfabetização de crianças do Pré I ao 3º ano do Ensino Fundamental, foi a espinha dorsal da Formação Continuada dos professores, em uma escola pública, no ano de 2018. A equipe gestora além de sua pauta semanal que apontava para a necessidade da formação integral e cultural dos alunos, criou-se coletivamente uma pauta com os temas para o estudo semanal que atendessem tais demandas. O projeto foi desenvolvido com alunos da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Municipal de Ensino Fundamental Professora Laurita Martins de Souza, na cidade de Aragarças-Goiás, como forma de articular e fortalecer o conhecimento, a identidade cultural de uma minoria a partir da ação-reflexão. A pedagogia freireana, desafia os educadores para que no banco da escola, consiga superar os limites sociais impostos as minorias. Desse modo, a construção de uma autonomia baseada na ação e reflexão, ao respeitar os sujeitos que a constroem, atribuir grandes significados para os alunos. Também transcende limites pedagógicos para construir na vivencia das crianças, outras formas de sentir, perceber, conviver, transformar, criar e compor seu mundo com o mundo do outro. A ênfase metodológica mudou a forma de ver e perceber o sujeito dessa cultura, redirecionando os olhares para a realidade que se mostra nos corredores da escola. Recorrendo à pedagogia sócio afetiva, ajustada com base na atuação cultural, com foco na emancipação do ser humano. O projeto teve como objetivo ressignificar as ações pedagógicas e o fortalecimento da identidade dos estudantes xavantes, além disso manter viva na sua memória suas próprias origens. Os resultados desta experiência indicam para a importância da Formação Continuada na atuação dos professores e dos gestores serem voltadas para o estudo da realidade escolar que o grupo atua. A pesquisa realizada na formação continuada foi de fundamental importância no auxílio aos educadores, nas suas ações, contribuindo para pensar as práticas pedagógicas desde o planejamento até a ação pedagógica em si, que atendessem e fortalecessem as raízes culturais das minorias, aqui representadas pelos alunos da etnia Xavante.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Diversidade Cultural. Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

A realidade escolar passa por ressignificações que são primordiais para os professores e gestores, para que eles revejam conceitos, posturas e até conteúdo no âmbito escolar.

[87] Especialista em Educação Interdisciplinar. Licenciatura em Letras pela UFMT, Pedagogia pela UNOPAR, Administração pela UFMT, Docente da rede pública de ensino e Mestranda em Educação pela PUC Goiás (PPGE/PUC-GOIÁS), e-mail: luciatsserpa@yahoo.com.br

[88] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, Docente Efetiva da Rede Pública Municipal de Ensino, Orientadora de Estudos do PNAIC- SMECD Aragarças-GO. Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira- UFMT (2012); Docência no Ensino Superior - UFMT (2011); e Educação Interdisciplinar- IVE (2003). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Movimentos Sociais, Política e Educação Popular (GPMSE- UFMT). E-mail: zilma-franco@hotmail.com.

Reconhecer a importância cultural do aluno xavante na educação urbana e sua escolarização em uma segunda língua, pois quando chegam ao ambiente escolar, já são falantes da sua língua materna e serão alfabetizados somente na Língua Portuguesa.

A escola pública tem uma tarefa importante na valorização de seus costumes, seus valores, suas tradições e a sua língua. Sempre lembrando que em sala de aula para que toda essa valorização seja efetivada, muitas vezes os professores têm que contar com o auxílio de uma criança indígena maior, para atuar como intérprete; para que a professora e os demais colegas possam compreender o que o aluno está falando ou até apresentando.

Para a efetivação deste processo, a valorização da sua língua é fundamental, assim ele se percebe como sujeito da ação educativa em que está inserido.

Nesse sentido, a escola ao proporcionar aos alunos uma educação que valoriza sua língua, sua maneira de expressar-se para o mundo, ela se torna o lugar mais significativo para esta criança no universo, além da valorização desses novos sujeitos no âmbito escolar de um centro educacional urbano.

A justificativa das ações do projeto, está pautado na valorização das tradições culturais do índio para que elas permaneçam no imaginário popular por muitas gerações, decorre disso, o envolvimento significativo das crianças com as atividades desenvolvidas, principalmente no início da sua vida escolar. Além de trabalhar no contexto pedagógico com o tema sobre diversidade e fortalecimento cultural das minorias.

O centro educacional passou por ressignificações no campo pedagógico, que se tornou primordial para os educadores e os gestores reverem seus conceitos, posturas e até os conteúdos desenvolvidas no âmbito escolar.

Agora, mesmo com as pesquisas e orientações ministradas durante a Formação Continuada por todos os professores, podemos afirmar que ouve mudança sim, mudanças significativas em todas as salas, mas sabemos que para mudar a prática em si é uma mudança de hábitos buscada individualmente por cada educador.

Vale aqui ressaltar a grande importância que tem a Formação Continuada para o constante processo de formação, onde a ação e a reflexão seja presente.

Reconhecer a importância cultural do índio Xavante, sobretudo, seus valores, costumes e tradições é fundamental para preservação do patrimônio cultural do Vale do Araguaia. Nesse sentido, a escola ao proporcionar aos alunos o contato com esse patrimônio, os tornará conhecedores, criadores e divulgadores da sua cultura, o que contribui para o

fortalecimento da memória cultural das minorias e para a valorização desses novos sujeitos no âmbito escolar de uma escola urbana.

Nessa perspectiva o CMEF Profª Laurita Martins de Souza, desenvolveu o projeto construindo saberes para a alfabetização de crianças, e na sua justificativa está em buscar e valorizar as tradições das minorias e pelo desejo de que elas permaneçam no imaginário dos alunos por muitas gerações. O tema foi sobre a diversidade cultural das minorias, tirando assim o foco da cultura elitizada que a mídia nacional apresenta diariamente.

Além da teoria e da prática, com este trabalho de cunho pedagógico, as manifestações culturais permanecerão no imaginário desses alunos.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto foi pautado na valorização do patrimônio imaterial do aluno xavante e do aluno não indígena estudantes da escola pública, em Aragarças-Goiás.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se o reconhecimento e a valorização da cultural do povo Xavante, a fim de conservar viva na lembrança de todos os alunos e na dos alunos xavantes o valor da origem cultural, social e política desses povos.

3. PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Optamos metodologicamente pela visão freireana, ao que tece um diálogo com a pedagogia da autonomia, seguindo seu aspecto dialógico e ao mesmo tempo dialético de uma educação libertadora e emancipatória.

A integração entre o centro educacional e a comunidade xavante já é uma realidade há alguns anos. Mas só no ano de 2018 foi que a equipe gestora tomou a iniciativa de estreitar os laços com os indígenas, desenvolvendo o projeto que apontou a experiência com a comunidade indígena dos alunos como uma importante parceria no fortalecimento da identidade e na diversidade cultural dessa minoria a qual faz parte o povo Xavante.

O universo cultural Xavante é fascinante, levando os estudantes a interagir, a participar de forma integral das aulas, dos experimentos e até em questões que são poucas validadas pela escola, como as histórias de vida e os sonhos dos alunos.

Vinculando assim, a ética, a cultura e os laços que identificam o povo Xavante com o seu modo prático em lidar com as relações humanas. Partilhando as múltiplas dimensões de sua cultura, tais como as visíveis para além de um debate abstrato e distante do cotidiano, buscou-se valorizar, em vários aspectos o potencial humano.

A relação entre a prática e a teoria é um desafio a vencer, não só na área educacional. O caminho trilhado no fazer pedagógico foi a junção da teoria e da prática que fundamentou as ações pedagógicas em relação ao projeto. Com este objetivo foi realizada uma palestra sobre valores, costumes, tradições e identidade do povo Xavante.

Na execução do projeto, observou-se e vivenciou-se situações significativas e concretas, sempre com o respaldo no sentir, no pensar e no agir com objetivos pedagógicos. Com este olhar a metodologia do projeto foi motivada pela ação e reflexão.

Neste sentido, o professor atuou como mediador na ação pedagógica entre o aluno e o conhecimento, por meio de atividades como: palestra sobre a cultura e o fortalecimento da identidade da criança xavante que iniciou no mundo da leitura e da escrita em sua segunda língua, diga se de passagem a Língua Portuguesa.

As técnicas e os procedimentos pedagógicos foram bem variados, incluindo trabalhos em grupos, em duplas e o registro das atividades no caderno de sala do aluno. A metodologia utilizada foi a exposição dialogada, leitura, reescrita, discussão em grupo, apresentação de filme sobre a cultura xavante e seus rituais.

As atividades pedagógicas desenvolvidas neste contexto cultural e de identidades, exercitou a fantasia, a imaginação por meio das releituras de histórias, das músicas, das danças, do desenho e da pintura no corpo dos alunos xavantes e seus artesanatos.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Enquanto a cultura do Sudeste, Sul, Norte e Nordeste está em evidência nos livros didáticos que são utilizados nas escolas brasileiras, para contrapor a esta visão o CMEF Profª Laurita Martins de Souza elaborou e desenvolveu o projeto aqui relatado, em que os alunos vivenciaram a identidade cultural do povo Xavante presente no cerrado da região Centro-Oeste do Brasil. Neste sentido, é peculiar destacar como afirma DAMATTA, que o diferencial do ser humano não está visível aos olhos da sociedade.

> Trata-se, sempre, da questão de identidade. De saber quem somos e como somos; de saber por que somos. Sobretudo quando nos damos conta de que o homem se distingue dos animais por ter a capacidade de se identificar, justificar e singularizar. De saber quem ele é. De fato, a identidade social é algo tão importante que o conhecer-se a si mesmo através dos outros deixou os livros de filosofia para se constituir numa busca antropologicamente orientada. (DAMATTA, 1997, p. 15)

A globalização cultural é algo presente na sociedade. A fim de contrapor a este fenômeno que a mídia e o estado buscam, por meio da modernização urbana, a escola luta sem aparatos tecnológicos, mas com as memórias para fortalecer as identidades. Assim continuar a luta em desfavor da cultura homogeneizada pregada pelo Capitalismo.

> Os interesses coletivos são expressão do espírito associativo do homem. Dizem respeito ao homem associado, socialmente agrupado, membro de grupos ou comunidades, com algum grau de organização, que medeiam entre o indivíduo e o Estado Desvinculam-se dos interesses concretos de cada indivíduo para assumir contornos de um interesse abstrato, da coletividade, do grupo. (SANTOS, 2006, p. 73)

Neste sentido, a escola não só apresenta a cultura do povo Xavante, mas procurou manter viva a identidade, a ética, as crenças, o comportamento coletivo como instrumento de resistência dos indígenas ao processo de globalização abreviado pelo estado e pelos meios de comunicação. Na busca pela resistência recorremos ao poema de Manuel de Barros, na "Didática da invenção". Nesse sentido, quando o autor afirma a busca do saber enquanto conhecimento está em "apalpar as intimidades do mundo".

Com o intuito de buscar as intimidades recomendadas pelo poeta, e ao mesmo tempo preservar as manifestações culturais do índio, em especial do Xavante que ocupa a parte da região conhecida como Vale do Araguaia. É de fundamental importância conhecer, preservar e divulgar a cultura deste povo que convive em um espaço territorial onde os conflitos por diferentes motivos sempre foram latentes. Nesse sentido:

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2005, p. 78)

Segundo Paulo Freire, suas pedagogias sugeriam uma proposta de modificação social e particular no sentido da libertação de todas as pessoas que se deparavam nas condições de oprimidos do mundo.

Durante o desenvolvimento das atividades, ficou evidente a existência de uma cultura popular local genuinamente do povo Xavante e a outra, da mesma forma da população não indígena. Neste contexto, deixa de existir a fronteira geográfica entre Mato Grosso e Goiás, passando a existir uma interposição cultural, onde se vivem uma intensa troca cultural entre os povos.

Por consequências da metodologia trabalhada durante a Formação Continuada foi visível a mudança no fazer pedagógico da maior parte dos educadores. As aulas passaram a ser voltadas para as vivencias das crianças, com momentos de diálogo. Dessa forma, constatamos a ação e a reflexão. Com estes momentos coletivos, os saberes foram fortalecidos diariamente e o mais importante, naturalmente entre seus pares.

O projeto teve como objetivo ressignificar as ações pedagógicas, mas não mudar a prática em si, pois esta é uma mudança que deve partir de cada educador, afim de alcançar o seu melhor desempenho profissional, que sem dúvida, é o aprendizado significativo do aluno.

Nessa perspectiva, o Centro Municipal de Ensino Fundamental Prof.ª Laurita Martins de Souza, desenvolveu o projeto pedagógico na Formação Continuada dos professores, sobre os saberes para a alfabetização de crianças com o foco na diversidade e no fortalecimento da cultura Xavante. Pois, mais à frente, as revelações e o fortalecimento da cultura alusiva às minorias permanecerão no imaginário popular de todos os estudantes desta escola.

5. CONCLUSÃO

Por fim, destacamos que a Formação Continuada desenvolvida no centro educacional, foi de fundamental importância para os professores elaborarem e desenvolverem com seus alunos o projeto aqui em relato. A relevância do projeto foi justamente apresentar, discutir e resgatar a memória e a identidade dos alunos Xavantes desta escola.

Deste modo, na sociedade Xavante, da qual fazem parte as crianças que frequentam a Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 3º ano, ficou claro pela participação da comunidade da aldeia em que as crianças nasceram, que a intenção dos seus genitores é a de que esses alunos retornem, após sua formação acadêmica futuramente, para atuarem em defesa de seu povo. Com este intuito, o processo da socialização da criança no âmbito da aldeia, sua cultura é comunitária, parentes, ou seja, pais, irmãos, tios e avós esperam a volta dos seus meninos que irão levar os conhecimentos do não índio para colaborar com a vida difícil em que se encontram as suas aldeias.

Vale ressaltar, mais um ponto na relação social indígena Xavante que não se compara com a cultura da sociedade do branco. Entre o povo Xavante, desde pequeno, existe o processo firmado na negociação e interação recíproca que envolvem todas as crianças e todos os adultos da tribo indígena.

Assim sendo, a intenção de acolher a comunidade Xavante, para uma proximidade mais real, ativa mesmo na escola, levou a construção de ações que procurou valorizar a identidade cultural desse povo, afim de requerer a sua afirmação, o fortalecimento de sua história e de suas origens. Configurou-se em aprendizado de valorização dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na temática de manter viva a memória de minorias como essa que o processo de globalização pretende sucumbir.

Enfim, no contexto da real situação política que vive o campo educacional no Brasil, estarmos reunidos na formação continuada de professores, não é balburdia, mas luta no campo do conhecimento crítico e do processo formativo; principalmente, para aquele professor que deixou os bancos das universidades há muito tempo.

Destarte, a formação continuada é também uma forma de resistência, de garantia de uma democracia que não sufoca a sociedade, principalmente as minorias e a classe pobre. E que não tolhe seus direitos trabalhistas, a educação gratuita e outros direitos fundamentais, também não decepa a ideologia da diversidade.

Tristemente, diante do cenário do desmonte da educação brasileira em todos os níveis, neste mesmo panorama antidemocrático em que se encontra o Brasil, a educação libertadora não deve ser considerada apenas mais uma utopia, mas, pela luta democrática se tornar realidade.

6. REFERÊNCIAS

BARROS, Manuel de. **Livro das ignorãças.** Rio de Janeiro: Record, 1993.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood.** London: Pine Forge 1997.

DAMATTA, Roberto**. O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Paulo.

EIXO V

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LIVROS E INTERNET: CONCORRÊNCIA DESLEAL? COMO CONCILIÁ-LOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA TURMA DO SÉTIMO ANO B, DA ESCOLA HERONIDES ARAÚJO

Natália Silva Sena Marques[89]
Valéria Oliveira Vasconcelos[90]

RESUMO: Este artigo traz a reflexão sobre o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como ferramenta metodológica de ensino da Língua Portuguesa, de forma quadinâmica, como grande aliada na motivação dos alunos, no desenvolvimento do letramento e facilitadora do acesso a obras literárias e recursos disponíveis nas mais diversas fontes de informações. Diante das mudanças tecnológicas no final do século XX, até os tempos atuais, as TIC's começaram a ser inseridas na sociedade de várias formas e as escolas não poderiam ficar a parte do contexto inovador da História e deixar de incluir o recurso na sua metodologia inclusiva. Como instrumento de obtenção de informações a respeito do público alvo do estudo, houve a aplicação de uma pesquisa quali e quantitativa aos alunos do sétimo ano B, da Escola Estadual Heronides Araújo, em Barra do Garças no Mato Grosso. Ele teve como objetivo afirmar que é possível dinamizar as aulas da Língua Portuguesa com o uso efetivo dos recursos tecnológicos, dentro da escola e fora, tornando os conteúdos mais atraentes e ajudando assim na melhor absorção dos assuntos ministrados, a retomada do fascínio pela leitura, pela literatura na lapidação da interpretação de texto e ampliação do vocabulário com uma perspectiva do melhor aproveitamento das TIC's e suas possibilidades de comunicação e interação, propiciando novas formas de aprendizagem, de transmitir ensinamento, produzir conhecimento e aquisição de acervos além dos limites escolares, despertando no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer mais e, consequentemente, o espírito crítico de um pesquisador ativo e ávido pelo saber.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Língua Portuguesa. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 90 começaram as discussões no Brasil a respeito do uso das TIC's na educação, acompanhados de muitos questionamentos, dúvidas e desconfianças O mesmo período registrou a implantação das primeiras políticas públicas sobre a inovação. Inicialmente, entendia-se que bastava ter computadores e internet, porém não era o suficiente. Para desenvolver de forma efetiva a implantação das TIC's na educação, quais os obstáculos encontrados? Quais os recursos disponíveis? A metodologia aplicada tem gerado resultados satisfatórios? Os professores estão engajados e preparados para tal mudança? A escola tem dado

[89] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso; natalinhasena281@gmail.com.
[90] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso; valeria.o.vasconcelos.vv@gmail.com.

suporte satisfatório para a iniciativa ser bem-sucedida? E as famílias dos alunos estão inseridas nessa dinâmica entre as TIC's, os alunos e a escola?

A Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC é uma gama de ferramentas que interagem entre si para o seu melhor desempenho, interação e comunicação virtual. Computadores, softwares, hardwares, internet, jogos eletrônicos, celulares, *tablets*, *e-book*, entre outros, são alguns dos integrantes da TIC que fazem parte da vida cotidiana das pessoas. "Compartilhar", fazer "*downloads*", estar "*online*", receber um "*e-mail*" etc., são ações e palavras que as TIC's trouxeram para a realidade da sociedade. Independente da faixa etária, classe social, etnia e religião dificilmente alguém não tenha qualquer tipo de contato com as TIC's em algum momento da vida. A conectividade com as tecnologias faz parte do cotidiano das pessoas em várias partes do planeta.

Porém, a realidade das escolas brasileiras nem sempre condizem com a implantação e uso das tecnologias. Muitas são as dificuldades encontradas no processo de construção dos laboratórios de informática, por falta de planejamento prévio, por número insuficiente de computadores e/ou sinal de internet insuficiente para a demanda entre outros. Mas mesmo diante do cenário, muitas escolas estão conseguindo ajustar as suas necessidades aos recursos disponíveis. Muitas ações também estão sendo desenvolvidas contando com a TIC disponível nas residências dos alunos, desenvolvendo atividades extraclasses.

O artigo tem o propósito de apresentar como as TIC's são usadas pelos alunos da turma do sétimo ano B, da Escola Heronides Araújo e as possíveis metodologias aliando o uso da internet nas aulas e atividades extraclasses para o ensinamento da Língua Portuguesa e a influência das mesmas no letramento dos estudantes, auxiliando na sua leitura e desenvolvimento da escrita e o quanto pode ampliar os conhecimentos dos discentes diante do universo lúdico das tecnologias.

2. COMO OS ALUNOS UTILIZAM AS TIC'S NO DIA A DIA

A aplicação das TIC's como um adicional na educação é algo a ser explorado para impulsionar a aprendizagem do aluno. Não considerando o uso da educação a distância (EaD), e sim as TIC's como um mecanismo facilitador a ser agregado ao dia a dia do aluno, porém sem esquecer a importância de outras ferramentas convencionais.

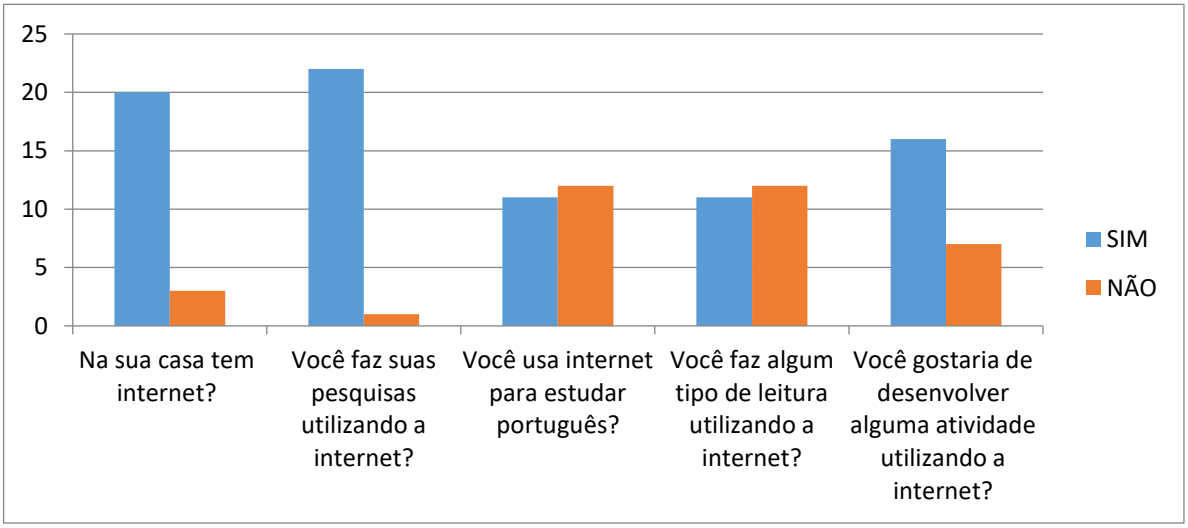
O objetivo maior é a interação do aluno com novos mecanismos tecnológicos que facilitem o seu entendimento a respeito da Língua Portuguesa, seu uso e importância em todas

as situações que o norteia aproveitando a diversidade de possibilidades disponibilizadas pelas tecnologias.

O uso não deve ser limitado a apenas a interação com as redes sociais, mas, principalmente, ao manuseio de programas e navegação em sites relevantes dentro da proposta pedagógica. Essas tecnologias têm alta penetrabilidade em vários departamentos desde a vida profissional até a vida acadêmica. Infelizmente, não é uma característica pontual e sim quase uma regra entre os jovens saber manusear com muita desenvoltura as TIC's para o laser e muito pouco para busca e construções de conhecimento.

Em função da necessidade de entender melhor o perfil dos alunos da turma do sétimo ano B, da Escola Heronides Araújo, com relação ao uso das TIC's, houve a aplicação de uma pesquisa quali quantitativa com nove questões de múltipla escolha e discursiva. A turma acompanhada na escola tem 24 alunos, entretanto apenas um não respondeu o questionário, por não estar presente nos dias da aplicação. É uma turma assídua, com faltas esporádicas e que está lotada no período vespertino. A receptividade para responder as questões foi satisfatória e demonstraram interesse nas questões apresentadas, procurando esclarecer as dúvidas.

Gráfico 1 – O uso da internet pelos alunos

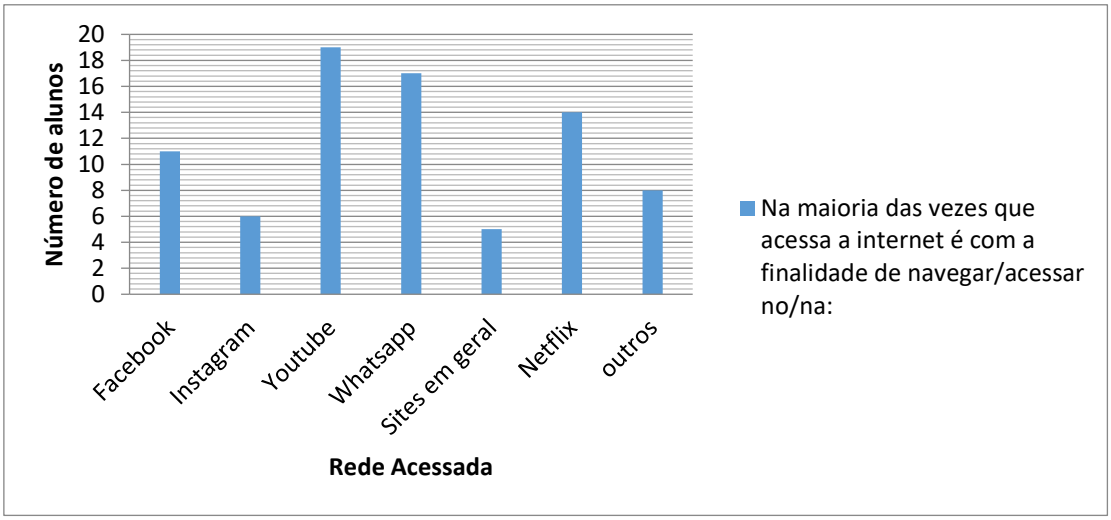


Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico 1 mostra a perspectiva do aluno a respeito do uso das TIC's voltada para o aprendizado da língua portuguesa. Dos 23 alunos entrevistados, 20 afirmaram ter acesso à internet em casa. Já a respeito do uso da internet para fazer pesquisas, 22 alunos assinalaram que usam o recurso. Entretanto, quando questionado sobre o uso da internet para estudar a

Língua Portuguesa, quase as alternativas se equiparam, sendo que 12 alunos apontaram que não e 11 que sim. A expectativa foi positiva a respeito da receptividade sobre o desenvolver alguma atividade utilizando a internet: 16 alunos disseram que gostariam e somente 07 indicaram que não.

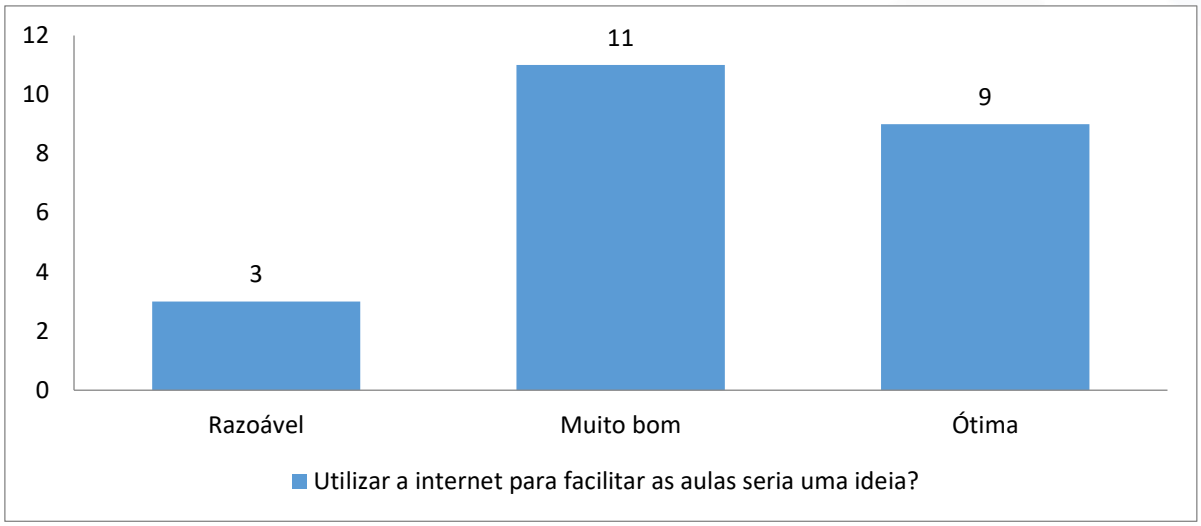
Gráfico 2 – O uso da internet pelos alunos



Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico 2 mostra que o acesso mais assíduo faz referência ao uso das redes sociais como *facebook* e *whatsapp*, perdendo apenas para o *Youtube*. Os sites em geral ficaram em segundo plano, quase ignorados. O quesito expõe claramente que os jovens muito utilizam as TIC's para o entretenimento, e raramente para obter informações pertinentes e explorar as possibilidades de recursos educacionais. Contudo o gráfico 3 aponta que os alunos na sua maioria acharam "muito bom" e "ótimo" a ideia de utilizar a internet como facilitadora da aula.

Gráfico 3 – O uso da internet nas aulas



Fonte: dados da pesquisa.

A respeito do questionamento alguns discentes responderam discursivamente o porquê de considerarem "muito boa" ou "ótima" o uso da internet para facilitar as aulas. Afirmaram: "Por que ia render mais as aulas, facilitaria mais."; "Porque a internet facilita e mais rápido e bem mais fácil."; "Por que as vezes eu não entendo direito ou pelo barulho da sala e na internet é mais fácil."; "Seria melhor nós pesquisássemos na internet." e "para fazer pesquisas sobre o que tem dúvida.".

O entusiasmo e interesse dos jovens acende a chama da oportunidade de promoção da sinergia entre as TIC's, os estudantes, professores e as novas metodologias de ensino, já que o universo tecnológico é lúdico e fascinante aos olhos dos jovens.

3. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA MELHOR FIXAÇÃO DOS CONTEÚDOS USANDO AS TIC'S

Nas últimas décadas o desenvolvimento das tecnologias tem sido crescente, fazendo com que a sociedade trilhe novos caminhos, estando a internet envolvida no cotidiano de um número cada vez maior de pessoas, e essas, adquirindo novos hábitos dentro dessa rede. Desse modo, esse processo progressivo de desenvolvimento faz-se necessário um novo ponto de vista em relação às TIC's, tendo essa modificado totalmente a nossa forma de ler, escrever, trabalhar, aprender, interagir, etc.

Nessa perspectiva, não há dúvidas de que a utilização dessas tecnologias seja de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Fazendo

com que essa nova ferramenta seja um auxílio para o professor, pois atualmente onde se está cercado pela tecnologia, seria inviável pensar em um mundo fora do ponto de vista tecnológico.

A escola não deve ser só um ambiente de transmissão de saberes, mas também gerar conhecimento. Para isso precisa da integração da escola, professor e aluno. O papel do educador é fundamental neste processo, ele precisa saber usar as TIC's para orientar os alunos na busca, mas também ter a consciência da necessidade de sincronizar metodologias que integrem a tecnologia de comunicação e informação com a Língua Portuguesa. O professor é o grande intermediador do conhecimento formal e as TIC's, não como mero transmissor de conhecimento, mas um intermediador da construção de descobertas, gerado pela interação dos alunos com as tecnologias.

Portanto o professor precisa estar engajado nessa nova missão e preparado para utilizar as TIC's e entender o seu funcionamento. Muitos professores ao se depararem com a funcionalidade das tecnologias e a privação de domínio sobre os recursos, procuram aprimorar-se estudando em cursos de formação de informática, em horários contrários ao turno de trabalho. É a alternativa que muitos professores acharam para não ficarem desatualizados e poderem andar lado a lado das mudanças na educação. Infelizmente não são todos os professores que percebem essa necessidade. O que afeta o desempenho do profissional e as suas dificuldades de interagir com as TIC's.

O não domínio das TIC's cria uma barreira entre o professor e as ferramentas tecnológicas, necessitando muitas das vezes de auxílios de técnicos em informática. A limitação do uso faz o professor continuar na sua zona de conforto, preferindo permanecer nas mesmas formas tradicionais de ensinar, exercitar e avaliar os alunos.

> O desafio para os responsáveis por políticas educacionais e por programas de informatização escolar é garantir que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas se adequem à realidade das escolas já informatizadas, em que seus alunos passarão a atuar profissionalmente, ou estejam preparados para a modernização tecnológica daquelas que ainda não dispõem da infraestrutura [...]." (Núcleo de informação e coordenação do Ponto BR, 2016, p. 98)

As TIC's são importantes recursos de ensino, modificando assim o cenário de uma aula, pois como visto anteriormente a maioria dos alunos possuem um grande fascínio por essas tecnologias. Além da transformação que essas tecnologias têm em relação ao processo educacional em si, também podem futuramente ser um substituto para os materiais em sala de aula, como a folha, caneta e caderno.

Um grande exemplo para a utilização das TIC's são as imagens, mais precisamente a projeção dessas imagens, no qual o professor pode utilizar um projetor multimídia (*datashow*) para a elaboração de sua aula, usando de todos os recursos disponíveis em domínio público/privado. Esse mecanismo permite ao professor, que se crie e formate textos, imagens e outros detalhes.

> [...] O uso do datashow em sala de aula possibilita uma abordagem inovadora do currículo, permite a inserção de ferramentas colaborativas nas práticas pedagógicas, amplia o universo de informações que o professor leva para a sala de aula, torna mais simples determinadas atividades expositivas em que o professor precisa se empenhar muito na lousa, liberta o professor da tirania do livro didático, possibilita aos alunos aprendizagens diretamente ligadas ao mundo digital moderno onde ele vive e torna as aulas mais interessantes, dinâmicas e ricas em possibilidades. (SANCHO, 2011, p. 3)

O *datashow* é apenas um dos vários recursos existentes, e a escola é o principal espaço para que haja a inclusão digital dos jovens brasileiros. Pois o custo para se ter acesso à internet em casa é alto e inviável para uma grande parte da população, portanto são os laboratórios de informática das escolas públicas que permitem que os jovens possam ter esse contato com a tecnologia. Porém, Vieira (2011, p. 4) ressalta que:

> [...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

4. ESTIMULAR OS ALUNOS A USAR AS TIC'S COMO UM DOS RECURSOS PARA APRENDIZAGEM E LETRAMENTO

A criança quando cursa o Ensino Fundamental está passando por uma fase onde quase nada prende a sua atenção, e a inserção da tecnologia é importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa e significativa, pois elas disponibilizam textos, imagens, animações e sons, recursos que mantem a atenção e o interesse dos alunos. Utilizando-as em sala é possível que o professor dinamize o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as aulas se tornem mais criativas e despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Estimulando assim, o desejo de aprender, conhecer e descobrir coisas novas.

As novas tecnologias promovem mudanças na maneira de ensinar, garantindo atividades pedagógicas modernas e capazes de manifestar nas crianças o senso crítico, autonomia e discernimento. Sendo que, à medida que se descobre o benefício das TIC's também se aprende novas formas de utilizá-las, pois em um mundo repleto de tecnologias fica difícil imaginar uma resistência em relação aos alunos com as TIC's e sua implementação dentro de sala e em todas as áreas da educação.

O professor, primeiramente, deve relacionar o conteúdo ensinado em sala de aula com os usos que o aluno fará com as TIC's. O docente precisa entender que a TIC é apenas mais um suporte de leitura e de escrita que poderá ser utilizado em sala de aula para qualquer assunto trabalhado. O uso de aplicativos, sites, plataformas de conteúdo, entre outros ambientes virtuais confiáveis que contribua para o aprendizado do estudante além de outros ambientes e gêneros digitais, que são usados pela comunidade acadêmica é um caminho de criar ações pedagógicas que vão despertar o interesse da turma e terão uma repercussão positiva e imediata nos usos cotidianos da tecnologia digital pelos estudantes.

É preciso frisar que o docente deverá priorizar formações que discutam os aspectos conceituais e culturais que envolvem o uso das TIC's, pois aspectos relacionados à alfabetização digital são considerados pouco relevantes sobre alguns aspectos, já que o avanço tecnológico acontece a uma velocidade imensurável e mesmo assim as crianças chegam ao espaço escolar com tamanha habilidade para o manuseio das TIC's.

Com essas tecnologias digitais o letramento vai muito além de ler, escrever ou somente navegar na *web*, mas sim uma forma de saber aplicar tudo isso em seu cotidiano, em benefício próprio. E saber o porquê de se fazer essa pesquisa e sua finalidade para aquisição de um novo conhecimento. Soares (2002), salienta que o letramento digital se refere à prática de leitura e escrita que a internet possibilita. Nessa visão, Magda Soares (2002), expõe um novo ponto de vista em relação ao conceito de letramento, e sugere que a palavra passe do singular para o plural: letramentos, e não letramento, ou seja, "[...] diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos." (SOARES, 2002, p.156).

Uma das ações do professor diante dessa dinâmica é despertar no aluno a importância da leitura de qualidade na sua aprendizagem. A leitura de qualidade faz referência aos textos de diversos gêneros literários que transmita alguma forma de reflexão e dialética entre os discentes. Sem esquecer os clássicos literários e sua importância na viagem que fazemos na história de uma sociedade de determinada época, seus costumes, sua cultura, hábitos e conflitos atemporais

ou não. O exercício da leitura também ajuda na lapidação do vocabulário refletindo no refinamento da escrita consequentemente. Outro fator primordial é a bagagem cultural que aumenta ajudando o aluno a fazer reflexões baseadas no conhecimento adquirido, podendo socializar com maior segurança o seu ponto de vista. Como afirma COSSON (2009),

> [...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2009, p.27)

Sendo assim, as TIC's foram disponibilizadas para a sociedade para que sejam utilizadas, porém de maneira consciente e de uma forma didática. Mas não é simplesmente levar um computador ou qualquer outro recurso tecnológico para sala de aula e fazer com a que aula se torne mais interessante. O importante é que o conteúdo seja transmitido de uma forma clara e sem deixar que o professor seja visto como segundo plano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A probabilidade de uma construção positiva na formação do estudante ser bem-sucedida é muito maior quando o tripé educação, escola e família estiver alinhado no mesmo propósito, facilitando assim que as características da TIC possibilitem uma nova possibilidade pedagógica na qual o aluno passa a ser o agente ativo na construção do conhecimento. Lembrando que as referidas mudanças não são corriqueiras e nem imediatas, há todo um processo de transformação, envolvendo diversos aspectos, inclusive os culturais que demandam tempo, planejamento e dedicação de ambos os envolvidos para assim tornar-se uma realidade.

A proposta de envolver os alunos, em seu domicílio como na escola, de desenvolver tarefas através das TIC's é salutar, pois de forma dinâmica faz o aluno ter contato com o concreto, livros digitais, para depois entender o abstrato, assunto abordado nos livros, e assim fazer a conclusão com a reflexão do assunto. Lembrando que o professor deverá conhecer e saber usar a TIC, pois mesmo o aluno assumindo o papel de protagonista do seu conhecimento, ele precisa de um intermediador / orientador que é o docente. Não esquecendo que a escola deve estar em sintonia com a proposta pedagógica desenvolvida, dando suporte e orientação respeitando as suas normas e limitações.

Para tal, a parceria com a família é fundamental nesse fluxo. A família deve ser agente motivador e fiscalizador do aluno para a efetiva construção dessa atividade no lar. Ajudá-los no ambiente de estudo: lugar limpo, arejado e silencioso. Ter acesso aos recursos mínimos para fazer a tarefa e motivá-lo com palavras de incentivo no momento da execução e parabenizando-o ao concluir a missão. O processo de formação do estudante precisa que a família esteja alinhada com a escola para auxiliá-lo nessa etapa da vida tão importante e que irá norteá-lo na sua vida adulta.

Muitos são os obstáculos e entraves para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório amparado pelas leis e regimentos internos das escolas, porém diante do comprometimento é possível desenvolver projetos que atinjam o objetivo traçado: O letramento. Não basta apenas a ler e escrever, o letramento engloba outras formas de leituras, é preciso saber ler o mundo e o universo virtual. São vários os saberes que envolvem o letramento, desde o redigir de uma carta ou e-mail, interpretar uma bula de remédio, entender a mensagem de uma campanha publicitária, entender o que as informações dispostas no caixa eletrônico e no site de compras pela internet. São várias as modalidades de comunicação disponíveis e o aluno precisa estar preparado para interagir nele.

6. REFERÊNCIAS

BASTOS Maria Inês (coord.) et.al. **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NO BRASIL:** um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016

BRASIL. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar. **Gestar II - Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4** – TP4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO NETO, José Augusto de. **Tecnologia educacional**: formação de professores no labirinto de ciberespaço. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2007.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso/BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo05.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INFORMATIVO ESCOLAR E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Lúcia Tavares dos Santos Serpa[91]
Fabiane Alves da Silva[92]

RESUMO: O projeto intitulado "Informativo Escolar e o uso das tecnologias na produção textual" foi desenvolvido no Centro Municipal de Ensino Fundamental Professora Laurita Martins de Souza, na cidade de Aragarças-Goiás. Objetivando que o aluno utilizasse a produção textual associada ao uso real da linguagem, desenvolvendo em sala de aula as atividades pedagógicas com gênero textual: jornal. A prática da escrita, leitura e da linguagem discursiva foi norteada por Bakhtin e o interacionismo sócio discursivo. A ênfase metodológica do projeto está no uso real da linguagem com a interação e com o propósito de diálogo com o outro. Também na elaboração e construção em sala de aula das atividades de leitura, escrita e utilização da linguagem em situações reais, para a produção do jornal em uma escola pública. Com esta iniciativa pedagógica, o jornalzinho passou a compor o Projeto Pedagógico da escola, valorizando todos os gêneros textuais trabalhados na alfabetização, associando ao uso real da linguagem, além da função social de informar que o jornal impresso tem, também o baixo custo e fácil acesso sem a necessidade de aparelhos eletrônicos para a leitura. O projeto contempla o desenvolvimento da alfabetização, leitura, escrita, uso competente da linguagem e das habilidades de todas as áreas do conhecimento. As atividades pedagógicas desenvolvidas mostraram o hibridismo dos gêneros textuais utilizados na construção de um jornalzinho. E que teve toda a sua construção no ambiente discursivo no chão da escola, além do mais reforça tamanha a importância que se tem de trabalhar com projetos dentro da escola, sempre visando uma ação pedagógica. Outro ponto crucial foi relacionar os conhecimentos desenvolvidos durante a elaboração e construção do jornal com as atividades e conteúdos pedagógicos. Além, da interlocução de vozes de onde está falando, quem fala e quem são os ouvintes em uso real da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Gênero textual. Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

O projeto Informativo Escolar foi elaborado pela professora do 2º ano juntamente com os alunos no ano de 2018 e desenvolvido no CMEF Laurita Martins de Souza, na cidade de Aragarças, Estado de Goiás, passando assim a fazer parte do Projeto Pedagógico daquela instituição de ensino, no campo dos projetos pedagógico desenvolvidos junto à comunidade.

[91] Especialista em Educação Interdisciplinar. Licenciatura em Letras pela UFMT, Pedagogia pela UNOPAR, Administração pela UFMT, Docente da rede pública de ensino e Mestranda em Educação pela PUC Goiás (PPGE/PUC-GOIÁS), e-mail: luciatsserpa@yahoo.com.br
[92] Especialista em Gêneros textuais na Escola. Licenciatura em Letras pela UFMT, Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna. Docente da rede pública de ensino e do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral (UniCathedral). E-mail: fabiamor10@hotmail.com.

O estudo do gênero textual "Jornal" tem a mesma importância dos demais gêneros estudados no ciclo de alfabetização, porém com um diferencial que é associar a linguagem a situações reais, na leitura e na escrita, além da função social de informar, tarefa que o trabalho impresso é capaz de realizar com tamanha maestria. Além do mais é o tipo de mídia que qualquer pessoa pode carregar para onde quiser, ler na hora que desejar e não depende de nenhum aparelho eletrônico para ser acessado. Mesmo com a propagação dos meios de comunicação poderosos como a televisão e a internet, a mídia impressa continua tendo o seu espaço importante.

Neste sentido, o projeto desenvolvido no centro educacional contempla o uso das tecnologias na produção textual e o desenvolvimento não só da linguagem, da leitura e da escrita, como as habilidades que transcendem para outros saberes e competências, com o propósito de garantir aos alunos os direitos de aprendizagem.

2. OBJETIVOS

O projeto teve como objetivo geral promover o aprendizado significativo da leitura, da escrita e da linguagem, para a formação das crianças do ciclo de alfabetização no Centro Municipal de Ensino Fundamental Professora Laurita Martins de Souza, que tem tentado de todas as formas cuidar do que é peculiar desde a infância, que é a aprendizagem significativa no início da vida escolar dos alunos.

Em relação aos objetivos específicos, foram estimular a escrita, leitura e a produção significativa dos textos, buscar a informação, usar as tecnologias na produção textual, estimular a interação entre os estudantes, a família e a sociedade, conhecer a realidade que os cerca, além de estimular as interações em grupos, o senso crítico, o respeito e exercitar o direito de cidadania.

3. PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O projeto foi pensando, planejado e executado no ano letivo de 2018, com duas edições no decorrer do ano, sendo a 1ª edição no final do mês de junho e a 2ª edição no término do ano letivo em dezembro do mesmo ano. O Informativo Escolar também conta com uma observação, em relação a uma publicação extra. Caso ocorra um evento inesperado poderá ter outras edições no decorrer do ano.

O foco principal do Informativo foi estimular o aluno a produzir um texto voltado para o uso real da linguagem e, ao mesmo tempo, desenvolver a sua escrita com propósito de diálogo com o outro. Além disso, publicar os eventos pedagógicos da instituição de ensino.

A criação e coordenação do informativo, ficou a cargo dos alunos e a professora do 2º ano da escola, o jornal não tem o número de páginas definidos, podendo aumentar este número de acordo com as necessidades da divulgação dos trabalhos pedagógicos.

Doravante, todos os alunos da escola receberam um jornal impresso para levar para suas residências. Lembrando que o público-alvo são todos os alunos da sala do 2º ano e a equipe de revisão e coordenação da mídia impressa ficou a cargo da professora do 2º ano e da coordenação da unidade escolar.

4. INSPIRAÇÃO TEÓRICA

Não são nenhuma novidade em relação ao ensino e a aprendizagem, as atividades com jornal em sala de aula. Este fazer pedagógico ganhou um novo olhar e até um novo fazer pedagógico com a renovação das metodologias de ensino e do currículo norteadas nos anos 90 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a ampliação das discussões sobre trabalhar o ensino de linguagens no interior dos gêneros textuais.

Nesse contexto, Hernandez e Ventura apud Brasil (1998), afirmam que o jornal escolar aparece como uma ferramenta para desenvolver a metodologia dos projetos didáticos, sendo um dos eixos de sustentação das atividades desenvolvidas com a linguagem no ambiente escolar. A vantagem em trabalhar com essa metodologia pode ser observada no decorrer do projeto, a tecnologia utilizada foi relativamente simples para a implantação do mesmo. Além de mostrar a importância social do informativo e as inúmeras possibilidades entre os protagonistas e os leitores, que a atividade oferece aos estudantes e de modo geral a toda a comunidade que convivem no ambiente escolar.

O projeto didático, desenvolvido e aqui relatado, consistiu em uma atividade didática planejada junto com os discentes e de acordo com um cronograma proposto pelos alunos, sobre a realização das atividades e a distribuição do informativo.

Também foi efetivada, por eles, uma parceria com a professora, pautada em regras bem definidas, como por exemplo: quando e quem usará primeiro o notebook da professora e, em quais momentos serão utilizados o celular. A cada quinze dias a professora se reuniu com os alunos para olharem o que tinham produzido e, nesse momento, a educadora orientava os

estudantes que discutiam sobre as atividades pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas por todos.

Ao término das atividades e dentro do prazo pré-determinado no coletivo, incluindo a edição e a impressão dos exemplares, o produto final "O Informativo" foi colocado em circulação pelos alunos/autores/protagonistas do seu espaço social.

De acordo com Kleiman (2000), os projetos didáticos são os parâmetros mais eficazes para desenvolver o ensino e a aprendizagem na área das linguagens, pois eles favorecem as atividades com os gêneros textuais, mas também levam os alunos a uma posição de protagonista social. Nesse sentido, Bakhtin afirma que:

> É a existência dos gêneros que viabiliza as produções verbais humanas, fato que pode ser claramente comprovado se observarmos que a criança, no processo de aquisição da linguagem, apreende as formas de sua língua em meio a eventos comunicativos claramente delimitados, de modo que suas produções verbais, organizadas por meio dos gêneros, materializam-se em textos, os quais já se encontram no arquitexto de uma dada comunidade. (BAKHTIN, 1997, p. 277).

Doravante, propomos um pensamento reflexivo sobre a prática escolar da leitura e da escrita, desenvolvida em sala de aula. Muitas vezes, a produção textual, até mesmo nas séries iniciais fica somente para o momento das aulas de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar, que grande parte dos textos produzidos na sala de aula, são textos monológicos, ou seja, produções escritas por estudantes para um único destinatário, o professor de Língua Portuguesa. No caso do ensino fundamental, o texto servirá para cumprir um momento no processo avaliativo, com uma única e exclusiva finalidade de atribuir uma nota ao conhecimento do aluno, exposto ali naquela folha de papel.

Nesse contexto, a produção textual do aluno ficou dissociada do uso real da linguagem, além do mais sem a interação e sem o propósito de diálogo com o outro. A este respeito, Pécora (1992, p. 84) afirma:

> O que os problemas de redação apontam é que, atrás de cada um destes textos, ao invés de estar um sujeito de discurso, encontra-se um aluno e sua "carga escolar". A atividade passa a ser algo semelhante a percorrer uma "via crúcis" gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa e ao fim desta recebi uma recompensa, a nota. (PÉCORA, 1992, p. 84).

Sabendo deste gargalo em relação ao ensino e uso da linguagem com competência, o CMEF Laurita Martins de Souza, uma escola pública, desenvolveu este projeto pedagógico. Em resumo, as contribuições de Bakhtin sintetizam as ideias desenvolvidas até o momento.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1990, p. 123)

Ao trabalhar a produção de texto, voltada para o gênero textual: jornal e construído em sala de aula, observou-se que o aluno passou a ser um usuário competente no seu discurso, na leitura e na escrita, pois ele pensa, escreve e lê a sua produção e, ainda, interage com os textos dos colegas.

O aluno recebe orientações para que sua escrita seja voltada para a sua realidade e de acordo com as situações do uso real da linguagem. Assim, o estudante passa a ser um compreendedor do mundo discursivo que está inserido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos mais importante do projeto Informativo foi observar o aprendizado dos alunos que foi além da produção textual, dos conhecimentos restritos aos livros didáticos, pois com a construção do jornalzinho por eles com a orientação pedagógica dos professores foi marcante a construção da interlocução de vozes, pois o recurso pedagógico foi pensado, construído, organizado e desenvolvido por todos: alunos, educadores, grupo gestor, comunidade e pela instituição educacional.

O resultado esperado e alcançado foi motivar e, ao mesmo tempo, estimular as crianças para usar as tecnologias, como o celular para gravar e fotografar os eventos, para que em sala de aula com o auxílio da professora realizassem a produção textual e, assim, escrevessem sobre todos os gêneros textuais estudados no decorrer do ano letivo.

Nesse sentido, o jornal escrito, que tradicionalmente é reconhecido como noticiário sobre as outras pessoas, passou a ser visto pelos estudantes como o meio de comunicação onde o processo de construção do conhecimento pode ser visto, lembrado e compreendido. Além de referenciar de onde vem aquela voz, a sua cultura, seus valores, seus anseios e suas necessidades.

O gênero textual jornal foi suporte fundamental para a relação entre os alunos/escritores e leitores e a prática da Língua Portuguesa escrita, valendo-se da interação sócio discursiva entre os alunos da sala em um primeiro momento e por seguinte, após a publicação com toda a comunidade.

Por fim, a alfabetização com bases centradas na ação cidadã será decisiva na transformação da vida do aluno. E, esta criança por sua vez, atuará no mundo de forma transformadora. A escola atuando nesse contexto, será mais uma forma de resistência à ação coercitiva do estado sobre a educação, a saúde, a democracia, aos diretos trabalhistas, a liberdade de expressão e até a liberdade de pensamento.

Fora desse contexto, vem a militarização das escolas de braços dados com a escola sem partido, ambas na contramão da formação emancipadora, que busca a autonomia e a diversidade humana. Além de assegurarem que só Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias e de muita relevância para o currículo e a formação do aluno e que as demais disciplinas como Filosofia, Sociologia e outras não tem tanta importância, podendo ser até optativas.

A saída não é armar a população, muito menos fortalecer o ódio ao outro, quem pensa diferente tem que ser exterminado, só porque não fazem parte dos nossos. O professor será resistente a tudo isso. O desafio não está somente no campo da Pós-Graduação, mas na atuação de cada educador em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino fundamental. Brasília: MEC/ 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Elissandra de Lima Gouveia de Moraes [93]

RESUMO: Este texto trata-se de um relato de experiência que destaca a importância das tecnologias na perspectiva didática, apresenta elementos fundamentais sobre a relação entre a educação contemporânea e as novas tecnologias. As pessoas hoje em dia, têm acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muita mais eficácia e rapidez que ontem. Considerando a importância dos recursos tecnológicos na vida do homem, e compreendendo que os professores precisam estar preparados para trabalhar com uma geração mais informatizada, este texto busca analisar a utilização dos recursos tecnológicos como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos ambientes educacionais, principalmente os das salas de aula, mantém, com pequenas modificações, os métodos de ensino tradicionais, sem considerar as potencialidades das tecnologias para a construção do conhecimento. Por reconhecer essa realidade, o trabalho tem por objetivo também demonstrar aos educadores, a importância do uso das tecnologias na educação, a partir de um relato de experiência que ocorreu durante a formação continuada e, posteriormente, em sala de aula numa escola pública de Barra do Garças. O texto fala da importância das tecnologias educacionais na formação dos professores, a utilização dos recursos tecnológicos e a execução da prática pedagógica. Busca também refletir sobre os desafios e relevância no crescimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais para a inserção desses sujeitos na sociedade. Os resultados possibilitaram identificar a importância, contribuição e desafios, principalmente, no que diz respeito à formação docente, relacionados à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Posto isso, considera-se de extrema relevância o trabalho e suporte da tecnologia no espaço escolar, pois através destas é possível, desenvolver o senso-crítico do aluno, tornando-o participe e sujeito do processo, aguçando sua curiosidade e proporcionando um espaço de interação, pois o avanço tecnológico tem acarretado mudanças significativas no espaço escolar e no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias educacionais. Recursos tecnológicos. Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi desenvolvido através da inserção em uma escola pública no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de Barra do Garças/MT. Durante três encontros na formação continuada, onde foi explicado e demonstrado aos professores recursos tecnológicos para ser utilizado em sala de aula. Retrata a prática em sala de aula, sobre atividades que foram executadas num intervalo de 15 dias com alunos do 5º ano e com propósitos diferentes, para trabalhar desafios de Matemática de um conteúdo já visto, mas que tinham dificuldades; e

[93] **Especialista (lattes** http://lattes.cnpq.br/5313051448810566**)**

produção textual em Língua Portuguesa, por último foi avaliado o nível de aprendizagem. Os alunos, eram agitados, dispersos, com dificuldade para exercer sua capacidade de escuta, o que nesta faixa etária é normal, sendo necessário chamar a atenção deles constantemente, a partir daí foi utilizado recursos tecnológicos como estratégias: vídeos no Datashow, notebook para pesquisa em grupo e tabletes. O resultado foi positivo.

É importante unir a teoria com a prática para o ensino de qualidade. Através da prática foi mais fácil identificar problemas durante as aulas e com a teoria e a tecnologia pude explicar e mostrar aos professores durante a formação, que a Matemática, por exemplo, pode ser trabalhada de diferentes formas e não somente na lousa e livro.

Os tempos mudaram e, com isso, as exigências no ensino também. A escola de hoje não é nem deve ser a mesma de alguns anos atrás, mas, para tal, é necessário enfrentar grandes desafios e vencer o medo do novo.

Percebe-se que os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga coisas novas, que diversifique suas técnicas e métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem, porém, o que o professor precisa ter em mente, para que seja significativo o aprendizado, não é se o aluno gosta ou não do professor e sim, se o conteúdo por ele oportunizado aos mesmos tenha um significado e possa provocar reflexões e diversas formas de pensar e agir nos alunos em relação ao mundo. Assim, o professor através das tecnologias pode buscar informações tanto em relação ao uso desses recursos, como: som, imagem, jogos virtuais e vídeo, que possam dar significados a eles e ao próprio conteúdo abordado. Dessa maneira, a tecnologia passa a ser uma aliada do professor para que ele possa exercer seu papel de mediador na formação do conhecimento.

Quando vivemos novos tempos no modo de enxergar e de enfocar as diversas áreas do conhecimento, é comum ouvir-se falar da relação entre educação e o uso da tecnologia. Como tudo que envolve interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, conceitos que surgem, transformam-se completamente, ou mesmo desaparecem, e por isso intrincados e complexos, a aproximação entre educação e os recursos tecnológicos.

Assim, a partir de um relato de experiência realizado em escola pública da cidade de Barra do Garças/MT, fundamentado na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, descreve-se o método de trabalho empregado durante a formação continuada de professores.

A formação continuada sobre o uso das novas tecnologias na sala de aula, aconteceu em três encontros através de uma roda de conversa.

Entende-se assim, que tais princípios consistem em grandes desafios que vão modificar a forma como a educação está organizada mais especificamente entre educação e o mundo tecnológico, também se apresenta com esse mesmo grau de dificuldade.

Considerando que o discurso caracteriza grande parte dos estudantes como nativos digitais, a maior dificuldade estaria, então, no caminho a ser percorrido por professores para o uso de tecnologias como ferramentas para a educação.

Como sabemos pela própria história da educação, nem sempre foi assim quanto a se falar do contato entre os diferentes saberes. Cada área, ou cada disciplina, restringia-se ao seu próprio objeto de estudo, numa forma de fechamento em si mesma. O pensamento mudou, mudaram os paradigmas, porque mudou o mundo e de forma rápida. As relações das pessoas e das organizações na sociedade agora são outras, diferentes de como eram. Vivemos, segundo dizem, a era da informação.

No entanto, a relação entre professor e tecnologia é muito difícil, pois lidar com recursos tecnológicos numa sala de aula, onde para a maioria dos alunos. a informatização já faz parte da rotina deles é uma situação complicada para o professor que ainda não está totalmente capacitado para usar esses meios tecnológicos. Muitos professores ainda têm resistência ao uso dessas novas tecnologias por falta de conhecimento e recursos.

2. METODOLOGIAS INOVADORAS: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA E A PRÁTICA NA SALA DE AULA

A sociedade passa a ganhar uma visão nova que se reflete em diferentes formas de viver, de trabalhar, nas relações interpessoais, na cultura e na educação. Nesse processo de mudanças, fez-se necessário repensar o ensino aprendizagem com a inserção das tecnologias (especificamente o computador) no cotidiano escolar.

Uma boa maneira de fazer isso é oferecer um ensino contextualizado, com elementos que fazem parte da vida do estudante e conteúdo que deem sentidos para eles, que instigam, buscando por respostas.

Sabe-se que a linguagem é um instrumento mediador entre as relações sociais do indivíduo com o ambiente em que vive, no qual estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente enraizados, que mostram valores e regras culturais.

O que entende-se por novas tecnologias digitais? Entendemos por novas tecnologias digitais a compreensão de saberes científico ou técnico, de um “saber como fazer”, de métodos e materiais para a solução de uma certa dificuldade.

Portanto, o docente bem preparado e instruído saberá provocar desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno, levando-o a avançar em uma nova e mais elaborada reestruturação, visando uma aprendizagem significativa.

O papel do ensino é o de fornecer condições para que o processo ensino aprendizagem seja significativo e tenha sentido para os alunos, uma vez que a revolução tecnológica tem uma nova forma de adquirir conhecimento e de formação para encarar as exigências do mundo contemporâneo.

Por exemplo, o uso do computador em sala de aula tem que ser feito de forma criativa e investigativa para que esta ferramenta metodológica não se torne apenas mais um adereço comum na sala de aula.

Assim, um dos maiores desafios da escola contemporânea é aprender a lidar com a tecnologia, é inserir a inclusão digital em seu ambiente de trabalho.

Infelizmente, a utilização de computadores, tablete, aplicativos e vídeo nas aulas ainda é limitada pela falta de recursos em quantidade ou qualidade adequada na maioria das escolas do Brasil.

A escola pública onde foi realizado o projeto possui um laboratório de informática com dez computadores, Internet em rede e sistema operacional Windows. Foi verificado que a sala de informática estava esquecida e os aparelhos estavam empoeirados e alguns danificados, sem ter como utilizá-los para ministrar as aulas. Então, foi solicitado que os alunos que possuíssem celular ou tablete que levassem para o dia determinado, com a permissão dos pais.

Durante as atividades com esses recursos tecnológicos, permitiu a interação, a colaboração e a cooperação entre os alunos e proporcionou melhor visualização das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Alguns alunos já possuíam domínio no tablete e computador, uma vez que eles tinham a oportunidade de vivenciar e tinham acesso em casa.

No decorrer das atividades com a turma do 5º ano da escola pública, foi lançado no data show um desafio envolvendo raciocínio lógico, com a turma dividida em grupos, foi analisando o desafio utilizando tabletes e computadores, o desenvolvimento dos alunos através de situações foi significativo. Acreditamos que o uso de Tecnologias Informacionais e Comunicacionais em sala de aula, de forma a instigar o aluno, para que com isto, este construa seu conhecimento a partir da visualização e concretização de seus questionamentos na tela do computador ou calculadoras gráficas, trará à tona este conceito de fazer matemática. Também

na aula de Língua Portuguesa, através do Filme: “O touro Ferdinando”, os alunos produziram um relatório com muito entusiasmo.

As estratégias utilizadas para atingir os objetivos e metas estabelecidos durante as atividades realizadas foram: as conversas informais na rodinha, apresentação de imagens e vídeos.

Alguns dos alunos teve a oportunidade de participar de um trabalho utilizando o computador pela primeira vez. Apesar de ser a primeira experiência desses, o resultado foi surpreendente.

No caso de sua aplicação, neste projeto, deu para perceber que sua utilização ajudou a desenvolver aspectos, tais como: percepção, atenção/concentração, discriminação visual e auditiva, coordenação motora, tomada de decisões, correspondência de ideias, dentre outros.

Também, o celular é um instrumento pedagógico poderoso, pois concentra várias mídias, contribuindo para o desenvolvimento de competência comunicativa dos alunos. Não obstante, ensinar por meio do uso de novas mídias parece ser um desafio que cria novos paradigmas em relação à educação e transcende nossas expectativas, motivando o docente a ir sempre mais além. Fica evidente o uso pedagógico do celular e como esse aparelho pode ser imaginado e concebido em prol da educação e do avanço da ciência.

Já no decorrer da formação continuada, houve vários debates relacionados à contribuição da utilização das TIC’s para um melhor desempenho das atividades docentes em sala de aula, destacando-se que, para uma utilização correta dessas tecnologias, é preciso que se tenha uma boa estrutura de apoio nas escola.

Foi observado também que houve um grande envolvimento e comprometimento dos grupos na realização das atividades propostas. Percebemos que, quando envolvidos em atividades significativas, seu interesse para o aprendizado aumenta.

Nesse novo cenário, a utilização das tecnologias no campo educacional tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente escolar. Observa-se que muitas escolas apresentam diferentes estratégias de inserção das tecnologias na construção do ambiente de aprendizagem.

Nos dias atuais podemos afirmar que os aparelhos celulares estão muito integrados em nossas atividades diárias, fazendo parte da nossa rotina e viabilizando muitas vantagens. O telefone celular evoluiu de um simples aparelho para um de alta tecnologia, com uma grande diversidade de opções a serem utilizadas. E não seria diferente sua utilidade do processo de ensino e aprendizagem para a educação profissional.

De acordo com Ferreira, essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Está informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem continuar alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional.

Os alunos da educação básica de hoje já nasceram conectados ao mundo virtual — são praticamente nativos digitais! Todos esses adolescentes têm o mundo digital muito mais integrado à sua realidade. Esse contexto desafia as escolas e os professores a respeito do uso de novos recursos tecnológicos em favor do ensino. Evitar a presença deles não é mais uma opção, e é preciso integrá-los à educação da melhor maneira possível.

Assim, os professores ganham o auxílio de novas ferramentas para tornar as aulas mais instigantes, diferenciadas e participativas. O aluno, por sua vez, sente-se mais à vontade e motivado a estudar, aumentando sua autoestima.

Como as opções são muitas, cabe ao professor buscar alternativas para trazer até a sala de aula os recursos que as crianças e os adolescentes já utilizam em suas rotinas, de forma a despertar o interesse deles e engajá-los no aprendizado.

O uso da tecnologia na educação vem causando transformações não só nos processos de ensino, mas nos de aprendizagem. Portanto, as escolas precisam inovar e se reinventar para despertar o interesse dos estudantes.

Dessa forma, emerge então, uma nova organização social conhecida pela expressão “Sociedade da Informação”, que traz em um de seus aspectos: a presença dessas novas tecnologias, que se acentuam cada vez mais. Enfim, esta sociedade atual,

> Vivencia uma realidade em que as crianças nascem e crescem manuseando as tecnologias que estão ao seu alcance. (...) A era da informação é fruto do avanço das novas tecnologias que estocam, de forma prática, o conhecimento e gigantescos volumes de informações. (...) Estas novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, vídeos, dentre outros. (VIANA, 2004, p. 11, 12)

No entanto, a educação precisa repensar seus métodos curriculares e preparar seus docentes tanto para se apropriarem das novas tecnologias de informação e comunicação quanto para a prática da educação à distância que se vê viabilizada. Os Cursos de Educação à Distância

são exemplos desta iniciativa. As tecnologias têm grande relevância desenvolvendo atividades em várias áreas profissionais, em várias cidades. Ela facilita as divulgações dos eventos, trabalhos, comunicação e outros.

Mas não basta aprender, é preciso colocar todo o conhecimento em ação. No entanto, cabe ao professor escolher o que se encaixa melhor em sua disciplina, no cotidiano para seus alunos em sala de aula. E que essa escolha possa trazer a todo o aprendizado e conhecimento, tornando a sala de aula um mundo mais interativo e prático, que busca a relação entre o aprender e o ensinar.

De acordo com os autores citados, com as novas tecnologias, cria-se um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Esse professor deve estar antenado com os acontecimentos ao seu redor. Por isso as tecnologias não são apenas máquinas ou ferramentas. É antes de tudo, conhecimento técnico e científico. Algumas tecnologias já são tendência na sala de aula como: Livro digital; Formação continuada *online*; Gamificação; Redes Sociais. As novas tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar como poderosas ferramentas para uso pedagógico, porém encontram-se ainda pouco explorados no cotidiano das escolas. Um dos pontos levantados por Silva, Soares e Mascarenhas (2015), é o uso da internet em sala de aula. Embora esse mecanismo possa ganhar maior visibilidade naquilo que se conhece por Educação à Distância, sua utilização na educação presencial pode ser muito valiosa. O uso de questionário web já é possível e alguns aplicativos que permitem a sua criação, proporcionam um acompanhamento imediato com eficiência do desempenho do aluno logo que finalize o trabalho.

- Qual a diferença entre realidade virtual e realidade aumentada?

A realidade virtual é capaz de “enganar” os sentidos por meio de uma simulação realista de imersão. Ela pode simular e induzir efeitos sonoros, visuais e táteis no usuário. Dessa forma, o estudante tem a possibilidade de fazer “viagens” e conhecer diferentes ambientes e passar por grandes aventuras.

Já na realidade aumentada põe o mundo digital no mundo real. Torna-se possível acessar os conteúdos por meio de códigos especiais e também criar interações únicas no aprendizado, dentro e fora da sala de aula. Um exemplo muito atual de utilização da realidade aumentada é o jogo Pokémon Go, que tornou-se sucesso entre crianças, jovens e também adultos.

Compreende-se que não há uma natureza tecnológica humana na qual a educação em todos os sentidos deveria estar colada, mas formas de organizar o mundo comum pelas novas tecnologias sem uma regra rígida e nem uma posição fixada de forma prévia.

A introdução de novas tecnologias em um ambiente escolar não se restringe apenas em adicionar no meio de aprendizagem recursos, ferramentas ou mesmo produtos ligados à tecnologia. A introdução desses recursos é uma realidade para os docentes.

Considerando as diversas realidades encontradas nos espaços escolares, é importante chamar a atenção para o fato de que nem todos os estudantes e professores possuem facilidade para o uso de tecnologias. Gatti (1993), evidenciou em seu estudo que há resistência por parte dos professores em relação às inovações: Sempre que uma inovação surge no horizonte dos educadores, observa-se, em algumas, deslumbramento em função das possibilidades aventadas por essas inovações e, em outros, ceticismo crônico provocado que pela decepção que professores, diretores e técnicos em Educação vêm acumulando com as políticas e propostas educacionais mal implementadas ou descontinuadas pelos sucessivos governos, quer pela acomodação natural que temos a nossas funções e pelo incômodo que inovações podem provocar, na medida em que estas exigem alterações no comportamento e uso de espaço e tempo já bem cristalizados (p.22).

Assim, a reflexão é do professor sobre a complexidade e superação do analfabetismo digital encontrado na maioria das escolas brasileiras hoje. A escola tem por objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho e, assim, é preciso que o professor seja um profissional que leve até a sala de aula as atualizações das tecnologias digitais de informação e comunicação. Grande parte das tecnologias é utilizada na educação para ajudar, do início ao fim do processo educativo, pois quando bem utilizadas podem induzir profundas mudanças na educação.

Na educação, a inserção das tecnologias com seus diferentes modos de aprender e ensinar, seus equipamentos, linguagens, valores éticos e estéticos, vem sendo abordada quase sempre do ponto de vista dos professores. Conforme o professor vai introduzindo as tecnologias na sua aula vai criando novas formas de comunicação na apresentação dos conteúdos. A dinâmica e as potencialidades que os recursos oferecem permitem ao docente superar as dificuldades e a prevalência da pedagogia da transmissão.

Neste movimento, ele propõe desdobramentos, realiza situações de aprendizagem, cria ressignificações sobre a prática. Ao agir assim, estimula que cada participante faça o mesmo, criando a possibilidade de co-professorar a aquisição de seu próprio conhecimento, de

acordo com Kenski (2011, p. 103): O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

Com isso, acredita-se que os professores inseridos nas formações tecnológicas de informação em sala de aula, facilitem comunicação escolar mediante os processos e projetos educacionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi desenvolvido em sala de aula e do reconhecimento de uma sociedade com forte ligação com as tecnologias digitais, foi observado que não houve problema por mau comportamento entre os alunos do 5º ano, percebia-se uma concentração e um desejo de vencer em cada grupo.

A interação entre eles também foi notável: houve realmente uma troca de informações. A ampliação de espaços de discussão que apresentem novas formas de trabalhar a educação em sala de aula se faz necessária. A percepção de que os estudantes chegam às escolas já com grande identificação com o mundo tecnológico descreve um contexto que precisa ser considerado a favor do ensino e da aprendizagem.

O professor pode e é capaz de criar, de reinventar; e para isso, precisa de um planejamento. E nesse ato, pode sim fazer uso de tecnologias que impulsionem a aprendizagem do aluno; o gostar da aula é importante para gerar interesses e entusiasmo.

No entanto, não há como não refletir sobre essa estrutura educacional e nem abandonar a questão do sentido da própria educação na historicidade da linguagem, que está fixada em acordos de interpretação e compreensão, que se instrumentaliza, que se tecnifica e se sistematiza. O horizonte de interpretação é pensar possibilidades de não tecnificação da linguagem no âmbito educacional em particular e social, em geral.

O diálogo é a possibilidade primeira da constituição e da permanente reconstituição do ser humano, pois é das relações estabelecidas com os objetos e ações desde o nascimento que depende o arranjo que confluirá na singularidade de cada pessoa.

Para Bakhtin, a palavra nunca pertence somente ao falante, ao contrário, ‘metade dela pertence ao outro’. Na educação escolar essa dimensão adquire papel central sob os termos de uma proposição intersubjetiva, enquanto interpretação da tradição em acordos provisórios e enquanto uma convivialidade comum entre sujeitos capazes de aprendizagens.

A educação contemporânea exige que educadores e educandos possuam conhecimentos interdisciplinares que possibilitem-nos manter ao alcance, diligentemente, dos movimentos da sociedade.

Nas duas experiências aqui relatadas, destacou-se a mudança de concepção como uma das principais contribuições que uma eventual utilização de Tecnologias Informacionais e Comunicacionais pode oferecer ao processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que, as crianças que tem contato com a tecnologia, ficam expostas a uma gama enorme de estímulos. Não é preciso aprender apenas em meios tradicionais, mas com a apropriação consciente das tecnologias, foi constatado que é possível, sim, integrar tecnologia e educação.

Em um mundo cada vez mais marcado pelas tecnologias digitais, faz-se necessário que o professor também se adapte a essa nova realidade.

Envolver a sociedade brasileira gera uma educação democrática, opinativa e analisada em várias visões e grupos de pessoas que não são educadores, mas, têm excelentes ideias para a educação atual. Pois, vale lembrar: não são sós os educadores que educam; os responsáveis pelos de menores também têm que contribuir.

O fato é que as Tecnologias Informacionais e Comunicacionais estão ganhando espaço cada vez mais em toda a sociedade, buscando uma interação de forma que seus personagens se identifiquem com as mesmas, de acordo com suas necessidades.

Na esfera educacional, não se cria mais a ideia de educar sem a mediação tecnológica, mesmo porque, em todos os momentos da civilização humana, a sociedade buscou as ferramentas tecnológicas disponíveis para se fazer educação.

Discutir o papel da educação contemporânea requer uma reflexão dinâmica, apresentando desta forma os conceitos chave que permeiam a educação atual, visando, desta forma, abrir um canal de diálogo interdisciplinar.

Sendo assim, é fundamental afirmar que os recursos tecnológicos são meios que facilitam a compreensão dos conteúdos e a construção de outros conceitos. Podendo estar entrelaçados com todo o currículo, tornando o aprendizado mais lúdico, mais agradável e antes de tudo significativo.

Os professores precisam sempre estar reciclando seus conhecimentos e só depois eles poderão ter a competência para escolher se querem ou não as usar, se quer ou não as praticar na educação à distância ou não. O que não é mais aceitável é que se faça resistência a umas

e/ou a outra tecnologia, seja ela, de comunicação ou de informação, por insegurança ou falta de proficiência.

Portanto, os professores, educadores e docentes, precisam estar profissionalmente qualificados e, hoje, não se pode falar em qualificação sem assimilação das novas tecnologias. Ao usar essas novas tecnologias, é fundamental que ele não se deixe usar por elas, se faz necessário mais investimentos em pesquisas e formação continuadas sobre os conhecimentos e usos dos recursos tecnológicos, utilizados pelos professores, afim de que possam receber oportunidades para o aperfeiçoamento da prática e o melhoramento no processo de ensino aprendizado das crianças e adolescentes, garantindo assim sucesso na aprendizagem.

Muitas são as contribuições dos recursos tecnológicos para o processo de ensino aprendizagem, dentre os quais podemos destacar, a mudança significativa da função do educando, que nesse universo de conhecimentos, nessa imensa rede interativa, passa a se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos novos espaços de conhecimento dos quais deverá participar.

No entanto, a tecnologia é apenas mais um instrumento de trabalho do professor, um material didático, que pode facilitar a aprendizagem do aluno. O ser pensante continua sendo o professor com seu poder de análise e tomada de decisão. Logo, a tecnologia por si só não modifica o processo de ensino e aprendizagem, pois é necessária uma postura ativa, de atualização e capacitação do professor para que o mesmo saiba o momento certo de utilizar e como utilizar as ferramentas tecnológicas.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, R. S et al. **Discussão sobre as Tecnologias de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem no Blended Learning**. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) Workshops (WCBIE 2014).

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B. A. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Revista de Educação e Informática**. Ano 4, Edição especial dez. 1993. FDE - São Paulo.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas, SP. 8 Ed. 2011.

PIETROCOLA, Mauricio. **A educação científica e os desafios da sociedade atual**. São Paulo, 2008.

PRADA, Lenir Rosa André. **Educação contemporânea**: ato político ou econômico. Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia.