

Andreia de Bem Machado
organizadora

EDUCAÇÃO, RECURSOS DIDÁTICOS, COTIDIANO ESCOLAR E PESQUISAS



PROCESSOS E
APRENDIZAGEM


Bagai



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Educação, recursos didáticos, cotidiano escolar e pesquisas:
1.ed. processos e aprendizagem [recurso eletrônico] / organização
Andreia de Bem Machado.
– 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
E-book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-41-1

1. Cotidiano escolar e pesquisas. 2. Educação. 3. Processos de
aprendizagem. 4. Recursos didáticos. I. Machado, Andreia de Bem.

03-20211/41

CDD 371.33

Índice para catálogo sistemático:
1. Recursos didáticos: Educação 371.33

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-41-1.16.03.21>

ISBN 978-65-89499-41-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

Andreia de Bem Machado
organizadora

**EDUCAÇÃO, RECURSOS DIDÁTICOS,
COTIDIANO ESCOLAR E PESQUISAS:**
processos e aprendizagem



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – FMP Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
TEORÍA, CULTURA Y TECNOLOGÍA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN	11
Albeiro Mejia Trujillo	
O ENSINO DO RELEVO E O USO DE MODELOS ANÁLOGOS TRIDIMENSIONAIS NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL (1835-2011)	31
Alcione Luis Pereira Carvalho	
METODOLOGIA DO ENSINO DA CARTOGRAFIA PARA COMPREENSÃO DOS ASPECTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
Luiz Paulo Ferreira Walter Guedes da Silva	
CORRELAÇÃO ENTRE AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES (FPS), LINGUAGEM E PENSAMENTO, POR MEIO DA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	55
Flávio Antônio Zagotta Vital	
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO	67
Ana Flávia Batista Sousa Rafaela Alves Tavares Jaqueline Batista de O. Costa	
TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DE DOWN	77
André Luiz dos Santos Claudia Valente Guimarães dos Santos	
A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL CAUSADO PELA PANDEMIA	90
Kellyn Regina Lazarotto Andreia de Bem Machado	
AS CONTRADIÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ESCOLA BRASILEIRA: OS DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.645	106
Carlos Alberto Machado Gouvêa Eujacio Batista Lopes Filho Neila Souza Leite	

A RECREAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA 117

Diego Moreno Redondo

CARTILHA TRILÍNGUE COMO APORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 129

Lucicleia Santos Batista Higino

TRADIÇÃO ORAL NO COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS COM OS GRIÔS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DONA JUSCELINA – MURICILÂNDIA/TOCANTINS143

Marina Grigório Barbosa de Sousa | Ludimila Carvalho dos Santos

PET NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR ... 155

Pamela Staliano | Rafaela Alves Tavares | Ana Flávia Batista Sousa

O JOGO A TRILHA DOS RESTOS: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO 164

Cristiane de Mello | Daniela Mendes Vieira da Silva | Loisi Carla Monteiro Pereira | Luzia da Costa Tonon Martarelli | Mara Jane Neves Lima Freire | Marcelo Leonardo dos Santos Rainha

EMPODERAMENTO SEXUAL FEMININO: RECONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DA SAÚDE ÍNTIMA DE MULHERES DA COMUNIDADE DE PITANGUINHA, SIMÕES FILHO/BA....178

Shirlei Pereira de Souza | Samuel Azevedo Santos

SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA 186

Thalita Quinto Soares Ferreira

SOBRE A ORGANIZADORA.....197

ÍNDICE REMISSIVO 198

APRESENTAÇÃO

Esta obra tem como objetivo destacar a importância dos diversos recursos didáticos, sejam novas tecnologias ou não, na contribuição da pesquisa no cotidiano escolar com reflexos na formação discente e docente. Entende-se que por meio de pesquisas pode-se inovar na busca de novas experiências com contribuições para o aprimoramento coletivo ou pessoal no âmbito educacional. Destaca-se a importância da escolha adequada dos recursos didáticos que são utilizados e suas metodologias por docentes bem como as adequações necessárias para cada realidade na sala de aula. A dinâmica cotidiano escolar é uma etapa relevante nos processos de ensino e de aprendizagem visto que inserção dos recursos didáticos adequados podem representar instrumentos facilitadores e capazes de incentivar e enriquecer a vivência diária no cotidiano escolar tanto dos professores quanto dos alunos.

Desta forma, esta obra propõe promover a divulgação de experiências exitosas ou na inserção dos diversos recursos didáticos nas diferentes áreas do conhecimento bem como a utilização de recursos pedagógicos alternativos na organização do trabalho docente e aprendizagem discente.

Assim, essa obra é constituída de estudos de casos, artigos de revisão, artigos de pesquisa e relatos de experiências que contemplam os Recursos tecnológicos digitais didático-pedagógicos. O leitor encontrará, dentre 15 capítulos, novas experiências que poderão contribuir para o aprimoramento coletivo ou pessoal no âmbito educacional.

Primeiro capítulo

Teoría, Cultura Y Tecnología En La Profesionalización De La Traducción, o autor Albeiro Mejia Trujillo contribuí sobre a profissionalização na tradução de textos.

Segundo capítulo

O Ensino Do Relevô e o Uso De Modelos Análogos Tridimensionais Na Legislação Do Estado De São Paulo, Brasil (1835-2011), Alcione

Luis Pereira Carvalho, traz contribuições para o ensino do relevo e o uso Modelos Análogos Tridimensionais.

Terceiro capítulo

Metodologia Do Ensino Da Cartografia Para Compreensão Dos Aspectos Geográficos Na Educação Básica, os autores Luiz Paulo Ferreira e Walter Guedes da Silva tem como objetivo analisar a metodologia para o ensino da Cartografia do 6º ano em duas escolas estaduais de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

Quarto capítulo

Correlação Entre As Funções Psicológicas Superiores (FPS), Linguagem e Pensamento, Por Meio Da Perspectiva De Vygotsky, o autor Flávio Antônio Zagotta Vital realiza uma revisão sistêmica das obras de Vygotsky, abordando a inter-relação entre as Funções Psicológicas Superiores (FPS), linguagem e pensamento, a fim de se mensurar a interferência dessas duas funções na expansão ou subestimulação do intelecto.

Quinto capítulo

Inteligência Emocional: Desafios Para O Ensino Médio, os autores Ana Flávia Batista Sousa, Rafaela Alves Tavares e Jaqueline Batista de O. Costa explicita sobre a inteligência emocional e os desafios encontrados no ensino médio.

Sexto capítulo

Teoria Das Inteligências Múltiplas E O Desenvolvimento De Crianças Com A Síndrome De Down, os autores André Luiz dos Santos e Cláudia Valente Guimarães dos Santos apresentam a teoria das inteligências múltiplas e o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down.

Sétimo capítulo

A Inclusão Do Aluno Com Deficiência Durante O Distanciamento Social Causado Pela Pandemia, as autoras Kellyn Regina Lazarotto e Andreia de Bem Machado promovem uma reflexão a inclusão dos estudantes com deficiências nos tempos de pandemia COVID-19.

Oitavo capítulo

As Contradições Dos Materiais Didáticos Na Escola Brasileira: Os Desafios Na Implantação Da Lei N° 11.645, os autores Carlos Alberto Machado Gouvêa, Eujacio Batista Lopes Filho e Neila Souza Leite, colocam em pauta os materiais didáticos utilizados no ensino da cultura indígena nas escolas brasileiras, fomentado pela Lei n° 11645, que obriga inserção da história e cultura indígena no currículo escolar em todo o território nacional.

Nono capítulo

Recreação Como Recurso Pedagógico Para O Ensino De Língua Estrangeira Na Infância, o autor Diego Moreno Redondo promove uma discussão acerca do papel da recreação em práticas de ensino de língua estrangeira.

Décimo capítulo

Cartilha Trilíngue Como Aporte Didático Para O Ensino Da Língua Inglesa Na Educação Escolar Indígena, a autora Lucicleia Santos Batista Higino apresenta uma cartilha trilíngue, que aborda a Soberania Alimentar Indígena, numa perspectiva sociopolítica, de forma interativa.

Décimo primeiro capítulo

Tradição Oral No Cotidiano Escolar: Diálogos Intergeracionais A Partir Das Narrativas Com Os Griôs Da Comunidade Quilombola Dona Juscelina – Muricilândia/Tocantins, as autoras Marina Grigório Barbosa de Sousa e Ludimila Carvalho dos Santos e apresentam o resultado de um projeto submetido e aprovado para uma proposta de PIBIC- EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio).

Décimo segundo capítulo

Pet Na Escola: Reflexões sobre Desafios e Possibilidade na Atuação do Psicólogo, as autoras Pamela Staliano, Rafaela Alves Tavares e Ana Flávia Batista Sousa explicitamos desafios e possibilidades do psicólogo escolar frente o que se espera deste profissional e o que é possível realizar, considerando todas as intercorrências e dissonâncias relacionadas a seu papel no ambiente escolar.

Décimo terceiro capítulo

O jogo a Trilha dos Restos: uma metodologia para o ensino de Matemática utilizando material concreto, os autores Cristiane de Mello, Daniela Mendes Vieira da Silva, Loisi Carla Monteiro Pereira, Luzia da Costa Tonon Martarelli, Mara Jane Neves Lima Freire e Marcelo Leonardo dos Santos Rainha discutem a importância da elaboração e aplicação de um questionário voltado ao aprendizado decorrente da vivência de um jogo para aprender Matemática.

Décimo quarto capítulo

Empoderamento Sexual Feminino: Reconstrução Dos Saberes E Práticas Da Saúde Íntima De Mulheres Da Comunidade De Pitanguinha, Simões Filho/BA, Shirlei Pereira De Souza e Samuel Azevedo Santos explicitam sobre a conscientização e a importância do autoconhecimento sexual das mulheres.

Décimo quinto capítulo

Sala De Aula Invertida: Um Relato De Experiência Em Aulas De Física, a autora Thalita Quinto Soares Ferreira, aborda sobre algumas experiências no uso da sala de aula invertida no ensino de Física.

A obra reúne reflexões acerca dos Recursos tecnológicos digitais didático-pedagógicos. E nesse contexto, mediante a pandemia da COVID-19 e com as aulas ocorrendo através de várias modalidades com o uso de várias ferramentas tecnológicas, a sala de aula deixou de ocupar um espaço físico migrando para o ciberespaço, com o suporte de diferentes ferramentas digitais.

Boa Leitura!

Andréia de Bem Machado

TEORÍA, CULTURA Y TECNOLOGÍA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN

Albeiro Mejia Trujillo¹

INTRODUCCIÓN

El campo de la traducción como actividad humana es milenario, pero durante mucho tiempo fue visto como mero ‘mal necesario’, siendo que como profesión ha existido sin una formación específica en nivel universitario. A partir de la mitad del siglo XX comienza a estructurarse la profesionalización de traductores con el surgimiento de la Escuela de Ginebra e de la Escuela de Leipzig, entre otros movimientos que llevaron a la creación de cursos universitarios para la formación de traductores, siendo que aun, en la segunda década del siglo XXI, existen los traductores jurados que solo con un examen de conocimiento reciben el registro profesional en ese campo.

Este texto presenta al lector pocas referencias académicas, pues se optó por un estilo más autoral que permitiese el abordaje de cuatro tópicos importantes para la vivencia y comprensión de la traducción como actividad profesional. Para alcanzar ese objetivo, en el primer punto, exponemos “La cuestión cultural en la traducción”, debido a la grande importancia que esta desempeña para la traductología, puesto que el profesional de este área hace la mediación entre civilizaciones y pueblos de culturas muy variadas, siendo que igualmente el traductor necesita de un amplio conocimiento de la historia, las costumbres, las creencias e los valores de las poblaciones que hablan una determinada lengua que él pretende utilizar como instrumento de intercambio comunicativo.

En el segundo tópico abordamos la temática referente a los “Recursos electrónicos en la traducción y en la enseñanza”, dada la importancia que el asunto tiene, no solo en el proceso de formación de nuevos

¹ Pós-Doutorado em gramaticologia (PUC/SP). Doutor em Literatura (UnB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8944620652540634>

profesionales de la traducción en las universidades, como también en el propio desempeño de la actividad profesional. En este tópico serán tratados, de modo introductorio e informativo, siete elementos que son: Recursos Educativos Abierto – REA; Discos Virtuales de Almacenamiento – DVA; Áreas Virtuales de Aprendizaje – AVA; Aplicaciones de Mensajería; Aplicaciones de Productividad; Aplicaciones de Distribución; y Softwares Libres y su aplicación en la Traducción.

En el tercer ítem son presentadas algunas “Corrientes contemporáneas de teoría de la traducción”, siendo que esta temática tiene una importancia primordial para la profesionalización de la traducción y su inserción en el campo académico, puesto que retira este dominio de un ámbito meramente técnico e improvisado y lo eleva a un nivel de conocimiento teórico, sistematizado y capaz de reflexionar sobre sí mismo y direccionar la producción de nuevos saberes traductológicos.

El cuarto y último aspecto a ser desarrollado trae elementos referentes a las “Especificidades de la traducción literaria”. Entre los aspectos abordados, se establece la diferencia entre la traducción técnica y científica, y la traducción literaria como elemento estético. Los textos técnicos y científicos, por su naturaleza objetiva, utilizan un nivel de lenguaje directo y formal que mantienen al traductor dentro de contextos específicos y estructuras lingüísticas formales. Por otro lado, los textos de orden estético que le confieren al autor la llamada licencia poética, exigen del traductor un conocimiento específico del autor, estilos, géneros, etcétera, y le piden alto nivel de interpretación, siendo que esta impone límites para que no se pierda el verdadero sentido de los textos traducidos.

Nuestra expectativa final es que podamos contribuir con el área de la traducción, mediante la circulación de ideas que, aunque no sean totalmente nuevas, tampoco son objeto de amplia discusión ni de reflexión en el campo académico. Confiamos que la sistematización de estos contenidos sirva para motivar otros profesionales de la traducción y de áreas interdisciplinarias a contribuir con el avance de este domi-

nio tan importante para que las sociedades humanas continúen en un verdadero diálogo global.

LA CUESTIÓN CULTURAL EN LA TRADUCCIÓN

El lenguaje es fruto de la cultura y por eso el significado de las palabras está relacionado al contexto cultural. Muchas expresiones, aparentemente fáciles de traducir, pueden tener significados diferentes en otras lenguas, justamente por causa de las diversidades culturales e históricas.

La traducción ya aparece en la mitología griega, con Hermes, de donde deriva la palabra hermenéutica, como la puerta de entrada a otras culturas. El acceso a la cultura de otros pueblos se da a través del lenguaje, siendo que solo por este se torna posible conocer, dialogar e interactuar con el otro, pero quien no conoce los medios de expresión de ese otro, necesita del traductor que le permita aproximarse de los sujetos con los cuales desea comunicarse.

Ejemplos claros de la traducción como instrumento de contacto intercultural está en el hecho de que el occidente no habría conocido las culturas griega o latina si no hubiera sido por la traducción, así como los pueblos latino-americanos tampoco habrían tenido acceso a las culturas alemana, francesa, inglesa, etcétera, si no fuera por la traducción. Esta es una referencia al papel de la traducción como puerta de acceso a otras culturas, pero también se debe llamar la atención para la necesidad de que el traductor conozca la cultura tanto del pueblo que habla la lengua de origen cuanto la lengua de llegada.

Al traducir un texto de una lengua para otra no es suficiente dominar las estructuras morfológicas, sintácticas y fonológicas de los dos idiomas, pues los elementos semánticos y hasta sintácticos, en algunos casos, varían conforme determinantes históricas, geográficas, económicas, políticas, religiosas, etcétera. Al traducir un texto del español para el portugués, por ejemplo, esas variaciones están presentes no solo en los nueve países de lengua oficial portuguesa, sino también en

espacios académicos; en lugares donde el portugués existe como lengua de herencia; o como lengua de cultura.

El mismo fenómeno ocurre cuando la traducción tiene la lengua española como idioma de llega, pues cuando un mensaje es encaminado a hispano-hablantes, son muchos los elementos que interfieren en la comprensión de un discurso como, por ejemplo, los factores históricos, geográficos, políticos, étnicos, generacionales, entre otros.

Todo texto es culturalmente marcado y el sentido de las palabras puede cambiar conforme el local. Cuando coloquialmente se habla de “saco y corbata” o de “traje”, conforme la variación colombiana, al traducir para la variante brasileña del portugués diríamos que es un “paletó”, pues una de las acepciones de “saco” en el Brasil corresponde al bolsillo escrotal, pero si la variante del portugués es la utilizada en Angola, en el lugar de “paletó” tendríamos que decir que es un “facto” como equivalente de traducción para traje.

Hay marcas culturales de orden sintáctica y semántica como el discurso presente en la práctica del fútbol, pues en un juego se dice, por ejemplo, que el Cali **perdió con** el América, pero en la estructura del portugués el Cali **perdió para** el América y el América **ganó del** Cali. Perder PARA, ganar DEL, o perder / ganar CON, en la traducción representan una equivalencia de intención del discurso que es: uno venció y el otro perdió, pero la percepción sintáctica y semántica del español para el portugués produce efectos diferentes, pues para llegar al sentido “**Ganhar de**”, en portugués, es necesario que en el español tenga la estructura “**Ganarle**”.

Las expresiones generacionales representan, en la cultura, uno de los elementos de mayor dificultad para traducir como, por ejemplo, las expresiones brasileñas: *joia, massa, wei, mec, cabuloso, pistola, cara, bicho, fera, mano, parada, bacana, tenso, tipo assim, tá ligado, na moral, top, pô meu, putis grilo, lacrar, mitar*, etcétera, al traducirlas para el español no se puede usar el método de traducción palabra a palabra, sino que se debe aproximar el sentido de la expresión al contexto geográfico, profesional, etario, étnico, de género, etcétera.

En el caso de expresiones en español, estas cambian de país para país, pues en España, por ejemplo, Mola / Guay corresponde a una cosa que me gusta mucho. Diríamos, entontes, que algo es Mola/Guay como equivalencia para “legal” en portugués. Cuando decimos Chulo, nos referimos a algo o algún lugar que me gusta mucho, pero cuando decimos que “fulano es chulo”, equivale en portugués a decir que esa persona “se acha / é metido”, o en Colombia, “se cree la última coca cola del desierto”. Otro ejemplo lo tenemos en la expresión “Pedo”, pues alguien “que lleva un pedo”, está borracho, alcoholizado (“beber uma cana” o “pé inchado” en portugués). Ya la expresión “Currar” corresponde a trabajar (“voy a currar”). Aun, cuando decimos que una persona es muy desagradable, se afirma que es un “Borde”, o un “chato” en portugués.

En Argentina, por ejemplo, Flaco – Muchacho (“Rapaz” en portugués). / Mina – Muchacha (“Garota” en portugués). Pibe – Joven (“moleque” en portugués). / Chabón – Muchacho (“Cara”, “rapaz” en portugués). / Boludo: En el sentido amigable equivale a chabón (“cara” en portugués), pero en peleas tiene un sentido de ofensa “Güebón” o “Cabrón” en Colombia, por referencia a testículos grandes (güebas) e escroto de cabra (cabrón), siendo que esos términos podrían aproximarse de “babaca” en el Brasil). / Buena onda – Alguien simpático (“um cara bacana” o “gente boa”, en portugués).

Fuera de las expresiones generacionales, también se encuentran los términos propios de profesiones y organizaciones como grupos delictivos. Al hablar en portugués, en la variación brasileña, de “presunto”, “camarão”, “peixe-espada”, “tubarão”, “guaïamu”, “piranha”, etc., el trabajo traductológico exige un alto nivel de conocimiento de cultura regional y de grupos específicos, puesto que “presunto” equivale a difunto (muñeco en Colombia); “camarão” es un líder de una cuadrilla; “guaïamu” es un delegado de policía; “tubarão” es un jefe de una cuadrilla (traficante), “piranha” es una prostituta (“Fufa” en Colombia), X9 es un denunciante o un “sapo” en Colombia (“dedo-duro” en portugués); Puxa-saco en portugués es un adulador o “lambón” en Colombia.

En el campo culinario, como expresión de la cultura, existen grandes dificultades para encontrar términos exactos que equivalgan al sentido de lo que se quiere traducir, siendo que en muchos casos la traducción tiene que acontecer manteniendo el término original, completándolo con descripción del objeto o una nota explicativa. ¿Cómo traducir para el español pato no tucupi, acarajé o feijoada? O, entonces, ¿Sancocho, Buñuelos, Natilla o Ajiaco para el portugués? Son casos en que no hay un término porque no existe el objeto para ser nombrado y, como tal, para no suprimir elementos culturales aquí entra en juego la creatividad y la habilidad del traductor para conseguir llevar los elementos de una cultura para la otra sin recurrir a solamente crear otra obra a partir de una ya existente.

RECURSOS ELECTRÓNICOS EN LA TRADUCCIÓN Y EN LA ENSEÑANZA

La evolución del conocimiento en traductología trajo la necesidad de desarrollar una reflexión sobre sí misma, de establecer la articulación con otras áreas de conocimiento, así como de construir una metodología de enseñanza apropiada y específica para el campo de traducción. Sabemos bien que la tecnología en la enseñanza y en la traducción se restringía a libros impresos, cuando hoy tenemos los E-book; donde se utilizaba el tablero/pizarra, se utilizan pantallas digitales; cuando se usaban retroproyectores, se usan data-shows; las máquinas de escribir fueron sustituidas por computadoras; las grabadoras y máquinas fotográficas fueron reemplazadas por celulares / tablas / relojes digitales entre muchos otros recursos.

La expansión de la informática en la década de 1990 y los avances de la electrónica trajeron grande cantidad de recursos que impactaron, no solo en la enseñanza, sino también en la formación y práctica de la traducción. Veamos algunos de los recursos de mayor relevancia para la formación de traductores y para el ejercicio de la profesión de la traducción.

RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS – REA

Constituyen conjuntos de aplicaciones organizadas por áreas de conocimiento que son puestos a disposición para el uso y perfeccionamiento libre en espacios virtuales. REA es un movimiento de una comunidad internacional impulsado por el Internet que tiene como objetivo promover el acceso y uso de bienes educativos y se apoya en la idea del bien común.

Los Recursos Educativos Abiertos – REA son de tres tipos: Contenidos Educativos que abarcan cursos completos, materiales para cursos, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia, exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas, etc.; Herramientas que envuelven software para apoyar la creación, acceso, uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos, herramientas e sistemas para crear, registrar y organizar contenidos, gestionar el aprendizaje y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea; Recursos de Implementación que comprende licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales, principio de diseño, adaptación y localización de contenidos y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

DISCOS VIRTUALES DE ALMACENAMIENTO – DVA

También llamados de ‘la nube’ o ‘*cloud computing*’, son lugares disponibles en el Internet para almacenar grandes cantidades de informaciones en un espacio virtual, en la red. Estos espacios pueden ser administrados de modo institucional, grupal o individual y sustituyeron casi por entero los disquetes, discos y pendrives. Algunos de los DVA más conocidos son: iCloud / Dropbox / Google Drive / One Drive / Open Drive / Zumo Drive, etc.

AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE – AVA

Son instrumentos de mediación para el aprendizaje. Estas plataformas sirven de espacio interactivo para intercambio de conociemien-

tos. La más conocida por ser una plataforma libre y de uso fácil es la MOODLE, pero también son usados el Google Meet e la plataforma Microsoft Teams. En el Brasil la mayoría de las Universidades Federales crearon sus propias plataformas, como el “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas” – SIGAA, aunque sus siglas puedan variar de una institución para otra.

APLICACIÓN DE MENSAJERÍA O MENSAJERÍA ELECTRÓNICA

Sistema de intercambio de mensajes sin soporte en papel y se realiza de ordenador a ordenador. Puede operarse en cualquiera de los sistemas de red de comunicaciones, respetando determinados protocolos. El WhatsApp es una aplicación de mensajería gratuita, muy fácil de instalar y de las más utilizadas en el mundo. El Facebook Messenger es una aplicación de mensajería propia del Facebook que hace que sea muy conveniente chatear con amigos y familiares, siendo que esas aplicaciones, sobre todo el WhatsApp, se transformó en un instrumento de trabajo ampliamente utilizado en todos los espacios profesionales.

APLICACIONES DE PRODUCCIÓN

Hoy, gracias a la tecnología, podemos producir contenido en cualquier lugar donde nos encontremos, desde filmar, editar videos, imágenes y textos, hasta producir contenido para presentaciones y todo eso es posible gracias a los notebooks e Smart Phones. Algunas aplicaciones para móviles son: FilmicPro / LumaFusion / VideoScribe / IntoLive / Fontise. Talvez las más conocidas para Notebook sean el PowerPoint / Google Slide / Prezi / Google Doc / Survey Monkey / Google for Education, etc.

APLICACIONES DE DISTRIBUCIÓN

Así como las medias sociales, también las plataformas de distribución pasaron del ámbito personal, publicitario y comercial para esferas institucionales, profesionales y académicas. Estas aplicaciones

sirven para divulgar contenidos en videos, películas, presentaciones etc. Las más conocidas son: Youtube / iTunes / Datatix / Netflix entre otras.

SOFTWARE LIBRE Y TRADUCCIÓN

Se denomina software libre a aquel programa de computadora que se distribuye junto con su código fuente, dando al usuario la libertad de modificarlo, estudiarlo, copiarlo, adecuarlo y distribuirlo. Veamos algunos ejemplos de softwares libres: eMule e Ares (programas de Intercambio de archivos); Drupal (sistema de gestión de contenidos); Eraser (Eliminador de datos); Emacs y Vim Editor (editores de texto); Gimp (editor de imágenes) y InKscape (editor de gráficos); VLC (reproductor multimedia); Amarok (reproductor de audio) y Audacity (editor de sonido); Open Movie Editor (editor de películas) y KTooN (editor de animaciones).

Estos y otros tantos recursos electrónicos utilizados en la enseñanza ayudan a que el estudiante desde su formación comience a dominar la tecnología propia de su campo de actuación. Por ejemplo: muchos traductores utilizan la aplicación WORDFAST, llamado de “Sistema de Memoria” o “Unidades de Traducción” que comienzan a usarla desde la universidad. El Sistema de Memoria archiva partes o conjuntos de textos antes traducidos y después pueden ser reutilizados en otros trabajos, siendo que esas U.T. no hacen la adaptación contextual, cabiéndole al traductor revisar el sentido de los textos reutilizados. Muchos otros recursos electrónicos son usados en trabajos de traducción que envuelven el doblaje, subtulado y otros más.

CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS DE TEORÍA DE LA TRADUCCIÓN

Las palabras traducir y traducción se originan del Latín: *Traducere* y *Traductio* que en ese idioma tiene el sentido de “hacer pasar, colocar en otro lugar”. La traducción es una actividad que remonta a los tiempos homéricos, pues Hermes era el Dios alado responsable por llevar los mensajes de los Dioses a los hombres y *viceversa*, siendo en este

personaje mitológico que se encuentra el origen de la hermenéutica o Teoría de la Interpretación que, por su vez, da el sentido de Traducción.

La idea que se tiene de la lengua impacta en la forma como la usamos e inclusive la percepción de posibilidades de transponer un texto de un idioma para otro. Las diferentes corrientes teóricas que han orientado la práctica traductoria pueden ser denominadas de: Preestructuralistas o Platónicas; Estructuralistas, que surgen de la lingüística saussureana; y Postestructuralistas, que se basan en la teoría desconstruccionista de Jacques Derrida.

En primer lugar, las teorías platónicas denominan la lengua como “nomenclatura”, o sea, como inventario de palabras que remiten a ideas y conceptos universales, así como a sus esencias o significados.

HERMÓGENES. — Ve aquí, mi querido Sócrates, a Crátilo, que pretende que cada cosa tiene un nombre, que le es naturalmente propio; que no es un nombre aquél de que se valen algunos, después de haberse puesto de acuerdo, para servirse de él; y que un nombre de tales condiciones sólo consiste en una cierta articulación de la voz; sosteniendo, por lo tanto, que la naturaleza ha atribuido a los nombres un sentido propio, el mismo para los helenos que para los bárbaros. Entonces yo le he preguntado, si Crátilo es verdaderamente su nombre o no lo es. El confiesa que tal es su nombre (PLATÓN, s.f., p. 2).

La percepción de Crátilo es diferente de la de Sócrates que hace pensar que la forma y la significación de los términos preexisten a la propia lengua. El traductor, en esa teoría, solo adecuaría los términos de un idioma a otro sin ninguna creatividad.

HERMÓGENES — Mi querido Sócrates, yo no reconozco en los nombres otra propiedad que la siguiente: puedo llamar cada cosa con el nombre que yo le he asignado; y tú con tal otro nombre, que también le has dado a tu vez. Así es que veo que en diferentes ciudades las mismas cosas tienen nombres distintos, variedad que se observa

lo mismo comparando helenos con helenos, que helenos con bárbaros (PLATÓN, s.f., p. 4).

En segundo lugar, el estructuralismo constituido a partir de la lingüística saussureana interpreta la lengua como “hecho social” y sistema de signos lingüísticos vinculados a una sociedad específica. Tanto los significantes cuanto los significados se constituyen en el ámbito del sistema lingüístico y con esto las lenguas se diferencian tanto materialmente cuanto en el plan de los significados.

Si la lengua es un sistema homogéneo, cuyos cambios apenas pueden acontecer en la perspectiva diacrónica y la permanencia o estabilidad puede acontecer en periodos largos, entonces el idioma, así como la sociedad, están vinculados a periodos hegemónicos. El campo de la traducción no mejoró su situación, puesto que el estructuralismo concibe las lenguas como sistemas cerrados y diferentes entre ellos, siendo que muchas veces la traducción sería imposible y la única solución a ese problema sería la “equivalencia dinámica” o busca de términos similares.

En tercer lugar, en la época moderna, específicamente en la década de 1960, en medio a los estructuralistas franceses comienza a surgir el postestructuralismo que, entre otros casos, rechaza la homogeneidad atribuida a los sistemas lingüísticos y sociales, resaltando las variaciones y los conflictos que los permean y constituyen. A partir del desconstruccionismo de Derrida, muchos estudiosos de la traducción pasaron a trabajar con las diferencias sutiles de orden sociocultural y de contexto.

En 1969 Roman Jakobson trata de los aspectos lingüísticos de la traducción y describe las tres maneras de interpretar el signo verbal como siendo: traducción intralingual o ‘reformulación’; traducción inter-lingual, en que la traducción propiamente dicha es, antes de todo, una forma de discurso indirecto, en el que hay dos mensajes equivalentes en dos códigos diferentes; traducción inter-semiótica o transmutación, e consiste en la interpretación de los signos verbales por medio de sistemas de signos no verbales.

Además de los Postestructuralistas tenemos la Fenomenología $\phi\alpha\iota\nu\eta\sigma\theta\alpha\iota$ (phainesthai), o aquello que se presenta / que se manifiesta, siendo que en la traducción este movimiento surge como una metodología que afirma la importancia de los fenómenos de la consciencia y que deben ser estudiados en sí mismos. Todo lo que podemos saber del mundo se resume a esos fenómenos, a esos objetos ideales que existen en la mente, cada uno designado por una palabra que representa su esencia, su significación.

Los objetos de la Fenomenología son datos absolutos apprehendidos en intuición pura, con el propósito de descubrir estructuras esenciales de actos y las entidades objetivas que corresponden a ellas. Edmund Husserl (1859-1938), fundador de la Fenomenología, idealizó un comienzo para la Filosofía como una investigación subjetiva y riguroso que se iniciaría con los estudios de los fenómenos, como estos aparentan a la mente, para encontrar las verdades de la razón.

Para Husserl, el éxito del método científico está en el establecimiento de una “verdad provisoria” útil, que será verdadera hasta que un acontecimiento nuevo muestre otra realidad. Entretanto, para evitar que la verdad filosófica también fuera provisoria, Husserl propone que ella debe referirse a las cosas como se presentan en la experiencia de la consciencia, estudiadas en su esencia, en sus verdaderos significados, de un modo libre de teorías y presuposiciones, despojadas de los accidentes propios del mundo real, del mundo empírico objeto de la ciencia.

El interés para la Fenomenología no es el mundo que existe, sino el modo como el conocimiento del mundo se realiza para cada persona. La Fenomenología es el estudio de la consciencia y de los objetos de la consciencia. La reducción fenomenológica “*Epoche*” es el proceso por el cual todo lo que es informado por los sentidos (percepción sensorial) es cambiado en una experiencia de la consciencia, en un fenómeno que consiste en estarse consciente de algo. Cosas, imágenes, fantasías, actos, relaciones, pensamientos, eventos, memorias, sentimientos, etcétera, constituyen nuestras experiencias de consciencia que son esenciales para la práctica de la traducción como expresión lingüística.

En el Brasil, podemos mencionar tres teóricos de la traducción identificándolos como el trío 'P': Paulo Ronai, José Paulo Pães, Paulo Henrique Britto. Paulo Ronai entiende que la traducción es un arte y que a traducir se aprende traduciendo. Igualmente, Ronai ve como una falacia o una ilusión querer aprender la traducción mediante tratados y reglas formales. Su trabajo sobre traducción tiene un tinte didáctico. Por su vez, José Paulo Pães, así como Ronai, también entiende que la traducción es un arte, o sea, una actividad que no puede ser totalmente mensurada y explicada. Sus escritos sobre traducción tienen un ton ensayístico.

Paulo Henrique Britto, diferentemente de Ronai y Pães, produjo una obra más académica sobre traducción. Britto defiende la idea de fidelidad al texto original, siendo que el grande desafío del traductor está en decidir lo que es propio del estilo del autor, lo que lo singulariza dentro de su sistema literario y cuáles de esas características pueden ser transpuestas para otra lengua.

ESPECIFICIDADES DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA

Como punto de partida utilizamos la citación del traductor Dante Milano, el cual afirma que el lenguaje de un poeta no puede ser trasladado para otro idioma. Según la concepción de Milano se puede traducir lo que el poeta quiso decir, pero no exactamente lo que él dijo. Es preciso dejar claro que al hablar del lenguaje poético nos referimos a la Poética y no solo al escritor lírico (de poesía), pues la traducción literaria envuelve tanto la escrita lírica cuanto la narrativa y la dramática.

La traducción de la poesía tiene algunos elementos a más que elevan su grado de dificultad en relación a la traducción de textos narrativos. En la poesía, por ejemplo, existen rimas, asonancias, aliteraciones, métricas, etcétera, lo que torna complejo el trabajo de encontrar equivalentes perfectos, siendo necesario escoger entre mantener la temática y cambiar el tipo de métrica, por ejemplo, o mantener la métrica y cambiar la fuerza o intensidad de los términos equivalentes.

Amor de tarde – Mario Benedetti

Es una lástima que no estés conmigo
cuando miro el reloj y son las cuatro
y acabo la planilla y pienso diez minutos
y estiro las piernas como todas las tardes
y hago así con los hombros para aflojar la espalda
y me doblo los dedos y les saco mentiras.

Amor de tarde – Mario Benedetti

É uma pena que não estejas comigo
quando olho o relógio e são as quatro
e termino a planilha e penso dez minutos
e estico as pernas como todas as tardes
e faço assim com os ombros para distender as costas
e dobro os dedos e tiro deles mentiras. (Nuestra traducción)

Como regla general, en la traducción poética, es necesario escoger los elementos posibles y esa opción del traductor puede ser expresión de la formación de él, de la exigencia del editor, o de la dirección que el tema abordado deberá indicar. Por ejemplo, cuando se traduce el trecho “los huevos empavonados”, del poema *Vienen los pájaros*, de Pablo Neruda, por “os ovos azulados”, en portugués, claramente se comete un error de asociación (¿acaso opción interpretativa?). La palabra “empavonado” en español, corresponde a “lambuzado” en portugués, siendo que asociar empavonado con “pavão” (pavo) cuyo color es “azulado” para llegar al sentido de los “ovos azulados”, constituye un camino extraño del traductor, para no decir un error grave de traducción.

La torcaza araucana
hacia ásperos nidos matorrales
donde dejaba el real regalo
de sus huevos empavonados.

A torcaz araucana fazia ásperos
ninhos de mato onde deixava a
real prenda de seus ovos
azulados.

La traducción narrativa envuelve diversos niveles de complejidad, pues no es la misma cosa traducir para el Español *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, que traducir *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, por ejemplo, o, entonces, traducir para el Portugués las obras de Tomás Carrasquilla y de Miguel de Unamuno. El tipo de construcción es diferente, así como el tipo de narrativa y la temática exigen que el traductor se posicione de modos diversos. Veamos dos ejemplos de textos narrativos para comprender mejor el nivel de complejidad de los dos autores brasileños mencionados arriba:

[...] Entretanto, o seu nome ia ganhando fama em todos os navios. – Um pedaço de bruto, aquele Bom-Crioulo! Diziam os marinheiros. – um animal inteiro é o que ele era! (CAMINHA, s.f., p. 32).

Mas mor o infernal a gente também media. Digo. A igual, igualmente. As chuvas já estavam esquecidas, e o miôlo mal do sertão residia ali, era um sol em vazios. A gente progredias dumas poucas braças, e calcava o reafundo do areião – areia que escapulia, sem firmeza, puxando os cascos dos cavalos para trás. (ROSA, 2001, p. 65).

Para que una traducción no pierda su sentido, la transposición de términos uno a uno debe ser usada con mucha cautela, ya que no es suficiente conocer gramaticalmente la lengua de origen y la de destino para que se llegue a una buena traducción, sino que debe haber una correcta adaptación de sentidos, como veremos en el cuadro a seguir.

Español	Português
Esa carne era un lagarto (dura, 3 ^a categoría)	Essa carne era um lagarto (un tipo de carne de 1 ^a)
Estaba en el sótano de la casa (queda localizado en la parte inferior)	Estava no sótão da casa (queda localizado en la parte superior)
María es muy exquisita (refinada / cuidadosa).	Maria é muito exquisita (persona de comportamiento raro/extraño).

Tabla 1. Adaptación de sentido de términos en la traducción

En el caso de canciones escritas originalmente en otras lenguas, normalmente no se hacen traducciones si no versiones cuyas adaptaciones son tantas que termina perdiéndose el sentido original de la composición, siendo que solo permanece el lenguaje musical por ser un código universal. Un ejemplo de la pérdida del sentido original en las versiones musicales lo tenemos en la composición ‘Delilah’ que, del Inglés, pasa para el Italiano bajo el título “La nostra favola” e, cuyo refrán original ‘My Delilah [...] why Delilah’ (Mi Dalila [...] Por que Dalila) es transpuesto como ‘Mai ti lascio [...] Mai da sola’ (Nunca te dejo ... nunca estarás sola).

Otro caso de opción o de error es el de la traducción del libro “*El amor en los tiempos del cólera*”, de Gabriel García Márquez, para el portugués, en edición de Portugal, como “*O amor nos tempos **de** cólera*”, pues “*tempos **de** cólera*”, en portugués, indica “tiempo de la cólera” como enfermedad y no el sentido que “el Cólera” tiene en el norte de Colombia que sería en portugués más cercano de “rabugento”, “raivoso”, “casmurro”. Lo que Gabo dijo está más para “O amor nos tempos do colérico/rabugento”, que para “O amor nos tempos **DE** cólera”. En el caso de la traducción para la edición brasileña “O amor nos tempos **DO** cólera”, aunque esta sea totalmente fiel, la opción del autor por mantener la palabra original no alcanza a transmitir al lector el verdadero sentido que el autor le dio a las características del personaje, presentando, así, una pérdida semántica en el título de la obra.

La traducción literaria, diferentemente de la traducción técnica, es más subjetiva y debe buscar siempre el sentido profundo del texto, o sea, interpretar lo que el autor quiso decir, pero las interpretaciones muchas veces destruyen el sentido de las obras como aconteció con el libro *Auto da Compadecida*, del escritor brasileño Ariano Suassuna, que en la adaptación para el cine, en inglés, fue titulada de ‘A Dog’s Will’, siendo la palabra ‘will’ (voluntad) con el sentido de “testamento”, o sea, “El testamento de un perro”.

No se sabe que es más perverso, si entender esa traducción como ideológica, o como descuido por ignorancia del traductor, puesto que

“Auto” es un género literario religioso y la “Compadecida”, en la obra, es la Virgen María, siendo que transponer todo el sentido del texto literario para la idea del “testamento del perro”, que es un personaje puntual, corresponde a una equiparación de valor absolutamente equivocada. Si el cineasta quiere producir algo con esa idea, entonces que escriba un guión nuevo, pero no tiene el derecho de “asesinar” una obra por su libre voluntad.

Observemos a seguir la traducción de un texto literario del portugués para el español para verificar algunos cambios necesarios en el acto traductológico de narrativas poéticas.

[Original] Nos trabalhos mais calmos, quando nos rodeios marcam o gado [os gaúchos], curam-lhe as feridas, apartam os que se destinam às charqueadas, separam os novilhos *tambeiros* ou escolhem os *baguais* condenados às chilenas do domador, - o mesmo fogo que encandesce as marcas, dá as brasas para os ágapes rudes de assados com couro ou ferve a água para o chimarrão amargo (CUNHA, 2000, p. 111).

En los trabajos más tranquilos, cuando en los rodeos marcan el ganado [los gauchos], les curan las heridas, separan a los destinados a la fabricación de carne seca, separan los novillos que todavía maman o escogen a los ariscos condenados a las grandes espuelas del domador, - el mismo fuego que encandece las marcas, da las brasas para los banquetes de asados rústicos o hierve el agua para el mate amargo (CUNHA, 2000, p. 111) (Nuestra traducción).

La tentativa del filósofo Ludwig Wittgenstein, del Círculo de Viena, de matematización del lenguaje en que, conforme el filósofo austríaco, equis corresponde a equis, solo se aplica a traducciones técnicas, siendo que, aun en estas, debe tenerse cuidado, pues “amor” en español y en portugués puede equivaler en griego a *αγαπη, φίλως, ερως*; “conocimiento” puede ser *Επιστημη, δωχα, τηκνη*; “antiguo” puede corresponder a *αρχαία* (antiguo próximo) o *παλιά* (antiguo distante), no

siendo posible confiar totalmente y en todas las circunstancias en las traducciones palabra a palabra.

CONSIDERACIONES FINALES

La traducción es un acto intencional que necesariamente incluye dos o más culturas, siendo que pensar la cuestión cultural en la traducción nos permite dos abordajes posibles que son: la traducción como medio fundamental para que acontezca el diálogo intercultural y la comunicación de conocimientos, significados y valores entre diferentes pueblos del mundo; por otro lado, el segundo abordaje de la cuestión cultural en la traducción se refiere a la necesidad de apertura del traductor para acoger y respetar la cultura de las otras comunidades con las cuales entra en contacto, así como también la obligación de conocer ese otro de quien y para quien pretende hacer convergir sus prácticas, valores y conocimientos de un código para otro.

El surgimiento de cursos universitarios para la formación profesional de traductores, durante aproximadamente tres décadas se desarrolló en contextos de una pedagogía tradicional, en que esos cursos estaban directamente vinculados, y muchos aún están, a los cursos de Letras en su estructura. Los cambios en las metodologías de enseñanza provocados por el advenimiento de las nuevas tecnologías digitales, alertan para la necesidad de actualizar, no solamente las técnicas de enseñanza, sino también los propios contenidos transmitidos a los traductores en formación, para que entren en el mercado de trabajo con competencias suficientes para acompañar los avances tecnológicos a servicio de la profesión de traductor.

Las primeras manifestaciones teóricas sobre una filosofía del lenguaje que se aplican a la traducción las encontramos en el Crátilo, de Platón, siendo que esta corriente, también llamada de preestructuralista, influenció la práctica de la traducción durante siglos, y su concepción del lenguaje indicaba que este se constituía de meras nomenclaturas que no exigían del traductor otro esfuerzo que no fuera el de cambiar

las palabras de un código por las de otro código, sin ninguna creatividad o esfuerzo racional.

El estructuralismo, diferentemente de la idea platónica, concibe las lenguas como hechos sociales totalmente cerrados que no permiten que haya la posibilidad de una traducción plena, sino que lo único que es posible es producir equivalencias dinámicas de sentidos, siendo que el traductor tendría que crear constantemente mecanismos proximales para la comunicación inter-lingüística. Finalmente, en la época moderna, acontece una quiebra de las percepciones anteriores, llegando, con la fenomenología, a un nivel de comprensión de la actividad de la traducción directamente ligada a un proceso epistemológico en que el traductor, intelectualmente, consigue hacer una reducción de actos lingüísticos y transformarlos en nuevos actos lingüísticos equivalentes.

La traducción, en cuanto campo profesional y como los otros dominios del conocimiento, no escapa a la diversidad de aspectos inherentes a su especificidad y, por eso, en la práctica traductológica es posible encontrar diferentes tipos textuales que van de la traducción de lenguas muertas, pasando por la traducción de textos técnicos y académicos, hasta llegar a la traducción literaria que tiene características propias, puesto que exige, fuera del conocimiento lingüístico, que el traductor conozca el autor y su estilo, así como estilos de época, géneros literarios, movimientos específicos que circulan en el ámbito literario, dominio del espectro hermenéutico y, sobre todo, que tenga competencia creativa dentro del mundo estético.

La traducción literaria difícilmente alcanza exactitud lingüística, estilística y de contenido, siendo que en grande cantidad de situaciones esta tiene que ser hecha por proximidad semántica. Cuando se trata de traducción de poesía, normalmente es necesario escoger entre mantener las rimas, la métrica y la sonoridad y perder, por lo menos, parte del contenido, o mantener este y perder las otras expresiones poéticas características de cada poema y del estilo del autor.

Los avances de la traductología, rumbo a la profesionalización de este campo de actuación, juntamente con elementos específicos de

enseñanza relacionados a técnicas, metodologías y desarrollo de valores éticos y políticos, precisa incluir reflexiones de orden teórico, culturalista, tecnológico y, naturalmente, calificación para actuar en dominios específicos como el técnico, científico, periodístico, estético, entre muchos otros campos posibles de actuación profesional del traductor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEDETTI, Mario. (1953/1956). *Amor de tarde*. <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/amor-de-tarde-mario-benedetti/>

CAMINHA, Adolfo. (s.f). *Bom Crioulo*. Rio de Janeiro: Olivé Editor.

CUNHA, Euclides da (2000). *Os Sertões*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática.

GENTZLER, Edwin. (2009). *Teorias Contemporâneas da Tradução*. [Traducción de Marcos Malvezzi]. 2 ed. São Paulo: Madras.

HURTADO, ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

LAFARCA, Francisco y PEGENEUTE, LUIS. (2004). *Historia de la Traducción en España*. Salamanca: Ed. Ambos Mundos.

MÁRQUEZ, Gabriel García. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá: Editorial la Oveja Negra.

NERUDA, Pablo. Canto General 4 – Vienen los pájaros, 1980. <https://www.cancioneros.com/nc/1555/0/vienen-los-pajaros-pablo-neruda-mikis-theodorakis>

PLATÓN. (s.f). *Crátilo o de la exactitud de los nombres*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

ROSA. João Guimarães. (2001). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SUASSUNA, Ariano. (1991). *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. (2017). *Convergências Linguísticas e Literárias*. Curitiba: CRV.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1991). *Investigações filosóficas* [Traducción de José Carlos Bruni]. São Paulo: Nova Cultura.

O ENSINO DO RELEVO E O USO DE MODELOS ANÁLOGOS TRIDIMENSIONAIS NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL (1835-2011)

Alcione Luis Pereira Carvalho²

INTRODUÇÃO³

O que importa muito ao ensino da geographia é a adopção do methodo experimental [...]. (LUZ, 1888, p. 11).

Através dos objetos pedagógicos acontece uma estratégia de ação no campo educacional. Os objetos pedagógicos, os “[...] recursos didáticos, reais, materiais didáticos, auxiliares didáticos, utensílios escolares, artefatos educativos, materiais pedagógicos e outras denominações identificam os objetos, incluindo impressos, adquiridos e/ou elaborados para o uso educativo visando à mediação e a consecução do processo didático.” (CARVALHO, 2011, p. 2). No cenário educativo e institucional e podem ser construídos, utilizados e expostos ao longo e/ou no final do período letivo, e compor o acervo pedagógico de uso comum e específico de disciplinas da escola. Além de manifestarem um viés estético-ornamental:

² Mestre em Geografia (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1170504546410965>

³ Este capítulo manteve a revisão de literatura e as fontes da época em que foi redigido. Foram feitas adequações e ajustes e a atualização de links nas referências. O trabalho foi divulgado em dois momentos, o primeiro no formato de resumo expandido e o segundo em um resumo:

CARVALHO, Alcione Luis Pereira. Ensinando a morphologia do terreno: o ensino prático do relevo na legislação paulista (1835-2010). In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos, 2012, Belo Horizonte. **Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos, 2012.**

CARVALHO, Alcione Luis Pereira. Prescrições práticas para o ensino do relevo na legislação do estado de São Paulo (1835-2011). In: CERECEDO, A. C.; FERNÁNDEZ, C. E.; ROCKWELL, E. (compiladores). **XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana** - Sujetos, poder y disputas por la educación: textos de historiografía de la educación latinoamericana (Toluca, 2014). Libro de resúmenes. Zacantepec, México: El Colegio Mexiquense, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav, 2014, p. 565.

as referências ao ornamento aparecem nas descrições do conteúdo das aulas de desenho e de trabalhos manuais, nas resenhas dos manuais (traduzidos ou produzidos por professores, e adotados nas aulas), e nas listas de trabalhos expostos como parte das festividades de encerramento do ano letivo. Entre 1890 e 1916, o material pedagógico tridimensional utilizado nas escolas públicas reunia: modelos em gesso e madeira para desenho e trabalho manual; as coleções de objetos – fragmentos ou miniaturas – referentes às matérias (ciências, geografia, matemática, trabalhos manuais) que faziam parte do Museu Escolar, posteriormente Museu Pedagógico (Pedagogium); ferramentas e utensílios para os trabalhos em classe; e os trabalhos finais dos alunos, apresentados em exposições anuais.

Muito embora a propagação desse tipo de material pedagógico – que circulou graças aos museus escolares – estivesse associada a uma “educação dos sentidos”, envolvendo diversas disciplinas, a diversidade e quantidade de material iconográfico bem como os conteúdos curriculares das disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais apontam para um favorecimento da educação visual. (LIMA, 2008, p. 162).

A “educação dos sentidos” e a “educação visual” mencionado por Lima (2008) evidenciam a presença do método do ensino intuitivo ou das lições de coisas, que chega ao Brasil, principalmente, pela influência pestalozziana⁴, que tem como um dos principais divulgadores Rui Barbosa, que traduziu e adaptou *Primary object lessons* de Norman Alisson Calkins.

Nos Estados Unidos, as práticas do método intuitivo foram introduzidas em 1806, mas somente após 1860 receberam larga aceitação e utilização, como comprova a obra *Primary object lessons for a graduated course of development* de Calkins, originalmente publicada em 1861. No Brasil, as ideias

⁴ E de outros autores: Herbart, Carpentier, Froebel além de autores de livros de lições de coisas, entre eles, Paroz, Saffray, Delon. Os livros de *lições de coisas* eram utilizados nos cursos para formação de professores e nas classes do ensino primário.

de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual de Calkins acima referido. A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Este manual, intitulado *Primeiras lições de coisas* foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886. (ZANATTA, 2005, p. 174).

De acordo com Schaffrath e Miguel (2001):

O Método intuitivo ou Lições de Coisas tinha como característica fundamental a oferta de lições lógicas, sensíveis à experiência e que permitisse ao aluno chegar ao raciocínio de conceitos abstratos pelos estudos dessas lições [...]. (SCHAFFRATH; MIGUEL, 2011, p. 11555).

Luz (1888) já afirmava a necessidade do uso do método intuitivo para estabelecer uma nova relação entre material didático e o ensino dos conteúdos: “é evidente que os objetos em si não constituem o ensino; são os instrumentos de trabalho, é o material indispensável para o ensino tornar-se intuitivo.” (LUZ, 1888, p. 2).

Na presente investigação optou-se pelos objetos pedagógicos que representam tridimensionalmente o relevo a partir da concepção de modelagem análoga:

com as devidas ressalvas, devido às escalas (de dimensão e tempo), “recriam-se”, com materiais que possuam propriedades análogas, modelos que simulam, no laboratório ou em qualquer tipo de sala, a forma como estes fenômenos ocorrem na natureza. (BOLACHA; DEUS; FONSECA, 2009, p. 83).

Carvalho (2011) constatou o uso de modelos análogos experimentais para o ensino do relevo no início dos anos trinta do século XX, a partir do livro *Praticas de Geographia* (1930) de Fernando Antônio Raja Gabaglia, estabelecendo vínculo com a influência estrangeira da Geologia Experimental no processo educativo brasileiro:

quanto à ocorrência, em Gabaglia, dos autores experimentalistas, temos: o francês Stanislas Meunier (1843-1925), o escocês James Hall (1761-1832), o suíço Alphonse Favre (1815-1890) e o alemão

Wilhelm Paulcke (1873-1949). No corpo do texto aparecem Meunier, Hall e Favre. Nas referências Meunier e Paulcke. (CARVALHO, 2011, p. 8).

Mas o uso dos materiais análogos já acontecia no Brasil, anteriormente a década de trinta. No mesmo artigo de Carvalho (2011) é feita a menção ao uso do *taboleiro* de areia molhada, em um texto de 1895, que transcrevemos:

não se tendo gravuras bem claras, que possam dar mais ou menos um idéa perfeita, use-se o taboleiro com areia molhada, no qual a professora bem poderá representar um monte, um valle, uma collina: o que não é difficil de se obter visto ser um modo muito pratico. (MACHADO, 1895, p. 203).

OBJETIVOS

Em relação ao ensino prático do relevo pretende-se:

- coletar, ordenar, organizar e contextualizar os enunciados normativos em que ocorrem sugestões de uso de modelos análogos tridimensionais estáticos ou dinâmicos (experimentais) da Base de Legislação do Estado de São Paulo no período de 1835-2010.

METODOLOGIA

A fonte para a realização da investigação foram os documentos normativos, disponíveis *on-line*, na Base de Legislação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. A abrangência temporal compreende o período de 1835⁵ até o ano de 2011, ou seja, 176 anos. Constituiu-se uma referência terminológica (quadro 1)⁶. Os termos deste referencial foram cotejados com os documentos legislativos considerando-se as variações ortográficas. É importante enfatizar que a referência terminológica é

⁵ Data inicial dos documentos do acervo consultado.

⁶ Os termos do quadro 1 foram organizados a partir de diferentes obras, inclusive como resultado das leituras para o projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFSC, que, entre outras fontes (livros, artigos e *sites*), listamos: legislação federal; legislações estaduais; história da geografia escolar; história da cultura material escolar; história dos objetos pedagógicos, didática especial, história da educação, história das disciplinas escolares.

restrita aos materiais didáticos tridimensionais que representem fenômenos do relevo dinâmicos e estáticos, ou seja, que possibilitem ou não a experimentação com o uso de água, areia, argila e outros materiais. A figura 1 e a figura 2 apresentam, de forma meramente ilustrativa, imagens de mapas em relevo e do tabuleiro de areia⁷.

QUADRO 1 – EXEMPLOS DE DESIGNAÇÕES PARA OS MODELOS ANÁLOGOS TRIDIMENSIONAIS ESTÁTICOS E DINÂMICOS PARA O ENSINO DO RELEVO.

<i>aparelho</i>	areia molhada	areia úmida
bloco	bloco-diagrama	caixa da terra
caixa de areia	caixa de terra	chão de terra do pátio
<i>estereogramma</i>	<i>estereogramma geographico</i>	mapa em relevo
<i>mappa</i> em relevo	maquete	massa plástica (tabuleiro/modelagem)
mesa de demonstração	modelagem	modelagem em tabuleiro
modelo	modelo em relevo	modelo geológico
modelos <i>naturaes</i>	moldura de argila	paralelepípedo geológico
pasta de papel (tabuleiro/modelagem)	relevo em areia molhada	relevo de gesso
<i>taboleiro</i>	<i>taboleiro de arêa</i>	<i>taboleiro</i> de areia molhada
<i>taboleiro</i> de areia úmida	<i>taboleiro</i> de modelagem	<i>taboleiro</i> geológico
tabuleiro de areia	tabuleiro de argila	trabalhos plásticos com barro

FONTE: o autor.

⁷ Não será considerada a menção ao uso da lousa/mesa de areia quando vinculada ao ensino da escrita e da matemática.

FIGURA 1 – MAPAS EM RELEVO.

a) **b)**

a) mapa em relevo de mesa. Figura b) mapa em relevo de parede (mural) dos Estados Unidos da América. (Fonte: WITTICH; SCHULLER, 1964, p. 183).

FIGURA 2 – TABULEIRO DE AREIA.

Alunas modelando formas de relevo no tabuleiro da areia. (Fonte: CÂMARA, 1997, p. 132). Foto, segundo a autora, presumidamente da década de trinta do século XX).

RESULTADOS PRELIMINARES

No intervalo legislativo de 176 anos apareceram os termos designativos dos modelos análogos (veja a tabela 1), que, seguidos do ano de ocorrência, são: areia molhada (1894), *arêa* molhada (1904), *mappas* em relevo (1904, 1905, 1912), tabuleiro de *arêa* (1905), *taboleiro* de areia (1912, 1918, 1937, 1943), *taboleiro* de *arêa* molhada (1918).

TABELA 1 – OCORRÊNCIAS DOS MODELOS ANÁLOGOS PARA O ENSINO DO RELEVO.

MODELO ANÁLOGO / ANO	1894	1904	1905	1912	1918	1937	1943	Tot.
<i>arêa</i> molhada		1						01
areia molhada	1							01
<i>mappas geographicos</i> em relevo		1						01
<i>mappas geographicos parciaes</i> em relevo			1	1				02
<i>taboleiro</i> de <i>arêa</i> molhada					1			01
<i>taboleiro</i> de areia				1	1	1	1	04
tabuleiro de <i>arêa</i>			1					01
Totais	01	02	02	02	02	01	01	11

Fonte: Base de legislação do Estado de São Paulo.

A tabela 2, que apresenta o agrupamento dos termos por similaridade, mostra que das 11 (onze) ocorrências, a que predominou foram os tabuleiros de areia, com 6 (seis) menções.

TABELA 2 – OCORRÊNCIAS AGRUPADAS POR SIMILARIDADE DOS MODELOS ANÁLOGOS PARA O ENSINO DO RELEVO.

MODELO ANÁLOGO / ANO	1894	1904	1905	1912	1918	1937	1943	Total
<i>arêa molhada/ areia molhada</i>	1	1						02
<i>mappas em relevo</i>		1	1	1				03
<i>tabuleiro de arêa molhada/ tabuleiro de areia/ tabuleiro de arêa</i>			1	1	2	1	1	06
Totais	01	02	02	02	02	01	01	11

Fonte: Base de legislação do Estado de São Paulo.

As tabelas 3 e 4 apresentam as disciplinas e a vinculação com as designações dos modelos análogos. Na tabela 3 os *mappas* em relevo aparecem somente na disciplina Trabalho Manual. A tabela 4 é um detalhamento da tabela 3 e quantifica a frequência com que as disciplinas se vinculam as ocorrências dos modelos análogos. A predominância é da Geografia.

TABELA 3 – OCORRÊNCIAS DOS MODELOS ANÁLOGOS PARA O ENSINO DO RELEVO E DISCIPLINAS.

MODELO ANÁLOGO / ANO	1894	1904	1905	1912	1918	1937	1943
<i>arêa molhada</i>		Geo					
<i>areia molhada</i>	Geo						
<i>mappas geographicos em relevo</i>		TrM					
<i>mappas geographicos parciais em relevo</i>			TrM	TrM			
<i>tabuleiro de arêa molhada</i>					Geo		
<i>tabuleiro de areia</i>				Geo	Geo	Cim	Cim
<i>tabuleiro de arêa</i>			Geo				

Legenda: **Geo** – geografia, **TrM** – trabalho manual, **Cim** – Curso de instrução militar.

Fonte: Base de legislação do Estado de São Paulo.

TABELA 4 – DISCIPLINAS E ANOS DE OCORRÊNCIAS DOS MODELOS ANÁLOGOS PARA O ENSINO DO RELEVO.

DISCIPLINA / ANO	1894	1904	1905	1912	1918	1937	1943	Total
Geografia	1	1	1	1	2	-	-	6
Instrução Militar	-	-	-	-	-	1	1	2
Trabalho Manual	-	1	1	1	-	-	-	3
Totais	1	2	2	2	2	1	1	11

Fonte: Base de legislação do Estado de São Paulo.

DISCUSSÃO

Em 1937 e 1943 acontecem as derradeiras menções dos materiais didáticos tridimensionais análogos para representar o relevo, que recomendam o uso do *taboleiro* de areia, respectivamente no *Regulamento dos Cursos de Aperfeiçoamento e Revisão da Força Pública do Estado* e no *Regulamento do Centro de Instrução Militar da Força Policial do Estado de São Paulo*. No primeiro aparece no *Curso de Instrução Tática* e no segundo na disciplina de *Topografia, Observação e Informações*. Os termos que ocorreram nos anos anteriores (1894, 1904, 1905, 1912 e 1918) estão inseridos nos *programmas* e orientações metodológicas para o ensino das disciplinas *Geographia* (*arêa/areia molhada*, *tabuleiro de arêa*, *taboleiro de areia*, *taboleiro de arêa molhada*) e *Trabalho Manual* (*mappas em relevo*).

Nos documentos legislativos de 1894, 1912 e 1918 também ocorre à prescrição do ensino intuitivo e das lições de coisas. Exemplifica-se: no artigo 10 do decreto n. 248, de 26 de julho de 1894: “o professor deverá ter em vista, principalmente, desenvolver a faculdade de observação, empregando para isso os processos intuitivos.” (SÃO PAULO, 1894). E no artigo 12 do mesmo decreto:

cada escola [...] deverá ter uma sala apropriada para os trabalhos manuaes, assim como os objectos e aparelhos necessarios ao ensino intuitivo da geographia, do systema metrico e aos exercicios gymnasticos. (SÃO PAULO, 1894).

No artigo 244 do decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, no capítulo I, “do material escolar”:

haverá em cada escola e estabelecimento de ensino preliminar os objectos e aparelhos necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica [...]. (SÃO PAULO, 1912).

No decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918 a lição de *cousas* e o método intuitivo são citados, sendo que este é último ano de ocorrência dos modelos análogos para o ensino da geografia.

A partir de 1919 a ausência da areia molhada, dos *taboleiros* e dos mapas em relevo no ensino da Geografia significa o abandono do uso destes materiais didáticos no território paulista? Ou somente o fato da não prescrição nos documentos normativos da base de legislação de São Paulo? São questões que merecerão investigação e o uso de outras fontes.

Na legislação federal, em 1932, que estabelece um roteiro para a inspeção dos “estabelecimentos de ensino secundário” há a “[...] relação das instalações e do material didático das salas especiais” e da “sala especial de geografia” com o seu taboleiro:

um globo terrestre — Um telurio — Dois atlas de consulta (sendo um em português) — Uma bussola — Um termômetro — Um barometro — Um taboleiro de areia — Coleções de mapas para exercicios de cartografia [...]. (BRASIL, 1932, p. 7923).

No Estado de *Goyaz*, em 1930, na proposição para o estudo dos *accidentes geographicos*:

aproveitará quando fôr possível, accidentes naturais vistos da escola ou em passeios com a classe. Os mappas de termos geographicos e o taboleiro de areia servirão para fixar as noções adquiridas. Na

falta do tabuleiro, uma lousa e um punhado de areia molhada prestarão o mesmo auxílio. (GOYAZ, 1930).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tabuleiro, a areia molhada e o mapa em relevo são formas que proporcionam um meio demonstrativo, interativo e facilitador da explicação das diferentes formas e processos do relevo. No ambiente formativo policial-militar assume uma característica estratégica associada à formação profissional para a leitura do valor tático das condições do relevo.

A pesquisa em fontes legislativas possibilita acrescentar à história da cultura material escolar (objetos didáticos) e das disciplinas (geografia, trabalho manual, instrução policial-militar) e conteúdos (relevo), evidências da incorporação de práticas educativas no discurso político-normativo.

Para os próximos anos pretende-se comparar a legislação, e outras fontes, em diferentes estados brasileiros e contextos históricos e compor uma história da cultura material escolar para o ensino do relevo através de objetos tridimensionais.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, Jean Pierre et al. **As palavras-chave da didáctica das ciências**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997.

BOLACHA, Edite Silva; FONSECA, Paulo Emanuel; DEUS, Helena Moita de. Modelação análoga em geologia, na sala de aula: como se faz uma montanha. In: XXIX Curso de Actualização de Professores em Geociências, 2009, Lisboa. **XXIX Livro de Actas...** Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009. p. 83-85.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Aprovar as normas organizadas e os criterios estabelecidos pelo Departamento Nacional do Ensino. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 25 de abril de 1932, p. 7917-79040.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas**: manual de uso elementar para uso dos paes e professores. Tradução e adaptação: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CÂMARA, Sônia de Oliveira. **Reinventando a Escola**: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. Rio de Janeiro, Niterói,

1997. Dissertação - Mestrado, Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação.

CARVALHO, Alcione Luis Pereira. *Apparelhos* para o ensino do relevo: a influência da Geologia Experimental no *Praticas de Geographia* (1930). In: EDUCASUL2011, 2011, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: Capacitar, 2011. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://ensinodegeomorfologia.blogspot.com/2020/06/apparelhos-para-o-ensino-do-relevo.html>>, Acesso em 11/02/2021.

CARVALHO, Sâmelá Cristinne Furtado de. **Reflexões acerca da Família e da Escola na Reforma Educacional de Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927 a 1930**. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SCSC.2.2010.pdf>> Acesso em: 20/09/2011.

GABAGLIA, Fernando Antônio Raja. **Praticas de Geographia**: para uso no Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

GOYAZ. **Programma de ensino para as escolas primarias 1930**. Disponível em <http://200.137.218.134/uploads/1/0/1072/Programa_de_1930_-_corrigido.pdf>. Acesso em 12/09/2011. [Acervo da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás].

LIMA, Solange Ferraz de. O trânsito dos ornatos: modelos ornamentais da Europa para o Brasil, seus usos (e abusos?). **Anais do Museu Paulista**, v.16, p. 151-199, jan.-jun., 2008.

LUZ, José Carlos de Alambary. A geographia na exposição escolar. **A instrução publica**. 20 de janeiro de 1888, p. 09-11. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=233048&PagFis=1595>> Acesso em: 03/03/2012.

MACHADO, Garibaldina Pinheiro. Geographia. In: THOMPSON, Oscar; Pereira, A. R. A.; SANT'ANNA, Joaquim de; TOLOSA, Benedicto Maria (organizadores) **A Eschola Publica**: ensaio de pedagogia pratica. São Paulo: Typographia Paulista, 1895. p. 192-203. [Coletânea de textos publicados na Revista A Eschola Publica]. Disponível em: <http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/historia_educacao/EP1895.pdf> Acesso em: 11/02/2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Base de legislação do Estado de São Paulo**. Disponível em:<<https://www.al.sp.gov.br/alesp/pesquisa-legislacao/>>. Acesso em 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Approva o regimento interno das escolas publicas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 1.217, de 29 de abril de 1904. Approva e manda observar o programma de ensino para os grupos escolares e escholas modelo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1217-29.04.1904.html>>. Acesso em: 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 1281, de 24 de abril de 1905. Approva e manda observar o programma de ensino para as escholas modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1905/decreto-1281-24.04.1905.html>>. Acesso em 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e as escolas normaes. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>>. Acesso em 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 2944, de 8 de agosto de 1918. Approva o Regulamento para a execução da Lei n. 1.579, de 19 de Dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Publica do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2944-08.08.1918.html>>. Acesso em 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 8.402, de 12 de julho de 1937. Approva o Regulamento dos Cursos de Aperfeiçoamento e Revisão da Força Publica do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1937/decreto-8402-12.07.1937.html>> Acesso em 11/02/2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 13.264, de 10 de março de 1943. Aprova Regulamento do Centro de Instrução Militar da Força Policial do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1943/decreto-13264-10.03.1943.html>> Acesso em 11/02/2021.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Livros para a escola normal no Paraná: modelos e Projetos sociais se viabilizam na escola. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. **Anais**. PUCPR, 2011. p. 11552-11561. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5993_4015.pdf>. Acesso em 12/04/2012.

WITTICH, Walter Arno; SCHULLER, Charles Francis. **Recursos audiovisuais na escola**. Tradução de Gastão Roberto Coaracy; Joana Elazari Coaracy. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Caderno CEDES**. Campinas: Unicamp, vol.25, maio/ago 2005. p. 165-184.

METODOLOGIA DO ENSINO DA CARTOGRAFIA PARA COMPREENSÃO DOS ASPECTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Paulo Ferreira⁸
Walter Guedes da Silva⁹

INTRODUÇÃO

Para que a metodologia de ensino e suas concepções metodológicas possam ser compreendidas como o estudo da maneira de fazer um trabalho, indicar o que o professor e os alunos farão no decorrer de uma aula ou conjunto de aulas e atender a objetivos pré-estabelecidos com o máximo de eficiência possível, apoiamos nosso entendimento em (NÉRICI, 1983, p. 284), que conceitua a metodologia do ensino em um “[...] conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, [...], da educação, com mínimo esforço e máximo rendimento.”

A partir das observações de alguns elementos que influenciam negativamente o processo do ensino e aprendizagem, a compreensão e assimilação da Cartografia da maioria dos alunos do 6º ano, que serão apresentados a seguir, surgiu o seguinte questionamento: a metodologia para o ensino da Cartografia centrada em aulas teóricas compromete a assimilação do conhecimento cartográfico dos alunos? Neste sentido, o objetivo deste texto consiste em analisar a metodologia para o ensino da Cartografia do 6º ano em duas escolas estaduais de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

No que diz respeito ao processo de aplicação do método ativo neste trabalho, professores e alunos foram submetidos à questionários

⁸ Mestre em Educação (UEMS). Professor de Geografia.
CV: <http://lattes.cnpq.br/3088315226156615>

⁹ Pós-doutor em Geografia (UFC). Pós-doutor em estudos fronteiriços (UFMS). Doutorado em Geografia (USP). Professor Associado - Nível V - dos Cursos de Geografia e do Mestrado Profissional em Educação (UEMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6582804310478655>

e observação dos métodos de aula, estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores em sala de aula para o ensino da Cartografia do 6º ano.

Quanto a alfabetização cartográfica, Lunkes e Martins (2018) afirmam que existem lacunas no processo de alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental, conseqüentemente, a maioria dos alunos chegam ao Ensino Médio com dificuldades em relação ao domínio da leitura cartográfica, visto que a maioria não domina os conceitos, os elementos cartográficos e as técnicas elementares da Cartografia, apresentando grandes dificuldades na leitura e na interpretação de um mapa.

Para Lunkes e Martins (2018) as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos no Ensino Médio, quanto ao domínio ou compreensão dos conceitos cartográficos, podem ter como base a utilização excessiva do livro didático e a aplicação de conteúdos mais conceituais que procedimentais. Em esteira semelhante, Oliveira (2014, p. 16) destaca que a alfabetização sempre foi um problema que chamou a atenção dos educadores, porque não se inclui na alfabetização o problema da leitura e escrita da linguagem gráfica, em particular o mapa, pois “[...] os professores não são preparados para ‘alfabetizar’ as crianças no que se refere ao mapeamento”. Assim, a autora propõe o desenvolvimento de uma metodologia do ensino do mapa com base na teoria piagetiana em relação à construção do espaço pela criança, respeitando o desenvolvimento mental do indivíduo.

Para Paganelli (2014), os estudantes com idade entre 8 e 12 anos encontram-se em transições de etapas caracterizadas em estágios e subestágios, especificamente, entre o terceiro estágio, os das operações concretas; e o quarto estágio, que é o das coordenações operatórias que se inicia a partir de 11 a 12 anos de idade.

Neste sentido, Castrogiovanni (2005, p. 39) defende que “[...] Só lê mapas quem aprendeu a construí-los.” Para o autor é fundamental que o aluno aprenda a leitura crítica da representação cartográfica, ou seja, que o aluno aprenda a decodificar o mapa para utilizá-lo no cotidiano.

Além do levantamento bibliográfico, realizou-se uma pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013); Parecer CNE/CEB nº 11, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010); Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul de 2012 (MS, 2012) e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul de 2018 (MS, 2018).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas turmas do 6º ano em duas escolas estaduais de Campo Grande-MS, doravante denominadas de escola 1 e 2. Foram contemplados 55 alunos, com faixa etária de 11 anos de idade. Durante este mesmo período, buscou-se também analisar a metodologia do ensino de dois professores nas escolas no primeiro bimestre letivo de 2019. A referida pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada em 13 de novembro de 2018, sob o parecer n. 3.017.910.

Esta pesquisa baseou-se também no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018), que orienta a elaboração dos currículos nas escolas estaduais sobre os conceitos básicos da Cartografia do 6º ano, como, por exemplo, “conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa”, assim como “medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas” (MS, 2018, p. 990-1).

As escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, além de estaduais, são periféricas e estão localizadas em diferentes regiões da cidade de Campo Grande – MS. Outros critérios coadunados para realizar a pesquisa de campo foram: professores de Geografia do 6º ano, alunos de escolas públicas, livros didáticos de Geografia do 6º ano, autores e editoras diferentes aprovados pelo Ministério de Educação.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS ATIVAS PARA O ENSINO CARTOGRÁFICO NO 6º ANO

Sobre os procedimentos metodológicos utilizados em campo, essa pesquisa foi subdividida em cinco etapas. Na primeira delas, que foi a avaliação diagnóstica dos alunos das duas turmas dos 6º anos investigadas no início do ano letivo, foram aplicados questionários com conteúdo do 4º e 5º anos sobre alfabetização cartográfica com objetivo de analisar o grau de conhecimento dos alunos dos 6º anos.

A segunda etapa constituiu-se das observações das aulas e questionários aos professores das duas turmas. As observações dos procedimentos metodológicos dos professores foram restritas ao ensino da Cartografia no primeiro bimestre. O primeiro questionário foi para analisar as metodologias para o ensino e aprendizagem da Cartografia de dois professores de Geografia, já o segundo questionário foi para saber os métodos, estratégias e recursos didáticos para ensino da Cartografia.

A terceira etapa da pesquisa constituiu-se na aplicação de avaliações diagnósticas aos alunos sobre o conteúdo cartográfico do primeiro bimestre ministrados pelos professores. As avaliações diagnósticas foram aplicadas aos alunos logo após as aulas dos professores regentes sobre os conteúdos cartográficos, como forma de avaliar a compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados. Para a elaboração das questões, considerou-se o conteúdo do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul sobre Cartografia.

A quarta etapa é subdividida em duas fases e constituiu-se em aulas ativas desenvolvidas/aplicadas com as duas turmas num conjunto de aulas teóricas e práticas simultâneas e interativas em sala de aula. A primeira fase foi a motivação da turma por meio da proposição da dinâmica com aulas práticas e interativas, como a “caça ao tesouro” na escola, que promoveu a necessidade dos alunos em pesquisarem e estudarem o conteúdo das aulas de Cartografia, para construir croquis da escola com todos os elementos cartográficos com uso da bússola.

Para isso foram utilizadas aulas com discussões e debates, dinâmicas de grupo, aulas com *slides* e vídeos, elaboração do mapa da escola e aulas com resoluções de exercícios. Os recursos didáticos utilizados foram: quadro, pincel, apagador, *banner* com a aérea da escola, projetor, *laptop* (computador portátil) com acesso à internet para utilizar o *Google Maps* e/ou *Google Earth* em sala de aula, globo, livro didático de Geografia, bússolas portáteis, celular com acesso à internet, sendo utilizado em alguns casos o aparelho celular como roteador para o computador portátil, permitindo o acesso aos programas da *Google* em sala de aula, uma pequena caixa com tampa e brindes para os alunos na “caça ao tesouro”.

A segunda fase da quarta etapa foram as aulas interativas, com aplicação de seis aulas de cinquenta minutos, sendo quatro aulas em sala e duas no pátio da escola. Nas duas primeiras aulas foram apresentadas aos alunos explicações a respeito da Cartografia do 6º ano, utilizando-se de recursos didáticos pedagógicos alternativos com projeções de *slides* com os tipos de mapas, os conceitos cartográficos, as relações sociais na leitura cartográfica, os elementos dos mapas, como utilizar a bússola em um mapa e explicação sobre conversões de escalas e exercícios.

Na terceira e quarta aula, solicitou-se a formação de grupos para a elaboração dos mapas. Nestas aulas foram exibidas imagens aéreas das respectivas escolas por meio do *Google Maps* e/ou *Google Earth*, para que cada grupo elaborasse o croqui da sua escola com os cinco principais elementos básicos de um mapa (título, legenda, escala, rota dos ventos e fonte), a fim de utilizarem nas duas futuras aulas de campo, isto é, na “caça ao tesouro”.

Antes dos grupos iniciarem as atividades da quinta e da sexta aula, o professor levou o “baú do tesouro”, que pode ser confeccionado com papelão, plástico ou MDF, até as localizações geográficas (pontos cardeais, pontos colaterais e pontos subcolaterais ou coordenadas geográficas) em que cada grupo encontraria o seu “tesouro perdido”. Logo após, o professor de geografia, de posse dos croquis, traçou uma rota geográfica de “caça ao tesouro” para cada grupo. Posteriormente,

encaminhou os alunos para a quadra da escola para que os grupos de alunos e de posse de seus croquis e bússola, iniciassem as atividades.

Momentos antes dos alunos saírem em busca do “tesouro perdido”, o professor orientou os grupos e entregou a localização geográfica para cada um deles. Durante o percurso, o professor analisou o croqui elaborado por cada grupo, a utilização da bússola no croqui e as dinâmicas dos grupos diante das assimilações do conteúdo cartográfico para se encontrar o “tesouro perdido” no pátio da escola.

Na quinta etapa da coleta de dados foram reaplicadas as mesmas avaliações diagnósticas da terceira etapa para análise da compreensão e assimilação aos alunos das escolas investigadas, para, ao final, comparar as metodologias utilizadas pelos professores regentes com a metodologia ativa utilizada pelo professor-pesquisador sobre o conteúdo cartográfico desenvolvido com as turmas, conforme gráficos 1 e 2, a seguir.

Ao analisar os fundamentos e metodologias da Cartografia desenvolvidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e compará-los aos livros didáticos de Adas & Adas (2015) e Lucci & Branco (2015), utilizados pelas turmas das escolas investigadas, constatou-se que os livros didáticos não estão em total conformidade com o referido documento orientador do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013), pois não apresentam alguns dos principais conteúdos da Cartografia básica, como as projeções Cônica e Plana e as fórmulas de conversões para se resolverem os exercícios de escalas numéricas.

Na análise das orientações metodológica da Cartografia do 6º ano exposto no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul de 2012, constatou-se que existem onze conteúdos a serem trabalhos no primeiro bimestre, que divididos em vinte e seis horas/aulas do bimestre tem-se menos de três horas/aulas para cada um dos conteúdos didáticos.

Em relação ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (MS, 2018), analisou-se a orientação metodológica sobre a introdução da Cartografia para o desenvolvimento das habilidades dos alunos do 6º ano, para se conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa.

Para o estudante desenvolver essa habilidade é preciso conhecer os movimentos de rotação e translação da Terra. Por meio de diferentes leituras de mapas, levar os estudantes a desenvolver a interpretação dos mapas para conhecer seus elementos, como título, legenda, escala e, ainda, trabalhar orientação, e depois possa elaborar mapas simples do local onde vive. (MS, 2018, p. 990).

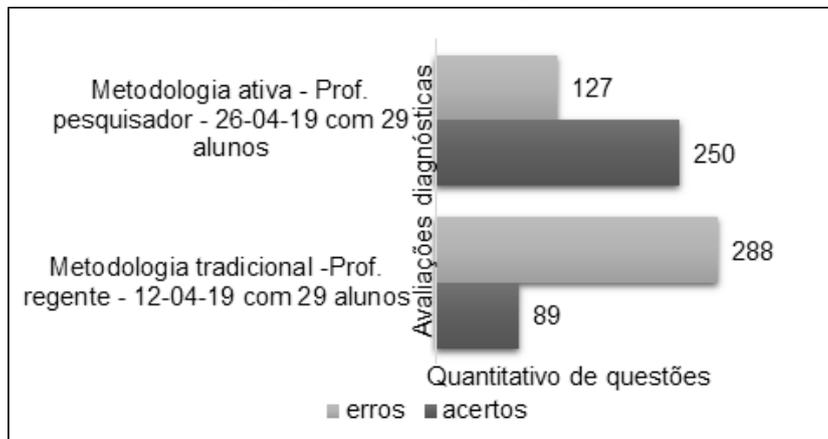
A orientação do documento como estratégia de ensino à introdução da Cartografia está em ordem invertida, visto que orienta, primeiro, o desenvolvimento de diferentes leituras e interpretações dos mapas e seus elementos, e somente depois a elaboração de mapas do local onde se vive. O ensino prático para elaboração de mapa do local onde o aluno vive é uma estratégia que se pode utilizar como revisão de conteúdo para a introdução de novos conceitos cartográficos.

Nas análises dos questionários aplicados aos alunos, constatou-se que a maioria dos alunos avaliados iniciaram o 6º ano com significativas defasagens dos conteúdos básicos de Cartografia da primeira etapa educacional que é o 5º ano.

Quanto a análise das aulas e dos questionários aplicados aos professores, averiguou-se que há um predomínio de aulas teóricas e o método tradicional de ensino, ou seja, aulas sem dinâmicas de grupo e com poucos recursos didáticos alternativos para o ensino do conteúdo cartográfico.

Os gráficos 1 e 2 mostram, analiticamente, as respostas dos questionários aplicados aos alunos na terceira e quinta etapas da pesquisa, as aplicações das avaliações diagnósticas sobre o conteúdo cartográfico das aulas dos professores regentes que utilizavam-se de uma metodologia mais tradicional e as análises das avaliações após as aulas intervencionais do professor-pesquisador, o qual se utilizou da metodologia ativa. Os gráficos apresentam os resultados comparativos entre a metodologia tradicional e a metodologia ativa, por meio de barras gráficas com os quantitativos de questões de erros e acertos nas avaliações diagnósticas dos alunos.

Gráfico 1 – Metodologia Ativa e Metodologia Tradicional – turma A



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos foram elaboradas dez questões de múltipla escolha, sendo que em uma das questões os alunos responderam por meio de alternativas de lacunas, o que resultou na análise de treze questões por aluno.

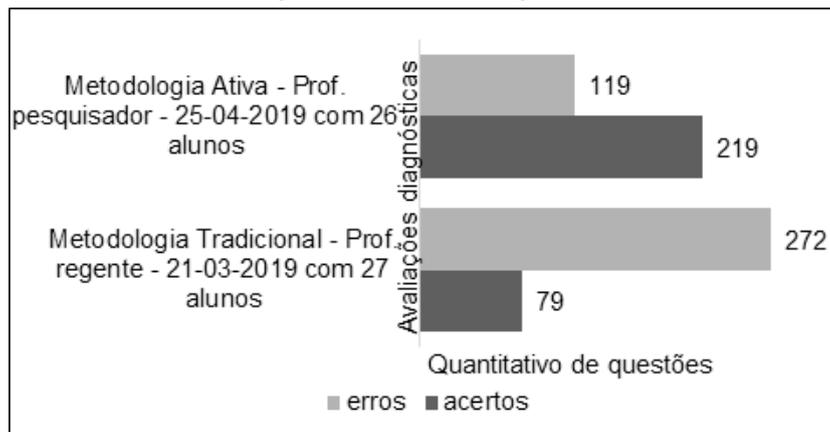
O Gráfico 1 apresenta o diagnóstico dos resultados das avaliações dos 29 alunos da turma A, de 12-04-2019, aulas desta data ministradas pelo professor regente, que mostra o baixo aprendizado do conteúdo da Cartografia pelo método tradicional, sendo que do total de 377 questões houve acerto de 89 questões.

O Gráfico 1 também apresenta o resultado das avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos da turma A com a metodologia ativa, ministradas por um dos pesquisadores em 26-04-2019, que utilizou métodos, estratégias, discussões e debates, dinâmicas de grupo, aulas com slides e vídeos, elaboração do mapa da escola em grupo e aulas com resoluções de exercícios, que contribuiu para que os alunos obtivessem significativa compreensão e assimilação dos conteúdos cartográficos em comparação a metodologia tradicional do professor regente, com acerto de 250 questões.

O Gráfico 2, apresenta a compilação dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas aos 27 alunos da turma B. Nestas avaliações diag-

nósticas foram aplicadas dez questões fechadas, sendo que em uma das questões os alunos responderam por meio de alternativas de lacunas, o que também resultou em análise de mais três respostas, totalizando treze questões por aluno.

Gráfico 2 – Metodologia Ativa e Metodologia Tradicional – turma B



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A partir do destacado observou-se que o professor regente da turma B utilizou a metodologia tradicional de ensino para seus alunos, com excesso de conteúdo para o bimestre, poucas horas/aulas e recursos didáticos disponíveis na escola, somente aulas teóricas, método expositivo, alunos enfileirados em suas carteiras que copiavam o conteúdo da lousa, para ao final resolverem as questões. A assimilação dos conteúdos por parte dos alunos não atingiu por completo seu êxito devido a maioria dos alunos terem errado as questões, com 79 acertos do total de 351 questões.

As aulas intervencionais do pesquisador, que utilizou a metodologia ativa e estratégias como discussões e debates com os alunos, dinâmicas de grupo, aulas com slides e vídeos, elaboração do mapa da escola e resoluções de exercícios em grupo, observa-se, como demonstrado no Gráfico 2, significativa melhora na assimilação dos conteúdos cartográficos, com 219 acertos do total de 338 questões.

Apesar do processo de ensino e aprendizagem metodológico ativo para o ensino da Cartografia ter demonstrado resultados positivos, ele não atingiu todas as classes de modo homogêneo, visto que a maioria dos alunos tiveram dificuldades com as resoluções das questões que envolvem o Sistema Métrico Decimal.

Por este ângulo, sugere-se a associação da referida metodologia do ensino da Cartografia ativa com outras propostas metodológicas como, por exemplo, atividades interdisciplinares sobre orientações cartográficas com a disciplina de Educação Física e atividades sobre conversão de unidade de comprimento na disciplina de Matemática, com objetivo de exercitar, homogeneizar e melhorar a assimilação dos conhecimentos cartográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da preocupação com os rumos do ensino da Cartografia, dos desafios do cotidiano do professor de Geografia em sala de aula e com o propósito de fortalecer as práticas pedagógicas e a metodologia do ensino da Cartografia, este texto analisou a metodologia para o ensino da Cartografia do 6º ano em duas escolas estaduais de Campo Grande-MS, no período do primeiro bimestre de 2019.

Com isso foi possível constatar fatores que comprometem o processo de ensino e aprendizagem da Cartografia. Um deles são as lacunas dos conteúdos cartográficos nos livros didáticos de geografia em relação as orientações metodológicas das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), visto que, não se encontrou nos livros as principais projeções geográficas e a escala numérica, conteúdos fundamentais para os alunos resolverem os exercícios de Cartografia.

Outro fator negativo é o quantitativo de conteúdo à ser trabalhado no bimestre exposto no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (MS, 2012), que ao se utilizar da metodologia tradicional pode conduzir o professor a empregar aulas teóricas com pouco aprofundamento do conteúdo, comprometendo a compreensão e assimilação

do conteúdo cartográfico, conforme análise das aulas dos professores investigados pela pesquisa.

Concluiu-se no referido estudo que a metodologia do ensino para o processo de ensino e aprendizagem da Cartografia na atual Educação Básica precisa de uma reorganização dos conteúdos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (MS, 2012), pois possui um elevado quantitativo de conteúdo didático a serem trabalhados no primeiro bimestre do 6º ano e poucas horas/aulas para trabalhar cada conteúdo, o que, indiscutivelmente, inviabiliza aulas práticas e compromete a assimilação do conteúdo cartográfico dos alunos.

Como contribuição, disponibiliza-se uma proposta de intervenção com procedimentos metodológicos elencados, como também, as sugestões metodológicas que servirão para planejamento das aulas ativas no processo de ensino e aprendizagem da Cartografia ao 6º ano. O endereço eletrônico de acesso a proposta da metodologia ativa para o processo de ensino e aprendizagem da Cartografia do 6º ano é: <https://drive.google.com/file/d/1LAMjmfWsdFk3qrN6-6FVCur94SRRg8S-/view>.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. *Expedições geográficas*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192. Acesso em: 01 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de maio 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In. *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOOGLE EARTH. *Software para download. Descrição Geral*. 2018. Disponível em: <https://support.google.com/earth/answer/176145?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 de maio 2020.

GOOGLE MAPS. *Software para download. Descrição Geral*. 2019. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-20.4249824,-54.6643489,15z?hl=pt-BR>. Acesso em: 11 de maio 2020.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia: Homem & Espaço*, 6º ano. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LUNKES, Rudi Pedro; MARTINS, Gilberto. *Alfabetização cartográfica: um desafio para o ensino de geografia*. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1057-4.pdf>. Acesso em: 30 abril 2020.

MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul*. 2012. <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 21 de abril 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul*. Versão preliminar 4. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ms.pdf. Acesso em: 10 de maio 2020.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática geral dinâmica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e cognitivo do mapa. In: *Cartografia escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. *O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica*. In: *Cartografia escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CORRELAÇÃO ENTRE AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES (FPS), LINGUAGEM E PENSAMENTO, POR MEIO DA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Flávio Antônio Zagotta Vital¹⁰

INTRODUÇÃO

A significância do papel da linguagem, em um contexto sociointerativo, é considerada como o centro do estudo do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, LURIA, 1929). O homem, como indivíduo essencialmente social, necessita de meios, para se conectar aos seus pares, sendo que os caminhos são implementados pela interação e pela linguagem dinâmica, por meio das quais a humanidade transmite sua cultura, originando o contexto da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2006; VYGOTSKY, 2001). As chamadas Funções Psicológicas Superiores (FPS) são processos sociais mediatizados semioticamente, ou seja, por intermédio da utilização de símbolos e signos, sendo exemplos a memória, consciência, percepção, atenção, linguagem, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (PAES, 2020; SOUZA, ANDRADA, 2013). Entretanto uma forte interconexão é criada entre linguagem e pensamento gerando estímulos nas demais FPS (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2006). Paes (2020) discorre a respeito da funcionabilidade dessas funções:

As Funções Psicológicas Superiores emanam da realidade concreta, na qual a cultura é determinante, mas desenvolvem-se sobre uma base biológica, cujo desenvolvimento acontece das formas superiores humanizadoras sobre as formas inferiores e biológicas (PAES, 2020, p. 43496).

¹⁰ Doutor em Botânica Aplicada (UFLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1080176434102436>

Para Vygotsky, a filogenia do pensamento e da linguagem distingue-se com muita clareza, em uma fase pré-intelectual ao desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística ao desenvolvimento do pensamento, marcando trajetórias diferentes e independentes dessas duas funções (VYGOTSKY, 2001). Neste estágio, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, pois essas duas funções são difusas (VYGOTSKY, 2010). Contudo suas trajetórias ficam eternamente paralelas, pois, por volta dois anos de idade encontram-se, e o resultado dessa intercessão dá início a uma nova forma de comportamento: o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional (VYGOTSKY, et al., 2010; VYGOTSKY, 2008b).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem é extremamente dependente da intercessão entre linguagem e pensamento, visto que exige uma capacidade de simbolizar e de formar conceitos (VYGOTSKY, 2007), sendo enfatizados dois componentes estruturais da palavra: a função designativa (referência objetiva) e o significado propriamente dito (VYGOTSKY, LURIA, 1996). Portanto a utilização da linguagem possui dois aspectos sociais: um de produção e outro de compreensão (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, LURIA, 1996). Vygotsky afirma que a linguagem é considerada como instrumento complexo que viabiliza a comunicação e, conseqüentemente, a socialização (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, LURIA, 1996).

A aquisição da linguagem ocorre, a partir de dois mecanismos (BORGES, SALOMÃO, 2003; VYGOTSKY, 1986; BRUNER, 1983): (1) a força interna que impulsiona o indivíduo a aprender, antes dos dois anos; e (2) a força que absorve a linguagem do meio social, pelo encorajamento gerado pela pessoa que mais interage com a criança, somada à audição constante de componentes semiológicos linguísticos, concretizando uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por quatro fases: (1) Natural ou Primitivo; (2) Psicologia Ingênua; (3) Estágio das Operações com Signos; e, por fim, (4) Estágio do Crescimento Interno (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 1996), as quais serão abordadas mais detalhadamente adiante.

Para Vygotsky, a linguagem é uma função que atua na representação mental, dirigindo e ordenando ativamente várias Funções Psicológicas Superiores, ou seja, a necessidade do desenvolvimento da linguagem também gera um aprimoramento do pensamento mediado por ela (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, LURIA, 1996; VYGOTSKY, 1996). As obras de Vygotsky apresentam terminologias e conceituações acerca de comprometimento da linguagem e pensamento, em que ressalta a defectologia e o estudo do desenvolvimento anormal, constatando que a linguagem não verbal pode ser considerada menos complexa do ponto de vista psicológico (VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY, et al., 2010; VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, 1986). Essa constatação tem por alicerce a perspectiva histórico-cultural defendida pelo autor, dado que, sem a linguagem efetiva do meio, o indivíduo não se apropria da cultura (VYGOTSKY, 2006).

De acordo com os pressupostos abordados, este trabalho tem por objetivo realizar uma revisão sistêmica das obras de Vygotsky, abordando a inter-relação entre as Funções Psicológicas Superiores (FPS), linguagem e pensamento, a fim de se mensurar a interferência dessas duas funções na expansão ou subestimulação do intelecto.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A SUA INTERAÇÃO COM O PENSAMENTO

Os estudos de Vygotsky têm ênfase no contexto histórico-social e no papel da linguagem desempenhado na aquisição de conhecimentos e apropriação da cultura, que são estimulados por mediações criadas no ambiente: as relações interpessoais (VYGOTSKY, 1996). O ambiente linguístico é considerado como um importante aspecto de incorporação da linguagem, pois o aprendizado da criança segue um fluxo de internalização, mediante a estimulação das suas Funções Psicológicas Superiores de forma dinâmica (VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, 2006; VYGOTSKY, 2001). A linguagem se origina da conexão entre pequenos grupos, principalmente nas díades, ocorrendo, no plano social e, em sequência, no plano psicológico, sendo fortemente mediada pelo

pensamento. Pode-se compreender esse fluxo proposto por Vygotsky a partir do fragmento:

O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem propriamente dita (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

O desenvolvimento e aquisição da linguagem, segundo Vygotsky, obedece a quatro fases sequenciais:

Primeira Fase - Estágio Natural ou Primitivo (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1986). Neste estágio, desenvolvem-se a fala pré-intelectual e o pensamento pré-verbal (VYGOTSKY, 1996). O grito, o balbucio e as primeiras palavras são considerados fala pré-intelectual, sendo que as operações aparecem de forma original, tal como evoluíram na fase primitiva de comportamento, em que as primeiras manifestações intelectuais são relativas à manipulação de instrumentos (TOASSA, PEREIRA, 2017; VYGOTSKY, 2001). A manipulação de um objeto exerce uma influência direta na formação de conceitos, o que amplia a habilidade linguística nos estágios seguintes (KRAVTSOVA, KRAVTSOV, 2010; ELKONIN, 1998; VYGOTSKY, 1996).

Segunda Fase - Estágio da Psicologia Ingênua (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1986). Definida como a fase do desenvolvimento linguístico claro da criança, ocorre por volta dos dois anos de idade. É marcada pela utilização correta das formas e estruturas gramaticais antes da criança ter compreendido as operações lógicas que representam, o que marca a ocorrência da sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1991). Em adição, a criança pode operar com proposições subordinadas, tais como as palavras “como”, “por que”, “se”, “quando” e “mas”, muito antes de dominar realmente as relações causais, condicionais ou temporais (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2000). As indagações constantes nesta fase representam o intuito inconsciente da criança em ampliar seu domínio linguístico,

mediado pelo pensamento, pois ela busca respostas acerca do ambiente em que se encontram alojadas ainda em um vocabulário desconhecido.

A segunda fase marca o primeiro exercício prático da inteligência infantil, sendo que as curvas da evolução do pensamento e da fala encontram-se, pela inserção da criança aos membros mais maduros que ela, fazendo com que a linguagem passe a ter função simbólica e o pensamento a ser mediado pelos significados da linguagem (MORAIS, SASSU, 2016; VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2006). A primeira zona de desenvolvimento proximal ocorre nesta fase, já que a criança necessita de auxílio constante de indivíduos com uma linguagem mais desenvolvida para avançar na compreensão da linguagem. A importância da interdependência entre linguagem e pensamento pode ser percebida no fragmento abaixo:

As formas culturais de conduta desenvolvidas na individualidade são as formas culturais históricas, tendo em vista que o pensamento somente atinge graus superiores quando incorpora a cultura historicamente produzida. Essa cultura reproduzida pelo pensamento, que tem na linguagem a possibilidade de ser transmitida para as novas gerações, é um fundamento para que se compreenda o sentido e as possibilidades de realizar a crítica às práticas de ensino e aprendizagem das pedagogias dominantes (PAES, 2020, p. 43498).

Terceira Fase – Estágio das Operações com Signos (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1986). Nessa fase, a solução de problemas internos, no campo do pensamento, é mediada pela utilização de sinais externos: a linguagem semiótica (VYGOTSKY, LURIA, 1994). É o estágio em que a criança recorre aos dedos para executar uma contagem numérica quantitativa, por exemplo. Artifícios mnemônicos ou memorizadores também começam a ser direcionados para a resolução de problemas (VYGOTSKY, 1996). Essa conexão entre linguagem e componentes semióticos fará com que o pensamento se amplie consideravelmente, pois o pensamento terá que fornecer conclusões para as indagações originadas no campo da linguagem. A necessidade em solucionar pro-

blemas à compreensão de situações diversas irá dar origem ao Discurso Egocêntrico, uma nova forma de linguagem (MORAES, SASSU, 2016; VYGOTSKY, LURIA, 1929). O Discurso Egocêntrico surge como uma verbalização, na ausência de um interlocutor, de quem a criança repete conceitos já adquiridos. Pode-se compreender o papel do Discurso Egocêntrico no fragmento que se segue:

Sua função compreende o planejamento e a direção da futura ação. [...] quando há a complicação da tarefa, o uso da linguagem emocional (egocêntrica) aumenta, assim como os esforços da criança para atingir uma solução mais inteligente e menos automática. [...] A fala egocêntrica está ligada à fala social por meio de várias formas de transição (MORAIS, SASSU, 2016, p. 129).

Quarta Fase - Estágio do Crescimento Interno (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1986). Nessa fase, as operações externas interiorizam-se e sofrem uma profunda transformação, a criança começa a contar mentalmente de cabeça, utilizando a “memória lógica”, fortemente mediada pelos signos (VYGOTSKY, 2001). No desenvolvimento linguístico, é o último estágio do discurso interior, silencioso, pois uma interação constante entre as operações externas e internas continua se formar, já não havendo uma divisão nítida entre o comportamento interno e o comportamento externo (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2001; VYGOTSKY, 1996). Vygotsky explica a interação entre linguagem e pensamento neste último estágio linguístico:

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a linguagem como dois círculos que se intersectam. Nas regiões sobrepostas, o pensamento e a linguagem coincidem, produzindo assim o que se chama pensamento verbal. O pensamento verbal, porém, não engloba de maneira nenhuma todas as formas de pensamento ou todas as formas de linguagem (VYGOTSKY, 2008b, p. 108).

Sendo assim, percebe-se que, no estágio final do desenvolvimento da linguagem, ocorre uma interiorização de todos os componentes linguísticos adquiridos, e essa interiorização se amplia na terceira fase

com o advento do Discurso Egocêntrico. Esse discurso irá permitir o manuseio, no campo mental, de todos os componentes semióticos relativos à linguagem, culminando com a diminuição progressiva da utilização desse artifício, pois o pensamento começará a ser capaz de desempenhar esse papel de forma silenciosa (MORAES, SASSU, 2016; VYGOTSKY, 2006).

A SUBJETIVIDADE NA EXECUÇÃO DA LINGUAGEM E PENSAMENTO

Ao relacionar as Funções Psicológicas Superiores (FPS), como produto da atividade cerebral, Vygotsky relata que a atividade deficitária da linguagem não é refém apenas de fatores biológicos e hereditários, mas também dos estímulos ambientais, que podem ser estimulantes ou inibitórios (PAES, 2020; VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY, 2006). A linguagem necessita de outras (FPS) (tais como: atenção, memória, consciência e pensamento), para executar o seu papel na fala, além de exercitar e alinhar todas essas operações mentais, garantindo um implemento cognitivo direto e indireto. De acordo com estímulos ambientais satisfatórios, a linguagem se amplifica, tornando-se um importante sistema de signos que necessita de constante abastecimento (ZAGOTTA-VITAL, 2020; VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2008b). No livro “Formação Social da Mente”, Vygotsky destaca a significância da interrelação entre linguagem e pensamento:

A linguagem teria, primeiramente, uma função comunicativa, social; levando, posteriormente, ao desenvolvimento da linguagem interior, que é imprescindível ao pensamento (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

Um ponto crucial no desenvolvimento da linguagem é por volta dos dois anos, quando ocorre a intercessão entre a linguagem e o pensamento (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2008b; VYGOTSKY, 2001), sendo que, nessa faixa etária, deve-se analisar a forma como a linguagem está sendo expressa pela criança, a fim de detectar se o padrão

não apresenta algum atraso e se é compatível com as normas de fala do seu meio sociocultural.

Uma possibilidade bastante sutil, para se detectar algum comprometimento na linguagem, é a observação da fase de aquisição “Estágio das Operações com Signos”, pois nessa fase há ocorrência do “Diálogo Egocêntrico”, artifício de superação de percalços que age no campo do pensamento (VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2008b; VYGOTSKY, 1986; VYGOTSKY, LURIA, 1929). Nessa fase, pode-se perceber uma taxa 96% de utilização fala egocêntrica, porém, com o predomínio de emissões de balbucios, para os indivíduos com atraso na fala (VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY, 2006). Já para os indivíduos com uma linguagem em uma evolução coerente, a taxa de utilização da fala egocêntrica é de 24%, podendo ser distinguíveis palavras pronunciadas com clareza (VYGOTSKY, 2011). Na obra “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, é relatada a diferença da complexidade entre balbucio e palavras pronunciadas com clareza:

Os antigos pesquisadores não viam um conflito profundo na transição, por exemplo, do balbucio às primeiras palavras ou da percepção das figuras numéricas ao sistema decimal. Eles consideravam que um era mais ou menos a continuação do outro. Novas pesquisas têm mostrado, e nisso está seu inestimável mérito, que, onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos (VYGOTSKY, 2011, p. 866).

Essa recorrência da fala egocêntrica pode ser entendida como uma tentativa de solucionar problemas no universo cotidiano da criança, o que a direciona para uma introversão, e o ato de balbuciar indica que o advento da linguagem social concreta ainda não foi alcançado. Isso ocorre, pois a criança não corresponde aos estímulos da zona de desenvolvimento proximal em que está inserida, considerando seu relacionamento com adultos cuidadores, já que se espera que eles tenham a função mental da linguagem desenvolva.

A fala egocêntrica é uma importante função do discurso interior, que direciona a linguagem para o pensamento e, mesmo que a linguagem condicionada pelo cenário histórico-cultural não tenha sido aprendida, a criança desenvolve um arcabouço semiológico de interpretações próprias (VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 1986). Entretanto essa compreensão subjetiva criada, mediada pela fala egocêntrica, pode direcionar o indivíduo a um cenário de introspecção e/ou frustração, pois sua linguagem não coincide com os componentes semiológicos linguísticos utilizados pelos seus cuidadores. Essas considerações sugerem averiguar uma conexão deficitária entre o aparato “linguagem-pensamento”, ou até mesmo comprometimentos sensoriais, sejam visuais, auditivos ou na fala, muito abordados por Vygotsky ao retratar a defectologia (VYGOTSKY, 2011).

A execução anômala da linguagem irá criar uma dupla influência no desenvolvimento da criança: (1) uma deficiência age diretamente como tal, produzindo falhas e obstáculos; além de (2), ao produzir um “defeito”, os obstáculos e dificuldades no desenvolvimento irão romper o equilíbrio normal, estimulando o desenvolvimento de caminhos alternativos que irão conferir adaptação (VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY, 2008b; VYGOTSKY, 2006).

Apesar dessa comunicação anômala e subjetiva, com tendências à introspecção, Vygotsky discursa sobre o papel cultural nos casos desse tipo de desenvolvimento, na obra “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”:

Porém, mais importante, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

Porém existe uma interferência no que tange ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, dado que, para Vygotsky, a apro-

priação inadequada de componentes semiológicos leva à dificuldade na estimulação dessas funções, podendo culminar em um déficit cognitivo (VYGOTSKY, 2011; VYGOTSKY et al., 2010; VYGOTSKY, 2008a; VYGOTSKY, 2008b; DAINÊZ et al., 2011; GOES, 2007). É necessária a adoção de táticas que tentem minimizar essa apropriação inadequada, pois a inclusão social e interação com a cultura são o objetivo almejado. Assim, é criando o cenário de práticas pedagógicas inclusivas, com a distinção de dois planos de ação de desenvolvimento do comportamento, o natural e o cultural, que se introduz, no campo da educação, a concepção dialética do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filogenia do pensamento e da linguagem distingue-se com muita clareza, contudo suas trajetórias não são eternamente paralelas, pois criam uma intercessão que gera uma cooperação entre as Funções Psicológicas Superiores. A aquisição da linguagem ocorre em quatro fases (Natural ou Primitivo; Psicologia Ingênua; Estágio das Operações com Signos; e Estágio do Crescimento Interno), direcionando a linguagem a uma interiorização: a fala mediada pelo pensamento. A terceira fase, Estágio das Operações com Signos, é extremamente útil, para detectar percalços na aquisição da linguagem, na qual há o uso exacerbado do “Diálogo Egocêntrico”, em indivíduos com comprometimentos na linguagem, pois buscam minimizar ou solucionar comprometimentos situados no plano do pensamento. Conclui-se que a dificuldade na aquisição da linguagem pode gerar uma baixa estimulação das Funções Psicológicas Superiores, principalmente o pensamento, limitando a interação e dificultando a apropriação cultural. Neste contexto, faz-se necessário o uso de práticas inclusivas dialéticas, a fim de permitir o acesso do indivíduo ao cenário sócio-histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

BORGES, LC.; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003. v.16. p.327-336.

BRUNER, J. Child's talk. Learning to use language. Oxford: Oxford: University Press, 1983. 240 p.

DAINÊZ, D.; MONTEIRO, M.I.B.; FREITAS, A.P.; CISOTTO, C.A. Linguagem e deficiência: possibilidades e restrições da prática fonoaudiológica. *Psicologia em Estudo*, 2011. v.16. p. 399-407.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 215 p.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 2ª edição, Autores Associados, 2007. p. 69-92.

KRAVTSOVA, E.E.; KRAVTSOV, G.G. Play in L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and Este European Psychology*, 2010. v.48. p. 25-41.

MORAIS, A.; SASSU, B.A. Diferentes tendências em pesquisas sobre a fala egocêntrica: análise de produções brasileiras. *Relin*, 2016. v.24. p. 187-223.

PAES, P.C.D. Funções psicológicas superiores e o enraizamento da cultura na individualidade. *Brazilian Journal of Development*, 2020. v.6. p. 43489-43500.

TOASSA, G.; PEREIRA, A.M.B. The River of my Hamlet and Sakharov's Blocks: Formation of everyday and scientific concepts in Vygotsky's "Thought and Language". *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 2017. v.1. p. 330-355.

SOUZA, V.L.T.; ANDRADA, P.C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos Psicológicos*, 2013. v.30. p. 355-365.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia; Souberman, Ellen, eds.) Cambridge: Harvard University Press, 1978. 176 p.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. (Kozulin, Alex, trans.) Cambridge: The MIT Press. *In original, *Thinking and Speech*, 1986. 401 p.

VYGOTSKY, L.S. *Problemas teóricos y metodológicos de psicología*. Madrid: La Visor Distribuciones, 1991. 178 p.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996. 140 p.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia concreta do homem*. *Educação e Sociedade*, 2000. v. 71. p. 21- 44.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e palavra*. In I. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001. 194 p.

VYGOTSKI, L.S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In L. S. Vigotski. Obras escogidas IV: psicología infantil. 2ª edición. p. 117-203.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª edição, Martins Fontes, 2007. 224 p.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento do psiquismo na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. 132 p.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 194 p.

VYGOTSKY, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, 2010. v. 21. p. 681-701.

VYGOTSKY, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, 2011. v.37. p. 861-870.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. Tue Function and Fate of Egocentric Speech. Proceed, of the Ninth Intern. Congr. of Psychol. Princeton, Psycholy Revision Company, 1929. 308 p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. Estudos sobre a história do comportamento: primata, homem primitivo e criança. Porto alegre: Artes Médicas. 1996. 252 p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11ª edição, Ícone, 2010. 232 p.

ZAGOTTA-VITAL, F.A. 2020. A interferência da semiologia no implemento da cognição. Arquivos Científicos, 2020. v.3. p. 1-5.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO

Ana Flávia Batista Sousa¹¹

Rafaela Alves Tavares¹²

Jaqueline Batista de O. Costa¹³

INTRODUÇÃO

Segundo Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional é uma espécie de inteligência que está relacionada com a inteligência social que envolve a habilidade de monitorar seus sentimentos e emoções e dos outros, é a capacidade de identificá-los para que possamos usar essas ferramentas para guiar ações e pensamentos. Ainda a partir de Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional pode envolver processos mentais como: avaliação e expressão das emoções no self; regulação das emoções no self e nos outros e uso de emoções de forma adaptativa. A instituição escolar constitui-se ambiente propício para que o desenvolvimento da inteligência emocional aconteça, e a Psicologia, enquanto ciência que se ocupa com questões relacionadas à subjetividade humana, tem muito a contribuir.

Bem sabemos que a adolescência é uma fase na vida dos jovens marcada por descobertas, dúvidas sobre sua própria identidade e pela necessidade de fazer escolhas decisivas para o futuro, tais escolhas exigem do adolescente certas habilidades emocionais. Enfrentar a transição da infância, para a realidade do mundo adulto, é uma experiência traumática para muitos (FALCÃO, 2011). O desenvolvimento moral de nossos adolescentes significa que eles têm sentimentos e comportamentos que refletem a preocupação com os outros, compartilhar, ajudar, incentivar um comportamento altruísta, mostrar a tolerância para os outros a vontade de respeitar as normas sociais (FALCÃO, 2011), porém,

¹¹ Graduação em Psicologia (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/3030658676945044>

¹² Graduação em Psicologia (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/3643291025986831>

¹³ Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora e Pesquisadora do Curso de graduação e Pós-Graduação em Psicologia (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/1325658094959709>

por vezes durante o turbilhão de mudanças da adolescência, algumas habilidades emocionais e sociais acabam se perdendo.

A regulação emocional tem sido atrelada diretamente aos níveis de bem-estar das pessoas e, ainda, na psicologia clínica, as emoções e a capacidade de regulação emocional estão interligadas em um conjunto de perturbações psicológicas (FREIRE; TAVARES, 2011). A regulação emocional se torna ainda mais necessária na adolescência, visto que é uma fase de mudanças, descobertas e incertezas.

Contudo, embora consideremos que a regulação das emoções seja indispensável para um bom rendimento e desempenho acadêmico dos educandos, é sabido que a escola pouco se preocupa com a discussão desta questão no âmbito de suas atividades. É provável que a falta de profissionais, com domínio sobre o assunto, ultrapasse a preocupação com a demanda emocional apresentada pelos estudantes. Nesse sentido, consideramos que o profissional da psicologia e, mais especificamente, o licenciado em psicologia deveria ter lugar assegurado no ambiente escolar. Todavia o licenciado em psicologia ainda não possui um espaço de trabalho garantido e sua atuação acaba sendo muito restrita. Tanto a licenciatura em Psicologia como a Psicologia Escolar sofrem grandes rejeições no ambiente escolar. Para Martinez (2010), o psicólogo, por exemplo,

[...] muitas vezes é percebido com receio por parte de outros integrantes do coletivo escolar, sendo, às vezes, implicitamente rejeitado, devido à representação de sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano dessa instituição. (MARTINEZ, 2010, p. 40)

Essa confusão ocorre devido a grande dúvida a respeito do papel do psicólogo neste campo de trabalho.

Mesmo não possuindo o espaço necessário, Soligo e Azzy (2008) apresentam dois motivos cruciais que justificam a implementação da psicologia no ensino médio. A primeira diz respeito a compreensão que a psicologia construiu historicamente, a respeito do conhecimento da subjetividade humana, uma abordagem profunda que permite a com-

preensão, a reflexão e a orientação de ações. Já o segundo se refere ao fato de que a educação deve promover a reflexão, o pensamento crítico e criativo, a construção de autonomia de pensamento e cidadania dos alunos. Dessa forma, a psicologia sendo a detentora da compreensão da subjetividade do ser humano seria, em parceria com a educação, a promotora desse conhecimento tão complexo. Contudo, trabalhar com temáticas, relacionadas à subjetividade humana, no espaço escolar, não constitui tarefa fácil. Requer, além de planejamento, metodologias alternativas, diversificadas, que atraiam o interesse e motivem os estudantes.

Policarpo e Steinle (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de promover a inserção de recursos pedagógicos alternativos na organização do trabalho docente e realizar uma reflexão a partir dessa experiência. Os autores afirmam que “os recursos alternativos utilizados como estratégias e/ou metodologia de ensino viabilizam a efetivação de uma aprendizagem ativa, interativa, dialógica e significativa” e como resultado beneficiam tanto os professores como os alunos.

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho apresenta um relato de experiência realizada junto ao componente curricular Estágio de Formação de Professores III do curso de Psicologia - licenciatura – de uma Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (MS). O objetivo da intervenção foi trabalhar, no formato de oficinas, o tema “Inteligência Emocional”, utilizando-se de recursos pedagógicos alternativos, para promover a reflexão dos estudantes de ensino médio, a respeito do gerenciamento de suas emoções. As atividades desenvolveram-se em uma instituição federal de ensino técnico profissionalizante do MS, visto que há uma crescente queixa, da comunidade estudantil, de dificuldades de lidar com as próprias emoções durante essa etapa de desenvolvimento, no qual se iniciam grandes mudanças. As pressões e as responsabilidades aumentam à medida que o período do ingresso na Universidade e o futuro profissional se aproximam. Contudo, para além da escola, os adolescentes também passam por diversas situações, em suas vivências pessoais, que demandam um conhecimento profundo de suas emoções e das do outro.

DESENVOLVIMENTO

As oficinas, com os alunos do ensino médio, foram previamente agendadas e aconteciam no contraturno. Foram agendados 10 encontros semanais, no período matutino. Foram oferecidas cinco oficinas, com temáticas diferenciadas, nas quais os alunos poderiam se matricular espontaneamente. Inicialmente, a oficina de “inteligência emocional” recebeu cinco participantes, oriundos de turmas distintas. Convém destacar que uma mesma oficina poderia agregar estudantes de turmas distintas (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Médio.

Durante os encontros foram realizadas discussões e rodas de conversas informais. Além disso, alguns conteúdos foram trabalhados de forma expositiva. Realizaram-se dinâmicas de grupos a respeito da inteligência emocional e sobre como as emoções afetam a saúde mental, buscando explorar o autoconhecimento dos alunos a respeito de suas emoções e de quem está a sua volta e faz parte do seu grupo social.

As atividades foram embasadas nas metodologias participativas que, segundo Streck (2016, p. 538), são “aquelas metodologias nas quais os participantes são considerados coprodutores de conhecimento”.

Os temas abordados nesta oficina foram: Emoções Básicas (alegria, tristeza, medo e raiva); reconhecimento das emoções no outro; empatia; formas de exercitar o autoconhecimento emocional; como praticar autocontrole e auto motivação; técnicas de respiração e relaxamento *Mindfulness*¹⁴.

Os principais recursos utilizados para a exposição das aulas foram Datashow, caixa de som, mostras audiovisuais (filmes, vídeos, músicas e fotografias), quadro branco e canetas esferográficas, papel, cartolina, lápis, lápis de cor, canetas coloridas, tinta guache, pincéis e demais materiais necessários para a realização das dinâmicas. Cada recurso utilizado era escolhido e adaptado conforme a demanda do tema e da aula.

¹⁴ *Mindfulness*: Kabat-Zinn (1990) define mindfulness como uma forma específica de atenção plena – concentração no momento atual, intencional, e sem julgamento.

O primeiro encontro teve como objetivo compreender o que os alunos entendiam acerca do tema, para que o restante do planejamento pudesse ser ajustado de acordo com o nível de entendimento que os estudantes apresentaram durante a conversa inicial. Para tanto, foi utilizada a dinâmica “iceberg” para conseguir analisar melhor a visão que os alunos apresentavam acerca das emoções, fazendo uma relação dos sentimentos com um iceberg, no qual a ponta do iceberg representa as emoções base e toda a sua extensão no fundo da água representa os sentimentos que estão por trás das emoções. Feito um primeiro levantamento acerca do que os alunos consideravam como emoções identificou-se: medo, alegria, tristeza, culpa e raiva. Foi possível perceber que os estudantes relacionaram o medo ao pavor e desespero, a alegria com sorriso e satisfação, a tristeza com arrependimento e culpa, e por fim a raiva com ódio e agressividade. Contudo, quando pedíamos para que explicassem mais detalhadamente ou demonstrassem corporalmente, a expressão já se tornava mais difícil. Essa primeira sondagem nos leva a considerar que os estudantes vinculam suas concepções de emoções às experiências que vivenciam cotidianamente nesta etapa de seu desenvolvimento e nos diferentes espaços sociais. É possível também inferir que a dificuldade que estes jovens encontram, em manifestar suas emoções através de expressões corporais, denunciam uma dificuldade real que existe de lidarem com elas. Provavelmente lhes falem recursos, estratégias e inteligência emocional que lhes habilite para tanto.

Segundo Freire e Tavares (2011), a reavaliação cognitiva é uma estratégia fundamental que carece ser apreendida pelos adolescentes, visto que

[...] os adolescentes que usam a reavaliação cognitiva no processo de regulação emocional, procurando modificar o significado das situações, parecem, sobretudo, estar mais felizes. Também parecem estar mais satisfeitos com as suas vidas, o que confirma a evidência de estudos anteriores com adultos e com crianças e adolescentes. (FREIRE; TAVARES, 2011, p. 187)

Durante esse primeiro encontro, recebemos repetidas queixas acerca de questões como comportamento ansioso e dificuldades para focar nos estudos, visto que a maioria dos alunos que participavam das oficinas já estavam nos anos finais.

Assim, consideramos pertinente tratar assuntos como motivação, exercícios de respiração e *Mindfulness*, além de realizar reflexões a respeito de seus sentimentos, como reconhecê-los e o que eles significam.

A primeira aula foi dedicada ao reconhecimento de emoções em si mesmo, empatia e como se expressar. Primeiramente apresentamos uma aula baseada em explicar cada um dos tópicos supracitados, para então aplicar uma atividade. A dinâmica foi bastante lúdica, pedimos a expressão livre de um sentimento em uma folha e papel, fosse por meio de desenho, poema, letra de música, etc. Após o final do desenho, solicitamos que a produção fosse apresentada ao restante do grupo sem nomear a emoção representada, desta forma os colegas poderiam dizer o que estava na folha. Ao final, discutimos sobre como foi a experiência de expressar sentimentos e emoções e como o movimento empático é importante no momento de se colocar frente aos sentimentos de outros indivíduos.

Foi possível constatar, a partir dessa aula, que os alunos sentiram grande dificuldade de encontrar uma emoção que conseguiriam expressar, e quando foram reconhecer as emoções expressas pelos colegas, o elemento que os ajudava a chegar próximo de emoções definidas como “boas” ou “ruins” foram os tons de cores usados nos desenhos, e não necessariamente o desenho e expressões nele apresentadas.

De acordo com Mayer e Salovey (1997),

Inteligência emocional tem sido definida como a habilidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão (percebendo emoções) a habilidade de acessar e gerar sentimentos que facilitam o pensamento (facilitando pensamento sobre emoções, a habilidade de compreender emoções e conhecimento emocional, e a habilidade de regular emoções e promover crescimento emocional e

pessoal (manejar emoções). (MAYER; SALOVEY, 1997, p. 187).

Contudo, como vimos, os estudantes manifestam pouca habilidade de perceber, avaliar e expressar com precisão as suas emoções e as de outros. Essa dificuldade, por sua vez, acarreta na falta de competência para regular e manejar suas emoções, fato que mina o crescimento emocional e pessoal.

A segunda aula teve como objetivo exercitar o autoconhecimento emocional. Nesta aula utilizamos como apoio a “Dinâmica da Caixa”, na qual utiliza-se uma caixa com vários objetos aleatórios, cada participante pode escolher apenas um objeto para representá-lo e falar sobre seu temperamento, personalidade ou algo que considere relevante. A partir das falas compartilhadas buscou-se aprofundar a discussão norteadas pelas seguintes perguntas: Quais emoções e sentimentos aparecem em determinadas situações? O que fazer para se conhecer melhor? O que já conhecemos sobre nós mesmos?

Falcão (2011) define o autoconhecimento como uma Inteligência intra-pessoal em que se tem a habilidade de entender a si mesmo, o que o motiva, como trabalha, como reage às emoções, sendo “a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efetiva e construtiva”. Durante a realização da dinâmica, foi possível notar que os alunos se mostravam retraídos e possuíam dificuldades em dar características ao objeto, além de demonstrarem problemas em falar sobre si mesmos, isso reflete diretamente no auto-conhecimento dos mesmos, visto que, por não conseguirem entender a si mesmos, acabam lidando com as situações de maneira errônea.

A terceira aula foi realizada de maneira expositiva, com o auxílio de slides e datashow, explicando o conceito de ansiedade e como esta se difere do medo. Além disso, investigamos quais são as situações em que os integrantes do grupo se sentem mais ansiosos. Foram discutidas estratégias para o controle e amenização dos efeitos negativos da ansiedade, bem como a sua importância. Como já mencionado, a adolescência é uma fase cheia de escolhas e decisões a respeito do futuro e foram essas tomadas de decisões que os alunos apontaram como

principais causadores de ansiedade, além da realização de provas e do baixo desempenho escolar.

A quarta aula teve como finalidade apresentar o conceito de *mindfulness*, sua prática e benefícios. Introduzimos aos alunos desde a postura, até a técnica e ação para a prática do *mindfulness*, com o objetivo de introduzir alguns exercícios de relaxamento no dia-a-dia nos alunos como uma rotina. Primeiramente realizamos uma aula expositiva seguida da introdução de exercícios práticos e cotidianos. Por último, dirigimos uma roda de conversa para tirar dúvidas e receber o feedback sobre o que havia sido compreendido sobre as técnicas apresentadas.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Pânico e Respiração (LABPR) do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *mindfulness* é uma modalidade efetiva para reduzir o estresse, ansiedade, depressão e preocupação, até menos reduzir ideação suicida em pacientes (RODRIGUES; NARDI & LEVITAN; 2017). Desta forma, achamos que seria pertinente ensinar aos alunos práticas de acordo com suas queixas, queixas essas que estavam diretamente ligadas com ansiedade, depressão e diversos agravantes.

Em todas as aulas foi solicitado um feedback e no final de todas as atividades, a exposição de conceitos e explicações eram repassados para que os alunos sempre tivessem consciência e atribuíssem sentido aquilo que era passado. Todas as dinâmicas eram pensadas com o fim de incorporar e reforçar o conteúdo que era exposto durante as discussões e a aula expositiva.

O principal papel das intervenções foi lançar um olhar sobre as questões e dilemas enfrentados pelos alunos e que acabam por interferir no desempenho acadêmico destes. Enfatizamos sempre a necessidade de se manter um diálogo interdisciplinar dentro das escolas, inserindo as contribuições da psicologia acerca da subjetividade humana tendo em vista a construção de projetos coletivos e visando a formação humana integral. Bem sabemos que a escola valoriza, enfatiza e reproduz demasiadamente os conhecimentos historicamente acumulados e considerados prontos e acabados, pois considera que estes são os mais essenciais

para o processo de aprendizagem (SOLIGO; AZZY, 2008). Ao fazer isto, relega a segundo plano uma educação integral, ou seja, aquela que se preocupa com o indivíduo, naquilo que ele tem de mais singular: sua subjetividade. Nossa proposta consistiu em incluir no ambiente escolar, na grade curricular, questões que afetam diretamente os jovens e adolescentes: suas emoções e sentimentos. Procuramos fazer isso de maneira que os alunos pudessem refletir sobre o que sentiam, possibilitando o autoconhecimento para aprender a lidar com as situações cotidianas que geram angústias.

CONSIDERAÇÕES

De maneira geral, foi possível notar um avanço significativo no entendimento que os alunos apresentaram em relação às emoções e os sentimentos. Ressalta-se aqui a importância que a utilização dos recursos pedagógicos alternativos fizeram toda a diferença durante as aulas, visto que tornou o ambiente mais interativo e os alunos se mostraram mais interessados.

Outro ponto importante das aulas foi o fato de sempre trazermos a realidade dos adolescentes para o momento da sala de aula, o que fez muita diferença na interação com os alunos, visto que, ao trazermos exemplos dentro de suas realidades eles se tornaram mais participativos e interagem mais. Os feedbacks dos alunos também foram extremamente importantes e nos guiaram em direção ao que eles necessitavam ou possuíam curiosidade em saber e aprender.

Por fim, enfatizamos a necessidade do trabalho da psicologia dentro do ambiente escolar, de forma a entender a realidade dos alunos e se atentar ao que eles passam, além de auxiliar nas questões escolares que envolvam diretamente os alunos e o ensino dos mesmos.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, A. **Inteligência emocional: habilidades sociais na adolescência**. 2011. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/inteligencia-emocional-habilidades-sociais-na-adolescencia/78203>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

FREIRE, T.; TAVARES, D. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. **Revista de Psicologia Clínica**. v. 38, n. 5, p.184-8, São Paulo, 2011.

Kabat-Zinn, J. Full **Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness**. New York: Delta, 1990.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? In: MARYNHO-ARAÚJO, C. L. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**, v. 23, n. 83, p. 39-56, Brasília, 2010.

POLICARPO, I.; STEINLE, M. C. B. **Contribuições dos Recursos Alternativos para a Prática Pedagógica**. 2008.

RODRIGUES, Michele F.; NARDI, Antonio E.; LEVITAN, Michelle. Mindfulness in mood and anxiety disorders: a review of the literature. **Trends Psychiatry Psychother**. v. 39, n. 3, p. 207-215, Porto Alegre, set. 2017.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**. v.9, n. 3, p. 185-221, 1990.

SOLIGO, A. F.; AZZY, R. G. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia. **Temas em Psicologia**. v. 15, n.1, p. 11-21, 2008.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**. v. 20, n. 58, p. 537-547, Botucatu, mar. 2016.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DE DOWN

André Luiz dos Santos¹⁵

Claudia Valente Guimarães dos Santos¹⁶

INTRODUÇÃO

Neste capítulo será abordada a aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de crianças com a síndrome de Down (T21). Compreende-se que as corretas abordagens em tais inteligências pelos educadores podem dar estímulos eficazes no desenvolvimento das crianças nos períodos pré-escolar e fundamental. Ao lidar com crianças no ambiente escolar, não é raro ao professor imaginar que haja um modelo padrão neutro esperando para ser enriquecido. Porém, tal afirmativa é, hoje em dia, completamente errada, visto que, desde cedo, cada criança é capaz de despertar nas relações sociais diversas possibilidades de reação, dando ao aluno, ainda criança, uma complexidade capaz de ser mensurada (MENDONÇA, 2019).

Os estudos de Gardner foram decisivos para a substituição do paradigma unidimensional pelo multidimensional, e, assim, passou-se a compreender as múltiplas faculdades humanas como interdependentes. Nesse sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas tem como escopo explicar a cognição humana, bem como reconhece as diversas faces que a compõem e entende que elas estão interconectadas.

Para Gáspari e Schwartz (2002) isso explica o fato de que cada uma das formas de inteligência pode ser acionada para fins diversos. Os símbolos construídos por essas inteligências podem migrar para outras, uma vez que há a interdependência entre essas dimensões.

¹⁵ Biólogo (UniverCidade - RJ). Associado ao Banco de Tecidos do Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia (INTO) e Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5638-1581>

¹⁶ Advogada e Educadora formada em Direito e Sociologia (UFRJ). Servidora na Secretaria Municipal de Educação (Duque de Caxias-RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-9383>

Inicialmente, havia sete inteligências mapeadas. Elas são a lógico-matemática, a linguística, a cinestésicacorporal, a musical, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal (GÁSPARI; SCHWARTS, 2002; TRAVASSOS, 2001; MALAFAIA; RODRIGUES, 2011).

Neste sentido, a inclusão educacional de crianças com necessidades especiais, neste caso, crianças com síndrome de Down, podem ser incluídas nas escolas amparadas por metodologias pedagógicas que venham abordar a teoria de Gardner, uma vez que esta possibilita aos educadores e educandos uma nova maneira de aprender, pois através das inteligências múltiplas muito pode ser desenvolvido por estas crianças.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar como cada um dos aspectos das “inteligências múltiplas” propostas por Gardner se arranjam com o potencial de aprendizado de crianças com a síndrome de Down.

SÍNDROME DE DOWN

A primeira descrição da síndrome de Down foi citada há mais de um século, por cientistas médicos, que buscavam suas causas. No início do século XX, alguns médicos acreditavam que a malformação dos bebês com a síndrome acontecia no início da gestação, por influência do meio ambiente durante os dois primeiros meses de gravidez. Outros acreditavam que aspectos genéticos eram responsáveis. Outros ainda, elaboraram relatórios sem fundamentos, onde o alcoolismo e a tuberculose eram as principais causas. Entre estas, muitas outras hipóteses falsas foram citadas (MELO, 2009).

Em 1866, John Langdon Down, publicou um trabalho onde descreveu algumas das características da síndrome, que hoje leva o seu nome. Down mencionou: “O cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação.” (PUESCHEL, 1990, p. 52)

No início dos anos 30, alguns médicos suspeitaram que a síndrome de Down poderia ser resultado de um problema cromossômico. Mas apenas em 1959, Lejeune relatou que a criança com síndrome tinha um pequeno cromossomo extra. Ele observou 47 cromossomos em cada célula, ao invés de 46 esperados e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula, o que levou a terminologia de *trissomia 21*. Tratando-se de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal, em qualquer idade (MELO, 2009).

O desenvolvimento humano consiste na interação entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, é algo bastante complexo. No caso de crianças T21, elas usam a linguagem como forma de expressar seus desejos, vontades, necessidades, brincar e interação com outras pessoas. O desenvolvimento da aprendizagem vem da integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução da linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporal-espacial (SANTOS, 2016).

Falando em T21, um dos sintomas é a deficiência mental, em razão do excesso de material genético, provocado pela anomalia cromossômica, várias reações químicas, essenciais ao bom desempenho dos sistemas do organismo, não se fazem de forma apropriada. Normalmente o cérebro dessas crianças é menor e tem menos células nervosas, devido à presença do cromossomo extra em todas as células, inclusive nas cerebrais, o que provavelmente interfere no desenvolvimento normal do sistema nervoso e das funções químicas do cérebro (MELO, 2009).

Os indivíduos com síndrome de Down naturalmente indivíduos com “Trissomia 21”, ou indivíduos com “T21” apresentam certos traços típicos, como: cabelo liso e fino, olhos com linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos (semelhantes aos orientais), nariz pequeno e um pouco “achatado”, rosto redondo, orelhas pequenas, baixa estatura, pescoço curto e grosso, flacidez muscular, mãos pequenas com dedos curtos, prega palmar única (MELO, 2009).

Verifica-se que crianças com T21 têm o desenvolvimento intelectual limitado, sendo que a maioria apresenta retardo mental leve ou

moderado. A mesma variação notada na população normal, também é observada na T21. Há crianças com T21 que, apesar de terem um desenvolvimento lento, não têm retardo mental (MELO, 2009).

Os pais e educadores devem ficar muito atentos para as diversas propostas de estimulação aos T21. Ser estimulada precocemente é fundamental para o desempenho futuro da criança, tenha ela ou não T21. De nada adianta um estímulo feito sem prazer, sem envolvimento (MELO, 2009).

Alguns profissionais especializados, com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas e terapeutas ocupacionais, atuam como facilitadores e mediadores de variadas reações corporais e cognitivas apresentadas pelas crianças, colaborando ainda mais para seu desenvolvimento (MELO, 2009).

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Os órgãos responsáveis pela educação na França também perceberam a necessidade de compreender os “diferentes ritmos e condições de aprendizagem, os quais deveriam ser passíveis de diagnóstico e intervenção” (CAMPOS; GOUVEIA; GUIMARÃES, 2014, p. 221). Nessa época surgiu a escala métrica de inteligência, que foi elaborada a partir da seleção de um grupo de questões, em uma escala de dificuldades crescentes, essa aplicação ocorreu em uma população infantil, onde os psicólogos estudavam a variação das respostas. Desse modo, foi possível determinar o nível de idade e inteligência dos alunos (CAMPOS; GOUVEIA; GUIMARÃES, 2014).

Howard Gardner nasceu em Scranton, Pensilvânia em 1943, se formou em psicologia e se tornou professor na Universidade de Harvard. Suas pesquisas sobre a inteligência humana possibilitaram o surgimento da teoria das Inteligências Múltiplas, assim como ele mesmo a denominou (GARDNER, 1995). Em seu livro chamado “Inteligências Múltiplas: a teoria na prática” Gardner escreveu:

Todos esses papéis diferentes devem ser levados em conta se aceitamos a maneira pela qual eu defino

a inteligência - isto é, como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. Até o momento, eu não estou dizendo nada sobre a existência de uma dimensão, ou mais de uma dimensão, da inteligência; nada sobre ser a inteligência inata ou adquirida (GARDNER, 1995, p. 14).

Inicialmente essa é a definição de inteligência para Gardner, porém, depois de alguns anos ele passa a conceituar inteligência da seguinte maneira: “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2001, p. 46).

Para Gardner (2001) todos os indivíduos possuem um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades que é chamada de inteligência, porém, em diferentes graus. Sendo assim, Gardner (2015) classifica as inteligências em oito tipos: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

A primeira dimensão ou inteligência é a verbal-linguística que é responsável pela capacidade que os indivíduos possuem de citar poesias, contar histórias, gramática, metáforas, símiles, raciocínio abstrato, pensamento simbólico, modelagem conceitual e, também, por meio da palavra escrita. Ela é despertada pela habilidade oral, pela leitura das ideias de alguém (pensamentos ou poesia), e pela escrita das próprias ideias (pensamentos ou poesia). Há sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras (CORTEZZI; AYUB, 2000).

A Inteligência lógico-matemática está associada ao “pensamento científico” que é ativada em situações que são necessárias a solução de novos problemas e padrões lógicos de raciocínio. Entre aqueles que possuem essa inteligência desenvolvida estão os cientistas e matemáticos, pois geralmente eles desenvolveram uma habilidade para enfrentar desafios novos (CORTEZZI, AYUB, 2000).

Inteligência musical é a inteligência dos artistas musicais em geral, sejam cantores, compositores, dentre outros, essas pessoas desen-

volveram a habilidade de reconhecer padrões de tons rítmicos, os sons ambientais e também coordenam fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos (FONSECA, 2002).

Inteligência espacial é a habilidade do escultor, arquiteto, artistas plásticos, desenhistas, dentre outros. Essas pessoas possuem habilidades com artes visuais, criação de mapas, arquitetura e também conseguem visualizar os objetos a partir de diferentes perspectivas, portanto, são capazes de criar imagens mentais, possuindo assim um sentido de visão aguçado (PASSARELLI, 1995).

Inteligência corporal-cinestésica está relacionada com o movimento físico e a sabedoria do corpo, que é controlado por meio de um órgão chamado de córtex cerebral, essa inteligência geralmente é encontrada em atletas, atores, mímicos e dançarinos profissionais. Também se percebe que na vida cotidiana o corpo pode expressar essa inteligência por meio de atividades como: andar de bicicleta, skate, a digitação em aparelhos eletrônicos dentre outros (PASSARELLI, 1995).

Inteligência interpessoal está ligada à compreensão das outras pessoas, incluindo assim a capacidade empática e aptidão para identificar a singularidade e as diferenças entre os indivíduos, podendo assim saber qual a melhor forma de comunicar-se com cada pessoa e com cada grupo. Geralmente professores, clínicos, vendedores, líderes religiosos e aconselhadores desenvolveram a inteligência interpessoal (PASSARELLI, 1995).

Inteligência intrapessoal revela-se na capacidade autoreflexiva, se relaciona com conhecimento sobre si mesmo, de quem você é, quais são suas habilidades, potencialidades e limitações, sendo possível experimentar intuições sobre o futuro e daquilo que o sujeito deseja realizar, por exemplo, é possível encontrar essa inteligência entre os filósofos, psicólogos, psiquiatras (PASSARELLI, 1995).

Inteligência naturalista é compreendida como a capacidade de reconhecer e fazer a distinção entre animais, vegetais, minerais e, permitindo assim desenvolver uma preocupação com a natureza e com

aquilo que é ecologicamente correto, é possível identificar a inteligência naturalista em ecologistas e biólogos (GÁSPARI; SCHWARTS, 2002).

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A SÍNDROME DE DOWN

Crianças T21 têm uma memória auditiva de curto prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas. Se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas, essa dificuldade pode ser minimizada caso as instruções sejam acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (BISSOTO, 2005).

O atraso psicomotor está nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação motora, a sensibilidade, o esquema corporal e a orientação espaçotemporal. Para amenizar essa problemática, a estimulação precoce é essencial para todas as crianças, inclusive as com T21 (COTRIM; RAMOS, 2011).

Estas dificuldades ocorrem por causa da imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem (SILVA, 2016).

“Os processos psicológicos básicos mais prejudicados pela presença do cromossomo 21 são os de percepção auditiva, atenção, cognição, motivação e linguagem” (SILVA, 2016).

Com a deficiência, a criança desenvolve mais lentamente, comparada a outra criança sem a Síndrome. Assim, a aprendizagem de habilidades novas, a atenção durante um longo período e a memorização das coisas que aprende pode ser uma tarefa difícil, mas não impossível. Alguns estudos têm mostrado que as crianças com T21 aprendem a ler mais facilmente através do uso da tecnologia, como o computador que auxilia no desenvolvimento da linguagem. Provavelmente porque sua memória visual é melhor que sua memória auditiva (SILVA, 2016).

As escolas, de um modo geral, ainda não estão preparadas para receber crianças com necessidades especiais. É preciso preparar a escola para incluir nela o aluno especial, e não o contrário. E tal afirmativa é feita no sentido do preparo dos profissionais envolvidos, que devem estar sensibilizados em desenvolver um papel ativo e dispostos a se capacitarem cada vez mais, e na formação da estrutura física e arquitetônica da Instituição (MELO, 2009).

Segundo Gardner (1993), dentro da visão das Inteligências Múltiplas:

Uma criança com sérios problemas de aprendizagem na leitura pode estar num estágio típico de desenvolvimento do pensamento matemático, musical ou interpessoal. Com o reconhecimento da existência de múltiplas inteligências, é possível expandir o atendimento a alunos com Síndrome de Down, tradicionalmente ignorados pelo sistema, seja porque necessitam de currículos mais avançados, seja porque a desaceleração em determinadas áreas é a única opção justa.

Quando se fala em síndrome de Down, estima-se pelo retardo e fala-se erradamente em deficiência mental, situação conceituada pela Associação Americana de Desenvolvimento como “a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo, privando-o de seu ajustamento social” (MELO, 2009).

Para fins educacionais, esses indivíduos são considerados treináveis, e não educáveis o que os limita as oportunidades de aprendizagem. Mas esta é uma classificação bastante antiga, de uma época onde as pessoas com síndrome de Down eram institucionalizadas e não tinham oportunidade de receber estimulação capaz de favorecer seu desenvolvimento neuro-psico-motor. Não eram submetidas a um trabalho escolar e acreditava-se que eram totalmente desprovidos de inteligência (MELO, 2009).

Os professores, administradores, psicopedagogos, pesquisadores devem unir forças para implementar este novo projeto educacional,

tendo como meta principal a integração pessoas com síndrome de Down em classes regulares desde a Educação Infantil (MELO, 2009).

Segundo Werneck, (1993), “não precisamos nos preocupar com rótulos, mas sim com o potencial de cada um, procurando atendê-los de acordo com suas dificuldades, sempre criando formas de realização educacional e profissional ao nível da capacidade e possibilidade de cada um”.

Para o estímulo da “atenção auditiva” podemos usar jogos, pois essas atividades melhoram a concentração no som repetido. Junto ao trabalho de esquema corporal, deve ser introduzido o ritmo de uma forma bem atraente, o que auxiliará a memória e a atenção da criança. Pode-se, por exemplo, variar o ritmo, usando batidas fortes e fracas, rápidas e lentas no tambor, para que a criança marche devagar ou depressa; com outro tambor, ela pode, ainda, imitar o ritmo das batidas (MELO, 2009).

Estes estímulos auditivos estão diretamente correlacionados com a teoria de Gardner onde aborda sobre a inteligência musical/sonora que é a capacidade de compreender e criar padrões musicais diversos.

Outra atividade que pode ser realizada com crianças T21 são as canções infantis, por sua simplicidade, devem ser usadas, em andamento lento, com as palavras bem articuladas, para que sejam bem compreendidas. Este tipo de música geralmente atrai as crianças, estimulando a sua atenção e sua discriminação auditiva (MELO, 2009), esta por sua vez esta interligada com a inteligência musical/sonora.

Gardner (1992) propõe uma escola caracterizada por opções múltiplas. Tal escola, baseada numa visão pluralista de inteligência, reconhecerá toda a gama de capacidades e estilos individuais e oferecerá oportunidades para o desenvolvimento pleno das diferentes áreas do saber.

É de suma importância a observação no desenvolvimento cognitivo da etapa pré-operacional, trabalhando as operações pré-lógicas de classificação e seriação para iniciá-los na noção de número, onde as habilidades da inteligência lógico-matemática, da inteligência espacial e ainda a inteligência corporal - cinestésica estarão sendo estimula-

das através de atividades concretas, iniciadas com o próprio corpo da criança (MELO, 2009).

O equilíbrio e o ritmo serão trabalhados em relação à expressão corporal da criança. Sua lateralidade e direcionalidade se desenvolvem por meio de diferenças e semelhanças, onde a utilização da música exercerá grande importância (MELO, 2009).

A inteligência musical está articulada com as demais inteligências, e sugere atividades como construir e tocar instrumentos, cantar e tocar em conjunto, oferecendo à criança desafios constantes, que a estimule a apreciar sons cotidianos, além de poder expressar-se cinestesicamente, através de gestos e da dança (MELO, 2009).

Para Melo (2009), as pessoas com síndrome de Down serão encorajados a desenvolver suas competências nos vários domínios, através de um currículo multidisciplinar, elaborado por educadores dispostos a desafiar a educação já formalizada.

Nas inteligências em que o aluno se destaca, deverá continuar a ser estimulado mais e mais. Nas que demonstrar pouca habilidade, deverá ser estimulado de forma criativa e curiosa, onde a atuação do lúdico será fundamental.

Educar pela inteligência significa que o esforço pedagógico da escola não visa à memorização ou à criação de hábitos, mas à estimulação da curiosidade, da invenção, da descoberta, levando a criança, desde a tenra idade, a adquirir iniciativa e progressiva autonomia (MELO, 2009).

CONSIDERAÇÕES

As crianças com síndrome de Down, por apresentarem dificuldades de aprendizagem necessitam de educação e disciplina como qualquer outra criança. Toda situação de aprendizagem é uma transposição didática, por isso, é de fundamental importância um programa de estímulo ao desenvolvimento das diferentes inteligências, pois é sabido que a situação é crítica e está presente nos sistemas educacionais do país, e, portanto, essa responsabilidade não é só dos professores, alunos,

corpo administrativo, mas de toda a comunidade escolar que deve se empenhar na construção do mesmo.

Nota-se desta forma que a teoria proposta por Gardner quando estrategicamente abordada nas práticas pedagógicas com crianças T21 tem o potencial de disponibilizar estratégias de aprendizado e desenvolvimento com ganhos visíveis para estas crianças, uma vez que, esta teoria aborda as múltiplas inteligências que podem ser identificadas e aproveitadas na diversidade de aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças.

A prática dos estímulos baseados nas múltiplas inteligências deve ser aplicada desde o mais cedo possível em crianças T21, a fim de que eles estejam mais aptos a frequentarem com mais sucesso as classes regulares em sede de inclusão. Tal assertiva ainda não é uma realidade em nosso país, que possui pouquíssimos centros de estimulação precoce, e, quando existem, estão concentrados nas grandes cidades e não são gratuitos. Isso é um fator seriamente excludente para crianças deficientes, principalmente quando se fala da deficiência intelectual. Neste momento, o estudo mais profundo das possibilidades educacionais dos T21 se torna mais relevante, se buscamos uma real inserção desses indivíduos não só na escola, mas como membros produtivos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. da S., CRISPIM, M. S. da S., SILVA, D. S. da, & Peixoto, S. P. L. (2018). **A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos.** *Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - ALAGOAS*, 4(2), 89. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>>. Acesso 05 janeiro 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas emocionais. *Ciência e Cognição*, v.8, p. 80-88, 2005.

CASARIN, Sonia. **Os vínculos familiares e a identidade da pessoa com Síndrome de Down.** Mestrado em Psicologia Clínica PUC/SP, 2001.

CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. **A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história.** Rev. Bras. Hist. Educ., v.14, n.2, Maringá-PR, maio/ago. 2014. p. 215-242.

CORTEZZI, A. A.; AYUB, S. R. C. **O desenvolvimento das habilidades do corpo discente da graduação em administração, com enfoque nas inteligências múltiplas de Howard Gardner.** 2002. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, União das Faculdades dos Grandes Lagos, São José do Rio Preto-SP, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: Unesco, 1994.

FONSECA, P. S. **Proposta de definição de inteligência de máquina inspirada na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner.** 2002. Dissertação (Mestrado em ciências da computação) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2002.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Verenesse. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 12-36.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 62-75.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-17.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTS, G. M. **Inteligências múltiplas e representações.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.18, n.3, São Paulo-SP, set-dez. 2002. p.261-266. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a04v18n3.pdf>>. Acesso 05 janeiro 2021.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

LANDI, M. R. **A inclusão da pessoa com síndrome de Down no mercado de trabalho: uma análise segundo a psicologia analítica.** Trabalho de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

LIMA, S. W. de. **Arterapia: Um caminho para o desenvolvimento da autonomia dos jovens com SD**. 57 fls. Monografia. Pós-Graduação em Arte Terapia. Universidade Potiguar, Natal, 2009.

MELO, S. N. De. **Construindo possibilidades com portadores da síndrome de Down através das inteligências múltiplas**. Dissertação de mestrado Instituto A Vez do Mestre – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2009.

PASSARELLI, B. **Teoria das inteligências múltiplas aliada à multimídia na educação: novos rumos para o conhecimento**. In: Simpósio Brasileiro de Geoprocessamento, 3.ed., São Paulo, 1995. Anais do III Simpósio Brasileiro de Geoprocessamento. São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 1995. p. 151-170.

PUESCHEL, S. M. et al. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. São Paulo: Papyrus, 1993.

SANTOS, M. L. P. dos. **Inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino: um estudo de caso na cidade de São Bento**. João Pessoa: UFPB, 2016.

SILVA, Ceris S. R. da. **O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento**. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autentica/ Ceale, 2008, p. 35-58.

TRIACA, L.; NUNEZ, E.E.S; ZILLY, A. **A inclusão escolar do portador de síndrome de Down**. In: EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 7, 2011. Paraná. Anais... Paraná: CESUMAR, 2011.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5° ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL CAUSADO PELA PANDEMIA

Kellyn Regina Lazarotto¹⁷
Andreia de Bem Machado¹⁸

INTRODUÇÃO

Em todos os estados do Brasil há ou ocorreu suspensão de aulas para conter o avanço da pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Conforme dados das Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades, atingindo 1.6 bilhão (um bilhão e seiscentas) crianças e jovens. No Estado de Santa Catarina as escolas e universidades estão fechadas desde o mês de março até setembro de 2020.

Professores trabalhando remotamente, alunos realizando atividades em casa, educação à distância no ensino fundamental e ensino médio, alunos sem acesso à internet, professores com dificuldade na utilização das ferramentas tecnológicas, reorganização do calendário escolar, projeto político-pedagógico, planejamentos curriculares. São tantos assuntos comentados durante o período de isolamento/distanciamento social que dentre todos se questiona: e os alunos com deficiência, os da educação especial?

Apresentam-se diariamente notícias das dificuldades dos professores, alunos e, inclusive, dos pais para que a educação aconteça durante este período, pois tudo é novo para todos, já que se trata de uma nova forma de ensinar. Porém, os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação, necessitam de serviços especializados

¹⁷ Pós-graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFSC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3786172753938788>

¹⁸ Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Professora (IFSC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7989672693830959>

de segundo professor, professor e intérprete bilíngue, atendimento educacional especializado ou instrutor de Libras em sala de aula.

Dessa forma, objetiva-se buscar e conhecer quais as diretrizes, normas e/ou legislações foram elaboradas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Conselho Nacional e Estadual de Educação, específicas para esse grupo de alunos, orientando os docentes quanto às práticas educacionais a serem adotadas durante o isolamento/distanciamento social.

A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão. Por sua vez, a Educação Especial é uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências. É histórica a questão da luta pela inclusão desses alunos, e neste momento de isolamento/distanciamento esses alunos podem não ser assistidos, correndo o risco de serem excluídos, tornando-se invisíveis aos olhos da educação e das políticas públicas, as quais devem prezar e garantir os seus direitos já conquistados, de forma digna.

A inclusão busca no decorrer do processo educacional escolar diminuir a exclusão e aumentar a participação do aluno no processo educativo é uma educação consciente para todos, quaisquer que sejam as dificuldades do processo de aprendizagem.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é definida a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 - como modalidade de educação escolar, que atinge todos os níveis e etapas de ensino, sendo o sistema educacional efetivado através da relação ensino e aprendizagem, alicerçadas nas diretrizes nacionais de ensino.

Os estudos de Mazzota (2005) apontam três atitudes sociais no tratamento às pessoas com deficiência na história da educação: a marginalização, o assistencialismo e a educação/reabilitação. A marginalização é uma atitude de descrença na possibilidade de melhora das pessoas

com deficiência, o que acarreta na omissão da sociedade em relação a serviços para essas pessoas. O assistencialismo é a atitude com sentido filantrópico, que permanece na descrença da capacidade de melhora ou mudança aos deficientes, porém, busca também dar proteção às pessoas com tais deficiências. A educação/reabilitação, nesta atitude social já existe uma crença de possibilidade de mudança/melhora da deficiência e as ações resultam em organizações de serviços educacionais.

Diante do exposto é possível observar o período antecedente ao séc. XX, o qual foi marcado pela exclusão educacional das pessoas com deficiência, pois eram consideradas incapazes ou indignas de receber educação escolar. Entretanto, na década de 50 começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e também as classes especiais, que foram acompanhadas pelo assistencialismo e pelas instituições filantrópicas de atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

Nesse período, surgiram no Brasil a Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS) fundada em 1952, na cidade de São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 no Rio de Janeiro, que é uma organização social que objetiva promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Na década de 70, os alunos começaram a frequentar as classes comuns, com a proposta de integração. A atitude de educação/reabilitação predominava nesta época como um paradigma educacional, todavia, a marginalização ainda era expressiva, por parte dos sistemas educacionais, não oferecendo as condições necessárias para os alunos com deficiência (BRASIL, 2006).

Nesta mesma década surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, no chamado *Relatório Warnock* (1978), apresentado no Reino Unido, Escócia e País de Gales, esse relatório, organizado por Mary Warnock, propunha a revisão do atendimento aos deficientes. O conceito foi adotado em 1994 pela UNESCO, na “*Declaração de Sala-*

manca”¹⁹, sendo retificado, para que não abrangessem as necessidades apenas dos deficientes, mas também, de todas as crianças ou jovens de rua, de população que vive em áreas remotas, dos que possuem altas habilidades/superdotadas, nômades, crianças de minoria étnicas ou culturais, etc.

Nas décadas de 80 e 90, teve início a proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais, conceito que foi redefinido com a Lei Brasileira de Inclusão como pessoa com deficiência (Lei 13.146, DE 6 de julho de 2015). Essa proposta propõe que os responsáveis promovam condições de uma educação de qualidade, para o atendimento ao aluno com deficiência, dentro do sistema regular de ensino. Destarte, a educação inclusiva visa reduzir as pressões que levam à exclusão e à desvalorização (BRASIL, 2006).

A trajetória da aceitação dos deficientes vai da falta de atendimento educacional passa pela consolidação da educação especial, até chegar à proposta de educação inclusiva, aonde se nota que muitas barreiras foram derrubadas, porém ainda existem muitas a serem quebradas, pois ainda permanece no sistema sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais a discriminação (BRASIL, 2006). Por fim, as conquistas já feitas dessas condições passam necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo:

Os estudiosos da educação inclusiva tais como Rodriguez, Edler, Werneck, Sassaki, entre outros, que, para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações que o contexto de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes econômicos e competência dos sistemas educacionais (BRASIL, 2006, p. 16).

A educação inclusiva tornou-se o caminho para que países com desigualdades sociais enfrentam os problemas de exclusão social e

¹⁹ É uma resolução que foi elaborada na Conferência Mundial Sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes para a formulação de políticas e sistemas educacionais ao movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais referente à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

educacional, por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (BRASIL, 2006).

INCLUSÃO

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é tornar igual, incluir não é nivelar, uniformizar, pelo contrário; as diferenças são valorizadas. Cada novo integrante é valorizado pelo que é e como é.

A inclusão busca no decorrer do processo educacional escolar, diminuir a exclusão e aumentar a participação do aluno no processo educativo. Ela busca contribuir para uma educação consciente para todos, quaisquer que sejam as dificuldades do processo de aprendizagem.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido pelos diferentes segmentos educacionais e sociais. Porém, inserir alunos com deficiências permanentes ou temporárias no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, como traz nossa Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na LDB nº 9394/96, em seu Capítulo V – Da Educação Especial - Art. 58.

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência.

Art. 60 - Parágrafo Único - o Poder público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Como se vê a educação é um direito de todos que precisa ser respeitado. No entanto, o princípio democrático só se evidencia nas escolas

especializadas que possuem elementos para trabalhar com a condição do aluno com deficiência. As escolas de ensino regular que não possuem salas de recurso, salas com equipamentos específicos para alunos com deficiência, salas de aula adaptadas acabam barrando os alunos com deficiência. A inclusão provoca e exige novos posicionamentos das escolas brasileiras; sendo assim, exige também que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem. É uma inovação que implica em uma reestruturação das condições atuais das escolas brasileiras, bem como na modificação do sistema ensino-aprendizagem, para que as escolas se tornem aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos

Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos [...] Desta forma, nossa sociedade, e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimentos dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos humanos, por exemplo (SANTOS e PAULINO, 2006, p. 11).

Dessa forma, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão. Porém, uma sociedade sem exclusões é uma utopia, pois a inclusão e a exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, um não existe sem o outro, e a inclusão é a luta contra as exclusões. O processo de exclusão é atrelado ao da inclusão pelo caráter de dimensões (desigualdades, inadaptação, injustiça social e exploração social) e o Estado é ainda a única instância capaz de universalizar direitos, garantindo-os a todos, pois, a boa vontade de voluntários e ações filantrópicas não podem, por si só, assegurar-lhes este direito.

RESULTADOS DA PESQUISA

A metodologia aplicada ao presente estudo está baseada na pesquisa bibliográfica, sustentada pela legislação vigente sobre o tema da pesquisa.

A pesquisa foi baseada nas legislações que permeiam a educação Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13146 de 2015, bem como a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, elaborada a partir da busca de um conjunto de ações. Primeiramente, a análise pautou-se na pesquisa qualitativa abordando os protocolos, portarias e decretos referentes ao isolamento social.

No Estado de Santa Catarina o decreto nº 525, de 23 de março 2020, foi o que estabeleceu o isolamento social, no cenário nacional não se teve essa determinação, muito embora na área educacional o Ministério da Educação expediu a Portaria nº 376 de 03 de abril de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19.

Após este levantamento, realizou-se pesquisas no buscador de Internet Google.com.br, bem como nos sites específicos como no Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

Considerando a pesquisa documental também buscou-se referências em artigos, relatórios e demais documentos que estejam em consonância com a temática. A pesquisa e o levantamento bibliográfico foram desenvolvidos no período de junho a setembro de 2020.

A revisão teórica deste estudo está organizada de modo a desenvolver o assunto apresentado, de acordo com diferentes autores, visando construir uma base teórica para a compreensão da temática.

O direito à educação inclusiva é garantido tanto pela Constituição Federal (1988), quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015.

Para melhor compreensão, optou-se por tabelar os dados encontrados, para que o objetivo da pesquisa seja melhor explanado.

Quadro 1. Legislações pertinentes a educação em tempos de COVID19

Data da publicação	Documentos	Assunto	Refere-se à educação especial ou aborda educação especial?
03/04/2020	Portaria nº 376	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo COVID-19.	Não há especificação referente à Educação Especial
28/04/2020	CNE/CP nº 5/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	Item 2.13 AEE
09/07/2020	CNE/CP nº 09/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	Mesmo texto do Item 2.13 da CNE/CP nº 05/2020 - AEE

Fonte: Pesquisa do autor (2020).

Quanto às orientações a nível nacional, observa-se que nos três documentos publicados, apenas o Conselho Nacional de Educação, em 28 de abril de 2020, em seu Parecer nº 05 aborda a questão das atividades pedagógicas como observa-se na citação abaixo:

[...] Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve

também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020, p. 15).

Quanto ao Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) expediu Resolução de medidas de prevenção e combate ao COVID-19 antes mesmo da Secretaria de Estado da Saúde, demonstrando toda sua preocupação quanto aos educandos com deficiência, pois a OMS já havia emitido relatório de que alguns entrariam no grupo considerado de risco.

Quadro 2. Dados da Legislação Sobre a Educação em tempos de pandemia no Estado de Santa Catarina

Data da publicação	Documento	Assunto	Refere-se à educação especial ou aborda educação especial?
17/03/2020	Resolução FCEE/SC nº 02	Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo (COVID-19) no âmbito da FCEE e Centros de AEE nas Instituições Parceiras com servidores efetivos e em contratos temporários.	Enquadram-se no grupo considerado de risco pela OMS, o atendimento aos educandos no campus da FCEE e nos CAEE mantidos pelas Instituições Parceiras (cedência/MRD), ficará suspenso por 16 (dezesesseis) dias, podendo, ser prorrogado o referido prazo. O período foi computado pela antecipação de férias.
19/03/2020	Resolução CEE/SC nº 09	Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19).	Não há especificação referente à Educação Especial

23/03/2020	Decreto SES nº 525	Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus.	Suspensão das aulas – Isolamento/Quarentena
01/04/2020	Resolução FCEE/SC nº 03	Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras.	Não há especificação referente à Educação Especial
08/04/2020	Portaria SES nº 233	Autoriza, de forma restrita, o funcionamento e o acesso às dependências das unidades escolares de rede pública estadual de ensino, das Coordenadorias Regionais de Educação e do órgão central da Secretaria de Estado da Educação [...].	O funcionamento e o acesso restritos às unidades escolares, exclusivamente para as seguintes atividades: disponibilizar acesso à internet e a computadores aos alunos matriculados e a professores da rede pública estadual que eventualmente o necessitem.
15/04/2020	Resolução FCEE/SC nº 04	Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo (COVID-19) no âmbito da FCEE e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras.	Alteração de data da Resolução 02 – para 31/05/2020.
28/04/2020	Resolução FCEE/SC nº 05	Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo (COVID-19) no âmbito da FCEE e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras, e estabelece outras providências.	Nã o há especificação referente à Educação Especial
07/05/2020	Resolução FCEE/SC nº 06	Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo (COVID-19) no âmbito da FCEE e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras com servidores efetivos e em contratos temporários.	Que o atendimento na FCEE e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado estão suspensos por tempo indeterminado (Art. 5º); - Suspensão por prazo indeterminado os cursos e assessorias na modalidade presencial e demais eventos na FCEE, bem como a participação dos servidores em novos cursos, eventos, congressos e similares com ônus ao órgão, até 31 de dezembro de 2020 (Art. 6º § 2º).

Fonte: Pesquisa do autor (2020).

O governo do Estado de Santa Catarina publicou duas Resoluções Educacionais antes do decreto que instituiu o isolamento social, a diferença foi de 07 dias. Posteriormente, os outros documentos impactaram na educação no que se refere à suspensão do atendimento nos Centros de Educação Especializados.

Na Portaria nº 233 há a liberação para abertura de escolas para utilização de internet e computadores para o professor ou aluno que não possui, entretanto, a abertura deve se restringir ao estritamente necessário e fica condicionada ao cumprimento de diversas medidas para evitar a transmissão do Coronavírus.

No compilado da análise das legislações que foram publicadas é interessante trazer o estudo do Instituto Rodrigo Mendes – *Protocolos Sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19* – o estudo tem o objetivo de contribuir com os gestores para a implementação de políticas públicas. Tal análise foi realizada em parceria com especialistas no mundo todo, analisando documentos internacionais de governos de países que já elaboraram protocolos especialmente voltados à educação no período da pandemia. O estudo abarcou 23 protocolos, o Brasil não se encontra dentre estes países. Também no estudo há as organizações internacionais: ONU²⁰; UNICEF²¹; Banco Mundial²²; UNESCO²³; União Europeia²⁴; OCDE²⁵ e OMS²⁶.

²⁰ Organização das Nações Unidas, é um órgão internacional criado em 24 de outubro de 1945, logo após a 2º Guerra Mundial, com o objetivo principal de manter a paz e a segurança mundial;

²¹ Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, criado em 1946, com o objetivo de proteger o direito das crianças a partir do texto da Convenção Sobre os Direitos da Criança;

²² A existência do Banco Mundial visa a redução da pobreza e das desigualdades sociais, financiando projetos para o desenvolvimento de programas de educação e combate à fome;

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi fundada em 1945, em Londres, com o objetivo de garantir a paz através da cooperação intelectual entre as nações;

²⁴ A União Europeia é uma união de cooperação econômica na Europa entre 27 Estados;

²⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico intergovernamental entre 37 países, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

²⁶ Organização Mundial da Saúde é uma agência fundada em 1948, subordinada à ONU, com o objetivo de desenvolver o nível de saúde em todo o mundo.

O estudo contempla os seguintes temas: direito das pessoas com deficiência e impactos do isolamento social, educação inclusiva durante o isolamento social e reabertura das escolas.

Por ora, os documentos publicados no Estado de Santa Catarina são meros repetidores de direito, não há protocolos para retornos às aulas, quanto a questão de implementação de políticas públicas, de segurança, de saúde etc. a serem seguidos diante de algo que é novo. Quanto a possível reabertura das escolas, traz-se a citação de Gunga Castro (2020) especialista em educação especial: “a escola, além de conferir a todos o status de aluno, enlaçando assim a todos no discurso social, garante a TODOS um espaço de referência e segurança e, sendo assim, a única certeza que temos é a de que NINGUÉM pode ficar pra trás”.

Nota-se que a escola do dia para a noite precisou se transformar cada uma definindo um caminho a seguir, sem muito tempo para planejar, sem saber quais critérios avaliar. Mas, o mais importante, neste momento, é a reflexão do impacto desse trabalho, principalmente dos alunos com deficiência, o qual só será visto no retorno às aulas presenciais, quando será verificado se a família participou das atividades, qual o nível de comprometimento que se teve na realização das atividades, qual o nível de progresso no ensino-aprendizagem que se conseguiu atingir.

Observou-se que houve alunos prejudicados, principalmente os que carecem de recursos financeiros, tecnológicos, recursos de conhecimento e do auxílio familiar para realizarem as atividades.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa não teve como objetivo separar o aluno com deficiência dos demais, reforçar uma fragilidade ou mesmo fazer com que as pessoas tenham sempre aquele olhar caricaturado de compaixão, muito pelo contrário. O objetivo da pesquisa foi analisar as diretrizes, normas, legislações que foram elaboradas durante o período de pandemia do COVID-19, que abordassem a educação especial, que estivessem contemplando esse grupo de alunos, orientando os docentes quanto às

práticas educacionais a serem adotadas durante o isolamento/distanciamento social.

O objetivo da pesquisa foi atingido no que se refere ao levantamento documental, e quanto à análise dos documentos, pode-se afirmar que o governo federal não emitiu documento significativo à área da educação neste período. Quanto ao Estado de Santa Catarina, o mesmo publicou duas resoluções educacionais antes do decreto que instituiu o isolamento social, a diferença foi de 07 dias, destacando-se que o decreto é da área da saúde e não da educação. Após, os outros documentos impactaram na educação quanto à suspensão do atendimento nos Centros de Educação Especializados, posteriormente não houve mais nenhuma elaboração de qualquer documento com orientação aos professores da educação especial.

Na pesquisa o que se verificou foram documentos que englobam toda a educação (todos os níveis) sendo tratado de forma igualitária, o que não é ruim quando se pensa em direitos iguais, mas quando se faz necessária à equidade, não se torna eficaz ao direito à educação às pessoas com deficiência, pois durante um período, como o isolamento, há a necessidade da elaboração de documentos específicos a esses alunos, pois além da deficiência, há de se considerar que em alguns casos encontram-se alunos com o agravante de pertencerem ao grupo de risco, pelo grau da deficiência. Não é um grupo “especial” como já foram chamados, são alunos que precisam que respeitem as limitações e que não se pode deixar que ocorra nenhum retrocesso quanto a tudo que já foi conquistado.

Necessário se faz, e com urgência, a criação de protocolos pelos órgãos governamentais de como ocorrerá o acolhimento dos alunos com deficiência ao retornarem às escolas, pois junto com eles não estarão apenas as marcas do isolamento social, mas também, em muitas das vezes, a invisibilidade que sempre caracterizou esse grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 14 Jun 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso 12 de Jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso 12 de Jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. Disponível em< <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em 13 de jun. de 2020.

CASTRO, Gunga. **Tempo de Pandemia**: quando as verdadeiras deficiências se revelam – pensando também na escola. Disponível em: <Tempo de pandemia: quando as verdadeiras deficiências se revelam – pensando também na escola>. Acesso em 03 set. 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 02**. Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializados nas Instituições Parceiras com servidores efetivos e em contratos temporários. Disponível em: <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\),Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf),Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20)>

e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 03.** Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras, e estabelece outras providências. Disponível em: <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios)> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 04** de 15 de abril de 2020. Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras, e estabelece outras providências. Disponível em: <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios)> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 05.** Altera a Resolução n. 02, de 2020, para estabelecer novas regras de combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras, e estabelece outras providências. Disponível em: <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios)> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução n.06.** Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Instituições Parceiras com servidores efetivos e em contratos temporários. Disponível em: <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios)> Acesso em: 03 de Set 2020.

e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 09.** Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). <[https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao=-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20\(pdf\)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios](https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao=-especifica-da-educacao-especial#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20002%2F2020%2FFCEE&text=Baixar%20(pdf)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo,efetivos%20e%20em%20contratos%20tempor%C3%A1rios)> Acesso em: 03 de Set 2020.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial** [livro eletrônico] Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). – São José/SC: FCEE, 2020. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/DIRETRIZES%20CAESP_final_07072020.pdf>. Acesso em 23 de set. 2020.

SANTOS, Mônica; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação:** Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>> Acesso em 10 jun. 2020.

STAINBACK, Susan. **INCLUSÃO:** um guia para educadores/ Susan Stainback e William Stainback; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

AS CONTRADIÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ESCOLA BRASILEIRA: OS DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.645

Carlos Alberto Machado Gouvêa²⁷

Eujacio Batista Lopes Filho²⁸

Neila Souza Leite²⁹

O conhecimento histórico, assim como o fato folclórico, conforme entendemos, em momento algum, assim como o conhecimento científico, esteve acabado ao ser publicado na última obra que pesquisou um fato folclórico ou histórico. Dessa forma, a matéria que dialoga com diversas fontes permite que conclusões e resultados vigentes sejam revisados por uma nova realidade, capaz de modificar nosso olhar sobre os fatos, na dinâmica da investigação. Dessa forma, podemos ver com naturalidade a atualização dos materiais didáticos que tem importância fundamental para o aluno e para o professor.

Entretanto, sabemos que o processo científico e o tempo exigido para a publicação de novos livros, novas perspectivas e novos conceitos, muitas das vezes não estão no mesmo passo das mudanças socioculturais, congelando de certa forma, um conhecimento e tirando a possibilidade do aluno à reflexão crítica e a prática do debate. Essa desconstrução e reconstrução saudável no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais na formação do indivíduo em construção sociocultural.

O questionamento sistemático, aos livros e outros materiais didáticos, deve ser visto como um ponto positivo, visto que aprimoram e renovam os processos de ensino e aprendizagem. De outra forma, estaremos potencializando a estagnação cognitiva sobre determinados

²⁷ Mestrando em Ciências da Educação (Universidade Columbia-PY). Vínculo: SEMED e SEDUC (Tucuruí-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8671154111711220>

²⁸ Graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (UFMG). Compõe o grupo de líderes Pataxó desde 1999. Membro da Coordenação de Pesquisa da História, Cultura e Língua Pataxó. CV: <http://lattes.cnpq.br/8071159553748175>

²⁹ Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar (UNIASSELVI). Professora Nível Superior B (Tucuruí-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9534265991031081>

assuntos. Colocando a história como disciplina puramente decorativa, negando a dinâmica cultural.

Nosso intuito nesse trabalho é colocar em pauta os materiais didáticos utilizados no ensino da cultura indígena nas escolas brasileiras, fomentado pela Lei nº 11645, que obriga inserção da história e cultura indígena no currículo escolar em todo o território nacional.

É necessário explicar ao leigo, que a Lei nº 11645, não se refere à cultura indígena a ser ensinada nas aldeias dos povos tradicionais do Brasil, e sim, a cultura do índio ensinada nas escolas do não índio. Essa lei é fruto das lutas dos povos indígenas em prol do direito de contar sua própria história, para dirimir as mazelas provocadas pelo preconceito, racismo, e falta de informação sobre os povos indígenas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.” (BRASIL, Lei 11.645/08)

Ao abordarmos os materiais didáticos utilizados para aplicação dos conteúdos indígenas, tentemos mostrar que muitas das vezes, materiais como livros, apostilas ou músicas abordam de forma superficial ou apenas como histórica estática. Mostra apenas o índio histórico, dando muito mais importância à narrativa folclórica ou filtrada pelos autores “brancos”. É necessário explicar que o índio histórico é fruto do estudo

historiadores, antropólogos e arqueólogos que buscam incessantemente os fatos científicos que formam a história do índio, fatos que poderão ser adequados, dando contemporaneidade a história, de acordo com as pesquisas. O índio folclórico é aquele que nasce do imaginário popular, da produção artística de dança e música e literatura ligadas a fatos folclóricos, ou seja, da licença poética que vem junto de tudo isso. O índio genérico foi criado por uma política de assimilação, integração onde se nega a existência de centenas de povos com denominações, culturas, religiões e modo de vida totalmente diferentes. O livro didático, até os dias de hoje, foi agente dessa política de generalização do índio.

Mas o que é Folclore? Antes de procurar responder, convém, a título de esclarecimento prévio, dizer o que não é Folclore, uma vez que nunca se usou tanto esta palavra quanto nos dias atuais, e, conseqüentemente, nunca foi tão grande a confusão por parte dos leigos - pessoas instruídas ou não - , que na maioria das vezes emprestam um significado completamente falso ao seu universo de discurso. Neste sentido, o sentido falso, segundo palavras de Renato I • Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai www.etnolinguistica.org Ahneida, proferidas quando da sessão solene de instalação do V Congresso Brasileiro de Folclore, reunido em Julho de 1963 em Fortaleza, Ceará, «é tudo quanto é exótico, pitoresco, falso, banal. E, pior ainda», esclarece o Secretário-Geral da Comissão Nacional, (chama-se folclore a um comentário ridículo da vida da gente do povo, colocando seu homem como um pasmado diante das paisagens urbanas, e com uma mentalidade acanhada, atilada embora de vez em quando, a fim de manter o clima de hilariedade ... ». « ... D e outro lado, o folclore passou a ser o que que qualquer um faz, um poeta cria poesia folclórica, um músico compõe folclore, e há bailes folclóricos, desfiles folclóricos, tudo imitação artificial e solerte, falsificando-se os factos legítimos em realizações extravagantes e simplórias, de enervante mau gosto». Completando, o ilustre professor faz sua uma igualmente ilustrativa afirmação de Nestor de Holanda, ao

dizer: «O Folclore virou fita durex ... serve para tudo». (RABAÇAL, 1967, p. 1).

Não é difícil entender que professores em sua maioria, sempre identifiquem os índios como indivíduos selvagens, ainda nos dias atuais. Na verdade, repassar a ideia do índio “folclórico”, “histórico” ou “genérico”, preso ao passado, fruto do imaginário popular é mais fácil. Porém na maioria das vezes passa uma ideia falsa da realidade. É preciso lembrar que os índios sofreram e sofrem um processo de dominação e assimilação onde é muito melhor para a “sociedade não índia” passar a ideia de um povo sem nada a contribuir com a sociedade brasileira.

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p. 52)

Os livros didáticos oficiais ainda trazem resquícios da política integralista, assimilacionista. Essa prática traz de volta, de forma subliminar, a exclusão cultural, o que não ajuda e nem reforça as conquistas dos povos indígenas. Soares (2002), alerta para a produção e distribuição dos livros oficiais entregues nas escolas brasileiras, em sua obra “Livro didático: Uma história mal contada”.

Na constituição de 1988, o índio conquistou o direito de ser índio sem abdicar do fato de ser brasileiro, e por isso, quer que todos conheçam a verdadeira cultura indígena, sua contribuição na formação da língua falada no Brasil, na culinária, nas tecnologias, na farmacologia, na saúde e nos costumes de todos os brasileiros.

Os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas

salas de aula de muitos países através do mundo’ (APPLE, 1995, p. 81).

Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. (GATTI JR, 2004. p. 27).

É necessário lembrar que quando os portugueses invadiram a América do Sul, não existia um povo chamado “povo brasileiro”. Esse fora formado pela convivência de negros, brancos, índios e migrantes que vieram às terras brasileiras. Esse fato nos traz a notícia que somos biologicamente, em parte, indígena, temos em nosso DNA as marcas dos primeiros habitantes do continente americano. É preciso que os materiais didáticos tragam ao estudante, o debate sobre a verdadeira história e cultura indígena no Brasil.

Por que será que, durante séculos, os povos indígenas do Brasil não precisaram da escrita? [...] De 1300 línguas indígenas, faladas na época em que os portugueses chegaram ao Brasil, restam hoje apenas cerca de 170. Reflitam: quais as causas do desaparecimento de tantas línguas? (SOARES, 2002, p. 244)

As reflexões sobre os materiais didáticos e suas inadequações, não devem ser voltadas somente sobre os livros, há várias modalidades de materiais que utilizamos e passam despercebidos como: músicas, apostilas e jogos, todos com potencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que na infância as crianças não prestam muita atenção às letras das músicas, porém a repetição sistemática faz com que seja impossível não se lembrar das letras e melodias. Certas músicas que usamos para ensinar conteúdos sobre a cultura indígena, na verdade ridicularizam e até mesmo perpetuam preconceito, estereótipos e desinformação sobre o cidadão indígena. Veja a análise da música mais usada na comemoração do dia do índio:

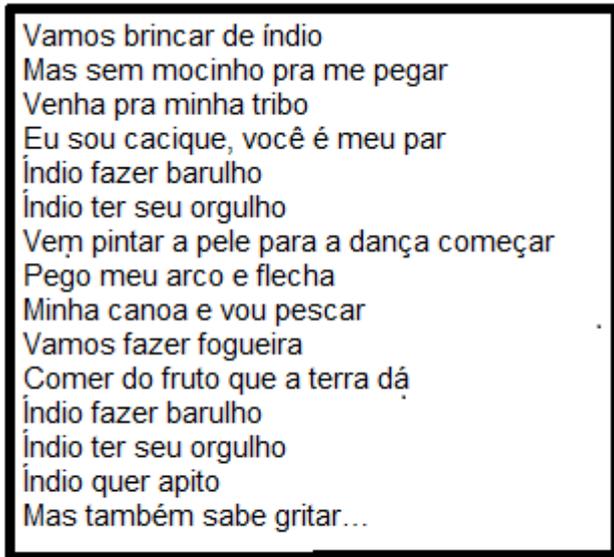


FIGURA N º 1 LETRA DA MUSICA VAMOS BRINCAR DE ÍNDIO
- FONTE SS MUSIC .

“*Vamos brincar de índio, mas sem mocinho pra me pegar*”, a frase remete aos filmes antigos de faroeste, onde o mocinho xerife perseguia o índio, ou seja, nossa velha brincadeira de “polícia e ladrão”.

“*Venha pra minha tribo, eu sou o cacique, você é meu par*”. O conceito de tribo não se aplica aos povos indígenas, não mais.

“*Índio fazer barulho ooooo! Índio ter seu orgulho ooooo!*”. A frase trás os verbos “fazer e ter” no infinitivo para dar impressão pejorativa.

“*Pego meu arco e flecha, minha canoa e vou pescar. Vamos fazer fogueira, comer de tudo que a terra dá*”. Essas frases congelam o índio na época do descobrimento. Não traz contemporaneidade ao índio.

“*Índio quer apito, mas também sabe gritar*”. Essa frase foi originada em uma piada pornográfica, relacionada ao índio.

“*Índio já foi um dia, o dono dessa terra, terra!*”

Os indígenas já viviam nas terras onde hoje é o Brasil milhares de anos antes da chegada dos portugueses. Apesar disso, com poucas exceções, aparecem nos

livros escolares. E, muitas vezes, são mostrados apenas como vítimas, e não como sujeitos da História. Além disso, diferentes povos indígenas são muitas vezes chamados pelo nome de índio, como se fossem todos iguais. (RIBEIRO, 1995, p. 202)

Nossa análise, ao leigo, pode parecer exagerada, mas a música não agrada nenhum povo indígena, perguntado por este autor. Não estamos aconselhando o abandono de todos os materiais didáticos já utilizados, e sim a adequação dos mesmos. Para exemplificar a nossa narrativa, veremos a adequação da música mais conhecida na educação infantil, para não passar conceitos errados às crianças.

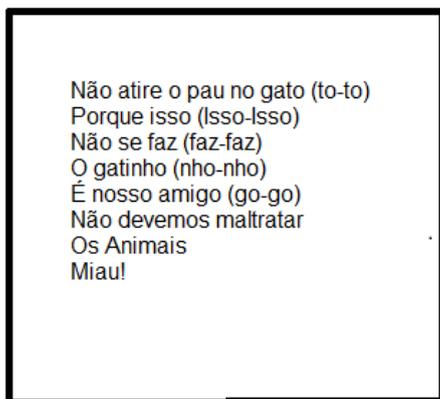


figura nº 2 música adaptada- fonte ss music

O maior desafio dos autores indígenas será concorrer com a folclorização dos mitos indígenas, visto que muitas lendas relacionadas ao índio estão revestidas de elementos do imaginário popular, folclore, adaptações para explicar momentos e processos socioculturais históricos. Como exemplo, o mito Guarani de Jaxy Jaterê, menino indígena que morava nas matas que protegia a floresta.

Segundo (GRAÚNA, 2013, p. 158), o Saci é um:

[...] protetor dos homens e das matas, ou como personagem que se identifica com quem se vê ou se sente diferente, ou até mesmo deslocado dentro ou fora da aldeia. Na sua alteridade, o Saci indígena

não usa gorro. Têm as duas pernas e carrega no pescoço um colar, ou baêta.

Olívio Jekupé, autor da obra *Kamba'i*, literatura indígena utilizada como proposta de ensino intercultural, afirma que “Jaxy Jaterê, ele é o protetor da floresta. Então, na aldeia a gente já tem esse conhecimento de história, que a gente sempre ensina pras crianças”. Continua Olívio: “O nosso personagem Jaxy Jaterê, ele não é um folclore, ele é uma história viva, que é contada até os dias de hoje”.

Para os especialistas, o Folclore é o estudo da cultura, definida esta como o sentir, pensar, agir e reagir de um povo. Entretanto, como bem esclarece Rossini Tavares de Lima, «O Folclore não estuda a cultura integral de um povo, mas (Hnente a chamada cultura popular. A cultura daqueles grupos sociais ou coletividades rurais e mesmo urbanas, que sentem, pensam, agem e reagem com a melhor e maior espontaneidade, sem que a isso sejam levados de maneira direta, por influência do pensamento erudito, que é difundido pelas escolas, academias, faculdades, igrejas e instituições sectárias em geral)». Esta cultura espontânea, que tem como outra característica o poder de motivação, pelo qual os factos são constantemente vividos e revividos, o que lhes dá uma funcionalidade que é a resultante da troca de experiências do homem com o seu semelhante, desde o nascimento até a morte, e que se diferencia nas sociedades civilizadas da cultura erudita, oriunda das instituições citadas, tanto se pode apresentar no plano material como no espiritual. (RABAÇAL, 1967, p. 2).

Como podemos perceber, existe uma saturação muito grande nos contos folclóricos, de elementos da realidade cultural, imaginário popular, um pouco mais contemporânea à formação das culturas indígenas, que apresentam disputas entre as diferentes tradições. Os conflitos entre folcloristas e outros cientistas sobre os registros folclóricos são fruto da conceituação, dialogia e métodos diferenciados, muitas vezes ideológicos e direcionados.

Sua análise deve ser acompanhada de reflexão sobre as condições de sua produção e o momento social ao qual a obra se refere ou foi produzida. Não estamos de forma nenhuma, negando o fato folclórico, porém abrimos um parêntese para separar a cosmologia dos povos indígenas, das construções e narrativas do imaginário popular do povo Brasileiro.

O que estamos tentando repassar com nossa narrativa é que estamos ensinando, contando a história e a cultura do índio sobre o viés poético, sobre o imaginário do homem “branco”.

Historicamente, o “branco” sempre determinou o que o índio teria que aprender sobre a cultura europeia, contudo nunca se perguntou ao índio o que ele gostaria que o “branco” aprendesse sobre a cultura indígena. A lei 11645 vem tentar corrigir essa distorção provocada pelo processo de dominação europeia. A narrativa do próprio índio elucidará sua verdadeira condição histórica e sociocultural. Segundo Dr. em Antropologia, LUCIANO BANIWA, índio do povo Baniwa:

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. [...] Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, [...] A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global[...] Um mundo que se auto define como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se

não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas, as quais podemos resumir na atualidade em três distintas perspectivas sociais. A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, (LUCIANO, 2006, p. 36).

É necessário que façamos uma reflexão sobre os pensamentos relatados a cima, visto que os mesmos provem de estudos antropológicos feitos e pesquisados pelos próprios índios e apontam as aspirações de centenas de povos originários do nosso Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Os desafios a serem superados ainda é na maioria das vezes, o descaso com a Lei nº 11.645, como ela está sendo utilizada dentro das escolas brasileiras. Temos a impressão de que podemos escolher não levar a sério a lei. Podemos observar que mesmo os livros fiscalizados pelo PNLD, ainda deixam a desejar na proposição de implantação da cultura indígena nas escolas. Continuamos, na maioria das vezes, vendo a cultura do índio pelo viés poético ou político do “branco”.

Devemos propor políticas públicas que incentivem os autores indígenas, que vivem as dificuldades de publicar e inserir suas obras na realidade educacional brasileira. Não para o congelamento da cultura, visto que ela é dinâmica, mas para termos a narrativa através da visão mítica e não poética. Os indígenas devem ter o direito de escrever sua história e estórias, adequando os fatos na sua própria visão de mundo.

Necessitamos propor uma pedagogia que separe folclore da cultura indígena, para podermos dar a devida importância a ambos, dentro das

especificidades de cada um. É necessária a capacitação dos professores a fim de poderem trabalhar com os materiais didáticos de forma crítica, a fim de adequar o que não estiver dentro da proposta da lei, e produzir seus próprios materiais.

Trabalhar a cultura indígena é realmente um desafio, visto que fomos educados para discriminar e não para acolher o outro como ele é. Esperamos assim que esse trabalho possa somar subsídios para pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto ainda tão pouco estudado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>, acesso em 10 de julho de 2009. BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>>

BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm CANDAU, VERA MARIA. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990). Bauru - SP: Edusc, 2004.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 21.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje.** 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232p.

RABAÇAL, Alfredo João. Influências indígenas no folclore brasileiro. Barcelos: Museu de Cerâmica Popular Portuguesa, 1967. (Cadernos de Etnografia, 5).

RABAÇAL, Alfredo João. **Os conceitos de folclore e etnografia em Portugal e Brasil.** Barcelos: Museu de Cerâmica Popular Portuguesa, 1968. (Cadernos de Etnografia, 5).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

A RECREAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA

Diego Moreno Redondo³⁰

INTRODUÇÃO

A recreação é vista como uma atividade sociointeracionista, realizada na prática por meio da troca entre os sujeitos, ou seja, acontece numa dimensão individual ou coletiva em uma situação em que os envolvidos se divertem e promovem a cooperatividade.

A escola é parte fundamental na formação de cidadãos que saibam conviver coletivamente. A recreação é um caminho para desenvolver nos alunos a capacidade de viver em harmonia com outros grupos sociais; esse processo precisa começar na infância. Dentro da escola, a recreação assume outro papel, além da responsabilidade de promover a cooperatividade, isto é, pode colaborar muito para o trabalho do professor de língua estrangeira.

O brincar assume uma função importante no desenvolvimento cognitivo. Por meio da recreação, o aluno aprende de maneira lúdica, desmistificando a impressão de que aprender uma nova língua é chato, monótono e cansativo.

A aprendizagem pode se tornar prazerosa, uma vez que a criança está sempre disposta a participar de atividades lúdicas. Por isso, unir a aprendizagem ao divertimento dirigido é sempre um bom caminho para alcançar a evolução das crianças durante o processo de ensino.

Esta pesquisa pretende provocar uma discussão acerca do papel da recreação em práticas de ensino de língua estrangeira. O trabalho do professor de línguas é sempre desafiador, pois, a todo o momento, precisa estar ligado às necessidades que os alunos possuem diante da aprendizagem de um novo idioma. A busca por alternativas para pro-

³⁰ Doutorando em Linguística (UFSCar-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7227840720947063>

mover a evolução do aluno é um desafio constante na carreira desse profissional. Portanto, utilizar a recreação como recurso pedagógico torna esse trabalho menos árduo e mais prazeroso para o ensinante e o aprendente.

A escola atual enfrenta grandes desafios perante as dificuldades de aprendizagem de língua estrangeira. Essa dificuldade ocorre, muitas vezes, devido a fatores externos e internos, ou seja: externos porque muitos alunos sofrem com problemas sociais e econômicos; internos porque faltam recursos no contexto escolar e muitos profissionais se sentem despreparados para lidar com o ensino de línguas de uma maneira diversificada e contextualizada.

Este trabalho pretende apontar caminhos para que as crianças tenham sucesso durante a aprendizagem de um novo idioma. Por isso, diante desse desafio, esta pesquisa será organizada de tal modo a contemplar os principais aspectos que envolvem recreação e ensino de língua estrangeira, especialmente, a língua inglesa. Sendo assim, foi subdividida da seguinte maneira: na primeira seção, destaco as concepções acerca da recreação; na segunda seção, apresento uma discussão acerca do papel do recrear como recurso em práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; por fim, nas últimas considerações, discorro sobre as principais impressões advindas da discussão realizada durante todo o trabalho.

RECREAÇÃO: CONCEITOS E POTENCIALIDADES

Neste momento, pretendo apresentar a opinião de alguns autores sobre o que é a recreação, quais suas características e objetivos no contexto escolar, focando na função do recrear como recurso didático para ensinar uma língua estrangeira na infância.

A recreação assume, muitas vezes, apenas a função de entreter e divertir, porém, desempenha um papel que vai além do lazer. No contexto escolar, na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a recreação deve assumir a função de instrumento educativo, ou seja, o professor pode utilizá-la como recurso durante a aprendizagem. Os

alunos veem a recreação como um momento de liberdade para liberar sua adrenalina. Por isso, eles recebem bem a maioria das atividades recreativas propostas pelo professor. Esses momentos devem ser aproveitados para inserir tarefas planejadas a fim de unir lazer e aprendizagem em prol da evolução do aluno.

O termo recreação se origina do latim “recreare”, que significa recrear, reproduzir, renovar. Por isso, recrear compreende o ato de produzir atividades que despertam o prazer e a criatividade. A recreação tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das pessoas, em seus aspectos físicos e intelectuais, seja de forma coletiva ou individual.

Segundo Cavalcante *apud* Canto (2004):

a recreação é uma atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer necessidades de ordem física, psíquica e social de cuja realização lhe advém prazer e que é aprovada pela sociedade (CAVALCANTE *apud* CANTO, 2004, p. 11).

Com base na fala de Cavalcante *apud* canto (2004), percebe-se que a recreação busca o desenvolvimento das pessoas, ou seja, abrange diferentes aspectos a fim de conseguir atingir uma evolução física, intelectual, motora e emocional.

O recrear está sempre relacionado aos jogos e brincadeiras. Certamente, eles se relacionam, uma vez que ele parte da ludicidade a fim de proporcionar um ambiente prazeroso, harmonioso e alegre, ou seja, um contexto em que as pessoas envolvidas se sintam bem ao participarem das atividades recreativas.

Segundo Santini (1993):

Podemos dizer que quando há recreação estamos em lazer, uma vez que esta contém tempo livre mais atividades. Mas o inverso não é verdade, ou seja, para que haja recreação é suficiente o lazer, mas para que haja lazer é necessária a recreação, embora isto não seja suficiente (SANTINI, 1993, p. 19).

A afirmação de Santini (1993) enfatiza que a recreação está intimamente ligada ao lazer, porém pode ser trabalhada de forma a contemplar tanto o lazer quanto o educativo. Ambos caminham bem quando planejados e orientados por profissionais qualificados. Nesse sentido, Campos *et. al.* (1998) expõe sua opinião sobre o que é ser um bom recreador:

O bom recreador é aquele que vive, na liderança, a condição de participante. Que sabe olhar o interesse de todos; que escuta o desejo comum; que procura, na medida do possível, aproximar-se de cada um, sem perder a noção de grupo. [...] Seu trabalho proporciona alegria e descontração e, na liderança de um grupo, você responde pelo melhor aproveitamento do tempo gasto em jogos e brincadeiras (CAMPOS *et. al.*, 1998, p. 48).

No processo de ensino-aprendizagem, a recreação só atingirá o objetivo pré-estabelecido se houver profissionais capacitados envolvidos durante as atividades. O professor é de extrema importância para que as tarefas sejam bem executadas e tenham o resultado pretendido.

Nas escolas públicas brasileiras, o ensino de inglês, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), não é uma conquista recente. Atualmente, muitas escolas estão se adaptando e incluindo a aula de inglês na grade curricular. Com isso, o professor de língua estrangeira que atuava somente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio está ingressando nesse novo cenário. Diante desse novo desafio, precisa recorrer a novas estratégias de ensino condizentes com os objetivos e faixas etárias dos aprendizes.

Durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante o professor transitar por todo o universo em que o aluno está inserido. A língua é viva, responsável pelas relações sociais e está presente em todas as nossas ações. Por isso, é imprescindível que o aluno perceba a função social da linguagem. Para que o trabalho atinja outras esferas e o aluno entenda a presença da língua nas práticas sociais, o professor pode trabalhar interdisciplinarmente, isto é: no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), o professor de inglês pode

contar com o apoio do professor titular da turma e com o professor de Educação Física; na escola de Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio, também pode haver o trabalho em conjunto com as diversas disciplinas. É importante o aluno perceber que a língua inglesa está presente no cotidiano. Um olhar mais atento possibilita ao aluno experienciar a língua inglesa nas diferentes esferas que constituem a sociedade.

A união entre os professores de disciplinas diferentes funciona como uma grande aliada na elaboração de atividades recreativas. A língua estrangeira pode estar interligada às atividades propostas por todos os professores envolvidos com uma determinada turma. No caso do professor de língua estrangeira, essa parceria renderá bons resultados, uma vez que a interdisciplinaridade pode trazer grandes benefícios, pois o conhecimento se constrói no diálogo e na relação entre todos os saberes. Sendo assim, a parceria entre os professores de diferentes disciplinas só tem a acrescentar no desenvolvimento das crianças que ainda estão nas primeiras fases escolares.

As atividades recreativas são desempenhadas por meio de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2005), ambos possuem duas funções: 1) função lúdica: visa apenas à descontração e o lazer; 2) função educativa: visa o desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

Na mesma linha de raciocínio de Kishimoto (2005), devo dizer que este trabalho aborda a recreação com função educativa, uma vez que se pretende, por meio de atividades recreativas, ajudar as crianças em fase inicial de aquisição de uma segunda língua.

É certo que a recreação pode ser trabalhada com os alunos sem fins educativos, embora a atividade lúdica não planejada também seja capaz de desenvolver habilidades, seja de cunho emocional, físico ou intelectual. Por isso, utilizar a ludicidade com pretensões educativas trazem ainda mais benefícios para o educando. Além disso, a recreação pode ser trabalhada em todas as faixas etárias, porém sofrerá adaptações de acordo com os objetivos e o público-alvo.

LUDICIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA RELAÇÃO DE SUCESSO

A recreação pode ser uma estratégia muito produtiva para o ensino-aprendizagem. Por meio de jogos e brincadeiras, as pessoas conseguem estabelecer contatos com o meio em que vive e com aspectos afetivos e emocionais. Além disso, consegue estabelecer relações com sensações de prazer ao realizar uma determinada atividade lúdica.

Segundo Almeida (2003):

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p. 57).

Almeida (2003) enfatiza a importância do lúdico no ensino-aprendizagem, contribuindo para um ensino divertido e estimulante. Alguns jogos estimulam a aprendizagem de aspectos linguísticos e matemáticos, enquanto outros ajudam no desenvolvimento físico, motor e social. É importante o professor estar atento e escolher o que melhor convier à situação de aprendizagem.

A recreação está cada vez mais presente na escola. Na prática, ela é desempenhada por meio de diferentes tipos de jogos e brincadeiras, aplicados de acordo com um propósito específico. Quando o aluno está com problemas para entender a língua por falta de vocabulário, por exemplo, o professor se apoia em uma atividade lúdica que explora o vocabulário.

O lúdico pode ser explorado tanto no ensino da língua materna, quanto no ensino de uma língua estrangeira. De acordo com Szundy (2005), para cada uma das situações, ele assume funções diferentes, são elas: no ensino de língua materna, ele colabora para a integração social

e facilita a aprendizagem; no ensino de língua estrangeira, além dessas funções, funciona como facilitador da aprendizagem ao proporcionar momentos de descontração, diminuindo a tensão provocada pela falta de domínio da língua-alvo.

Segundo Chaguri & Tonelli (2014), os jogos e as brincadeiras não são fatores isolados no processo de aquisição de uma nova língua. Esses recursos podem facilitar o desenvolvimento pessoal e social, uma vez que eles promovem a troca e a relação entre os interlocutores envolvidos nas atividades no contexto de uma sala de aula de língua estrangeira. A partir de uma estratégia de ensino bem planejada pelo professor, a recreação possui a capacidade de desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, além de promover a cooperação e a socialização.

Hadfield (1985) defende que os jogos precisam fazer parte dos conteúdos curriculares. O professor pode utilizar o planejamento para selecionar as atividades recreativas que farão parte do conteúdo programático, pois as atividades lúdicas não devem ser utilizadas somente como premiação. Segundo a autora, elas oferecem oportunidades para praticar a língua em uma situação real de comunicação, ainda que esteja dentro de limites estabelecidos pelo professor.

No contexto da escola atual, é importante que todos trabalhem em equipe para que o aluno seja beneficiado. Segundo Ferreira (2003), a recreação pode funcionar até mesmo para diagnosticar problemas de aprendizagem, pois brincando os alunos se sentem mais livres e abertos. Por isso, sem perceber, trazem à tona suas dificuldades. O professor deve observá-las durante as atividades para perceber quais problemas eles apresentam e, a partir da observação, traçar meios para saná-los.

Diferentes autores expõem suas opiniões sobre a importância do lúdico na vida escolar de crianças e jovens. Vygotsky (1984) declara que o lúdico exerce função primordial no desenvolvimento da criança, seja para contribuir com um conhecimento em fluxo contínuo ou para ajudar os que possuem dificuldades de aprendizagem. Segundo o autor, no momento em que a criança brinca, ela desenvolve os aspectos emo-

cionais, sociais e afetivos. Durante a brincadeira, o aluno evolui e se sente motivado a ir além, conforme fica evidente no excerto seguinte:

No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

É muito comum o aprendiz de língua estrangeira não gostar de se expor perante a sala. As crianças se engajam mais na aprendizagem, mas muitos ainda se sentem envergonhados por não conhecerem a língua ou não acompanharem a turma durante as atividades. A insegurança, a desmotivação e o medo são grandes barreiras na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que, para aprender qualquer idioma, é imprescindível que o aluno participe e interaja na língua-alvo.

As atividades recreativas, geralmente, são realizadas em grupos. Por isso, primeiramente, é preciso levar em consideração os alunos com problemas de aprendizagem; depois, os alunos sem dificuldades. Segundo Cavallari & Zacharias (2007), essa prioridade ajuda na organização das atividades e na antecipação de problemas que podem acontecer durante a realização das tarefas. O aluno sem dificuldades se adapta mais facilmente a todas as atividades, diferente dos alunos com problemas de aprendizagem. Por esse motivo, as atividades devem ser pensadas sempre levando em consideração os alunos com dificuldades, pois eles apresentam uma resistência maior durante a execução das atividades propostas.

Para evitar situações constrangedoras, inicialmente, o professor poderá trabalhar com um *warm up*, isto é, um aquecimento com atividades em que o aluno precisa vencer desafios, expor angústias e tensões. Essa preparação proporciona um conforto maior, uma vez que, após expor seus sentimentos, o aprendente se sente mais leve e disposto para

enfrentar os próximos desafios. Essas atividades ajudam o aluno a lidar com o autocontrole, pois, de acordo com Wajskop (1995):

É, portanto, na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Wajskop (1995) vem ao encontro de Piaget & Inhelder (1979) quando coloca os jogos como um momento em que a criança se conhece e entra em contato com o que a circunda. Nessa situação, ela é capaz de imaginar, criar e vivenciar problemas. Além disso, o professor poderá identificar quais são as maiores dificuldades dos alunos durante a execução dos jogos. Nesse sentido, segundo Piaget & Inhelder (1979), o jogo tem dupla função:

fase de equilíbrio durante a qual a assimilação domina sobre a acomodação. É a assimilação dos estímulos do envolvimento, sem atender às limitações impostas pelas acomodações. O jogo tem uma dupla função: é um meio de conhecer o mundo e é um indicador do nível de desenvolvimento cognitivo da criança (PIAGET & INHELDER, 1979, p. 187).

Para Piaget & Inhelder (1979), o jogo não só reflete o desenvolvimento das crianças, mas, também, ajuda a reforçar aprendizagens adquiridas recentemente. Os autores reforçam a capacidade que a recreação tem de colocar os alunos em contato com o meio em que vive e convive, incentivando a descoberta do novo e reforçando o que já conhece.

O contexto em que a criança vive pode ser ainda mais explorado quando ela entra em contato com o brincar. Wajskop (1995) expõe os benefícios alcançados pelas pessoas, especialmente, as crianças, quando estão inseridas em atividades lúdicas:

Ao brincar, as crianças podem atribuir a si próprias outras características, fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc. Podem, também, manipular objetos ou bonecos para os quais são atribuídas características singulares.

As crianças podem utilizar-se de objetos substituídos, ou seja, podem atribuir aos objetos significados diferentes daqueles que normalmente possuem, transformando-os em brinquedos.

As crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade na qual vivem.

Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam.

É durante o processo de interação e negociação entre aqueles que brincam que são atribuídos significados às ações, aos objetos e aos personagens com os quais as crianças brincam. Isto quer dizer que as brincadeiras se constroem durante o processo de brincar (WAJSKOP, 1995, p. 67).

A recreação é uma alternativa que pode auxiliar o professor na sua prática pedagógica. O recrear é desempenhado de diferentes maneiras, tudo vai depender do público-alvo e do propósito a ser atingido. Nesse processo, o importante é observar, planejar e agir. Esse deve ser o papel do professor de língua estrangeira em parceria com os demais profissionais envolvidos no ensino. Cada profissional colabora de acordo com seu conhecimento, buscando um ponto em comum que proporcionará a evolução do aluno que precisa superar suas dificuldades e frustrações.

A recreação minimiza os sofrimentos dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, é válido se apropriar de jogos e brincadeiras para promover o ensino, uma vez que facilita o trabalho e torna as atividades mais prazerosas. Segundo Miranda (1984), o primeiro passo para aprender uma língua estrangeira é se sentir confiante e feliz ao ser inserido em qualquer tarefa escolar. Quando o aprendiz está seguro e preparado, a aprendi-

zagem acontece espontaneamente, pois o aluno não se sente forçado, tampouco desestimulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, dedico este espaço para minhas impressões acerca da recreação como recurso didático no ensino de língua estrangeira na infância. Gostaria de destacar alguns aspectos importantes levantados ao longo deste estudo. Para isso, início esta conclusão, enfatizando o aspecto educativo da recreação.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que a recreação também exerce um papel educativo, trazendo grandes benefícios para o aluno. Indo além, a discussão mostrou que o professor de língua estrangeira pode trabalhar com a recreação para atingir resultados satisfatórios, tornando a aprendizagem de um novo idioma mais leve, descontraída e prazerosa.

O planejamento é fundamental para alcançar os objetivos almejados. Antes de qualquer atividade, o professor precisa conhecer as necessidades dos alunos para definir os objetivos das aulas. Por isso, o planejamento inicial das aulas precisa ser revisto conforme as necessidades da turma. O trabalho interdisciplinar também é importante no contexto escolar, pois o trabalho em conjunto proporciona diferentes olhares acerca de um mesmo problema e isso ajuda a encontrar novos caminhos durante o processo educativo.

O lúdico funciona muito bem quando organizado e planejado. O professor tem essa missão: analisar, planejar e executar atividades recreativas em prol da evolução dos alunos com menos ou mais dificuldades para aprender uma segunda língua. O importante é facilitar o percurso e tornar o ensino prazeroso a fim de que os alunos não percebam que estão aprendendo. Por esse caminho, as aulas de língua estrangeira tendem a se tornar harmoniosa e dinâmica, deixando de ser vista como cansativa e desestimulante.

A recreação é um recurso pedagógico para tornar as aulas de língua estrangeira mais acolhedora e motivadora, visando à aprendizagem de todos os alunos. Um professor de inglês ciente de suas funções e deten-

tor de conhecimentos sobre as potencialidades da recreação consegue driblar as adversidades que todo contexto de ensino de línguas enfrenta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAMPOS, L. C. de A. M.; GONÇALVES, M. H. B.; VIANNA, M. da C. de O. **Lazer e recreação**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1998.

CANTO, R. **Recreação Escolar**. Apostila PROHACAP-RO – Educação Física. Rondônia: Editora UFR, 2004.

CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, p. 277-300, 2014.

FERREIRA, V. **Educação Física – Recreação, Jogos e Desportos**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2003.

HADFIELD, J. **Elementary communicative games: a collection of games and activities for elementary students of English**. 2. reimp. Edinburgh: Nelson, 1985.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, N. **Organização das Atividades da Recreação**. São Paulo: Editora Itatiaia, 1984.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **Representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1979.

SANTINI, R. de C. G. **Dimensões do lazer e da recreação: questões sociais espaciais e psicológicas**. São Paulo: Angelotti, 1993.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento do jogo e sobre o jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins, 1984.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**, n. 92, p. 62-69. São Paulo, 1995.

CARTILHA TRILÍNGUE COMO APORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Lucicleia Santos Batista Higino³¹

Consiste na apresentação de um dos produtos finais de um Projeto de Pesquisa aprovado e sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Relações Étnico- Raciais – PPGER, com o título: Intercâmbio Pan Americano Indígena e retomada da soberania alimentar sustentável: usos, desusos e abusos das Sementes Crioulas, da Entomofagia, e das Plantas Alimentares Não Convencionais (PANCs) pelos povos ancestrais das Américas. Uma cartilha trilingue, que aborda a Soberania Alimentar Indígena, numa perspectiva sócio-política, de forma interativa.

Intenciona a prática do ensino da Língua Inglesa, de forma contextualizada, incentivando o combate às ameaças e desafios históricos para a garantia da soberania alimentar: renda, étnica, racial e de gênero (BARROS e GUGELMIN, 2007, p. 260) pelas quais o indígena é interseccionalmente atingido, bem como a “epidemia da obesidade; e o preocupante aumento do consumo de alimentos com alto teor de sal, gordura e açúcar, de bebidas adoçadas e refeições prontas”³²; fatores relevantes de um tempo em que se discute a descarbonização da produção agrícola (ROSA. 2020), e se anseia pelas práticas alimentares ancestrais (KRENAK, 2019, p. 21), registradas também como desejanter no RCNEI (1998, p. 88)

As próximas sete páginas, correspondem à apresentação integral do conteúdo da obra em língua portuguesa intencionando maior elucidação possível, lembrando, contudo, que o original, cujo fragmento se

³¹ Mestranda em Ensino e Relações Étnico Raciais (UFSB).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8670-0910>

³² IPEA – Relatório da 4ª Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional. 2011. Acessado em 19 de junho de 2019.

expõe em seguida, é composto por textos em Inglês, seguido de Espanhol e de espaço para tradução na língua da aldeia, comunidade ou tribo.

INDÍGENAS AQUI, ALI E ACOLÁ

VOCÊ SABIA?

Que existem indígenas nas três partes do continente americano?

O continente americano está subdividido em América do Sul, América Central e América do Norte. Nestes três grandes espaços temos a presença de indígenas ainda organizados em aldeias de diferentes etnias.

HORA DA PESQUISA:

Quem são os QUÉCHUAS, NAVAJOS E GUARANÍS?

Afinal, onde moram nossos parentes?

NAVAJOS _____

QUÉCHUA _____

GUARANÍS _____

VOCÊ PRECISA SABER:

Os povos Quéchua, Navajos e Guarani são os heróis da resistência, eles representam em cada América a maior população nativa. Os Navajos na América do Norte, os Quéchuas na América Central e os Guarani na América do Sul.

REGISTRE SUA OPINIÃO:

O que mais você gostaria de saber sobre as etnias estudadas? Como indígenas, o que temos em comum?

UMA DICA! Acesse os links e descubra mais sobre cada povo:

<https://www.surfingtheplanet.com/en/living-in-a-quechua-community/>

<https://pt.ripleybelieves.com/who-are-navajo-people-11226>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

COMER PARA SER

VOCÊ SABIA?

Que base alimentar para os povos indígenas é muito semelhante em cada uma das Américas?

A pesca, assim como as sementes de plantas silvestres e a caça, constituíram uma base alimentar para os povos indígenas ou indígenas das Américas. Ao longo da história, a agricultura também se tornou prática comum entre eles.

TEMPO DE PESQUISA:

Escreva o nome dos alimentos que formam a base alimentar dos povos:

QUÉCHUA _____

NAVARROS _____

GUARANÍS _____

VOCÊ PRECISA SABER

Nativos americanos, povos pré-colombianos e povos indígenas são nomenclaturas dadas a pessoas e povos que já habitavam o continente americano antes da entrada dos exploradores europeus. Na América do Norte, foram chamados de índios americanos, na América Central por povos pré-colombianos ou que viviam naquela região, antes da entrada do navegador italiano Cristóvão Colombo. Na América do Sul os Povos Originários foram batizados por Colombo de índios, por pensar que haviam chegado às Índias, no continente asiático. Outros termos também foram usados. Você conhece algum? Registre:

REGISTRE SUA OPINIÃO

Qual é a base alimentar tradicional da sua aldeia?

Com quais povos a sua cultura alimentar é mais semelhante? () Navajos
() Quéchua () Guaranis

Quanto de sua comida hoje inclui alimentos da base alimentar tradicional de seu grupo étnico?

() 10% () 30% () 50% () 70%

Quanto mais próximo da alimentação tradicional estiver sua alimentação diária, na sua concepção, será () mais saudável ou () menos saudável?

UMA DICA! Promova uma feira de degustação de alimentos tradicionais da sua aldeia.

COMIDA DE ONTEM E DE HOJE

VOCÊ SABIA?

Que o milho que você come pode conter mais ou menos vitaminas, dependendo de como foi cultivado.

Quanto mais pesticidas, menos vitaminas e maior a probabilidade de desenvolver doenças em seu corpo.

TEMPO DE PESQUISA:

Que tipo de agricultura nossos ancestrais desenvolveram? _____

Quais são as vantagens da agricultura tradicional sobre a agricultura moderna?

O que são os OGM, quais são suas vantagens e desvantagens?

VOCÊ PRECISA SABER

Agricultura é o conjunto de técnicas utilizadas para o cultivo de plantas. Existem dois tipos de Agricultura: Agricultura Tradicional, também chamada de agricultura de subsistência ou familiar, e Agricultura Moderna. A agricultura pode ser desenvolvida na sua forma tradicional, que se desenvolve em pequena escala ou familiar, para consumo, sem uso de máquinas e sem uso de agrotóxicos; e de uma forma mais moderna que se desenvolve com o uso de máquinas e muito fertilizante, também conhecida como Agricultura de Mercado, Agricultura Mecanizada e Agricultura Especializada.

REGISTRE SUA OPINIÃO:

Quais seriam as maiores dificuldades que você e sua família enfrentariam ao tentar produzir alimentos? () falta de espaço () falta de tempo () falta de sementes

Quais são as chances de você começar a produzir parte de sua comida? () horta doméstica () plantio em vasos tipo caqueiros () horta vertical

Que tipo de alimento seria interessante cultivar? () tomate () Feijão () Outros _____

UMA DICA! Promova um amigo secreto de alimentos tradicionais de sua aldeia.

SOBERANIA ALIMENTAR, O QUE É?

VOCE SABIA?

Que os povos originários são considerados povos com soberania alimentar?

Significa que têm o direito de usar seus próprios métodos de produção de alimentos para fins de sustentabilidade da comunidade e segurança alimentar e nutricional.

TEMPO DE PESQUISA:

O que é entomofagia? _____

O que são PANCs? _____

O que são sementes crioulas? _____

VOCE PRECISA SABER

Insetos e plantas comestíveis não convencionais são vistos por muitos pesquisadores como uma futura alternativa alimentar. Entre as tribos que costumam consumir insetos estão os Guaraní M'byá, os Kaingang e os Kayapó. A Pandemia causada pelo vírus COVID-19, coloca essa prática em cheque. Pesquise sobre isso!

REGISTRE SUA OPINIÃO

Com a repercussão na mídia de que o vírus Corona surgiu na China e pode ter se desenvolvido a partir dos hábitos alimentares chineses, o que você acha de comer insetos como alternativa alimentar?

Você já comeu () folha de abóbora () Taioba () Ora-pro-nóbis () Outra PANC _____

O que você acha de PANCs, consumo de insetos e sementes crioulas?
() Comida ruim () Não é comida () Muito melhor evitar () comida de pobre () outra

Justifique sua resposta: _____

UMA DICA! Cultive uma planta alimentar não convencional e insira-a em seu cardápio.

ALIMENTAÇÃO DE QUALIDADE, DIREITO OU ATITUDE?

VOCÊ SABIA?

que o alimento de qualidade é um direito constitucional?

“São direitos sociais à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, seguridade, seguridade social, proteção à maternidade e infância, assistência aos sem-teto, na forma de desligamento”. (Artigo 6º da Constituição Federal, após Emenda Constitucional 64/2010)

TEMPO DE PESQUISA: No contexto da Soberania Alimentar, descubra o significado das siglas:

LOSAN _____

SISAN _____

CAISAN _____

CONSEA _____

VOCÊ PRECISA SABER

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização direta de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer ou aceder às demais necessidades essenciais, com base em práticas nutricionais promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambientalmente, cultural, econômica e socialmente sustentável. (Brasil - Lei 11.346 de 2006 Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional Art. 3).

REGISTRE SUA OPINIÃO

Na sua opinião, como um aparato jurídico já foi definido, por que então, muita gente no Brasil passa fome, ou se alimenta inadequadamente?

Você está garantindo sua segurança alimentar e nutricional? () Sim () Não

Justifique _____

O que mudou em sua visão e como essas informações podem impactar sua comunidade?

UMA DICA! Acesse o link abaixo e saiba mais sobre o Sistema Nacional de Segurança Alimentar.

<http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/sistema-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-sisan>

COMER, AGIR E RESISTIR!

VOCÊ SABIA?

Que a participação política é necessária para garantir o cumprimento das leis de Segurança Alimentar e Nutricional? O Sisan fundamenta-se

em dois importantes princípios que são a participação social e a inter-setorialidade, e abriga em seu arcabouço jurídico, institucionalidades que visam garantir esses princípios.

TEMPO DE PESQUISA:

Como se dá a participação social e a intersetorialidade nas ações do Sisan?

VOCÊ PRECISA SABER

Vantagens da adesão ao Sisan para os municípios:

- Possibilidade de receber apoio técnico e político para implantação e aprimoramento da gestão do Sisan e seus planos de segurança alimentar e nutricional.
- Receber pontos adicionais para propostas de apoio a ações e programas incluídos em seus respectivos planos de segurança alimentar e nutricional, quando habilitados em editais de descentralização de recursos dos ministérios federais, desde que seus planos atendam aos critérios e parâmetros estabelecidos no Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010.
- Possibilita a organização e maior participação da sociedade civil na formulação e implementação de políticas relacionadas à SAN.
- Facilita o monitoramento e monitoramento de indicadores, programas e orçamento de SAN e análise da situação da segurança alimentar e nutricional, entre outros.

REGISTRE SUA OPINIÃO

Você acredita que o município em que você mora está vinculado ao Sisan? Justifique.

Como você poderia contribuir para o cumprimento do direito à alimentação e nutrição no seu município?

UMA DICA! Promova uma roda de conversa em sua comunidade sobre a necessidade de se preservar a Soberania Alimentar.

Os tópicos sete e oito, correspondem respectivamente a um formulário de avaliação e a um espaço para registro dos resultados obtidos.

Um recurso didático, com o intuito de ser um instrumento facilitador não apenas do ensino técnico da língua, como também e talvez o mais importante, num exercício de pensamento pedagógico “assumidamente político” na concepção Paulofreiriana (1987) da prática de um ensino para o “desenvolvimento de uma conscientização transitivo-crítica”, a qual, intenciona que o aluno abrace um processo de autodesenvolvimento sócio-político que o faça agir e reagir no mundo de uma forma consciente e produtiva.

Dá condição ao aluno, de compreender e melhorar o seu contexto a partir da abordagem-convite a conhecer e entender realidades similares em outros “cantos do mundo”, à leitura de textos de cunho político, através de uma mediação docente comprometida com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.939/96) que apregoa uma necessidade de compreensão dos conhecimentos apreendidos para aplicação no seu dia a dia, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2018).

Contribuirá sem dúvida para as demais áreas da educação escolar, uma vez que, “o processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são “modernizadas”³³, mas também aquele em que a “modernidade”³⁴ se indigeniza”,³⁵ um processo confluyente à esforços envidados em prol da transição de sujeitos inominados, dese-

³³ Grifos da autoria.

³⁴ Idem.

³⁵ Pennycook (1998) apud Rosane Pessoa e Marco Túlio (2009).

jantes, coloniais e subalternos em sujeitos soberanos³⁶, com suprema autoridade para romper a violência epistêmica³⁷ circundante e atuar em suas comunidades, aldeias e tribos, cômicos e acionais³⁸.

Veja-se a seguir a visualização do escopo original do primeiro tópico da cartilha, semelhança dos demais.

INDIGENOUS PEOPLE HERE, THERE AND THERE

DID YOU KNOW?

That there are indigenous people in the three parts of the American continent? The American continent is subdivided into South America, Central America and North America. In these three large spaces we have the presence of indigenous people still organized in villages of different ethnicities.

SEARCH TIME:

Who are the QUÉCHUAS, NAVAJOS AND GUARANIS?

After all, where do our relatives live?

QUÉCHUAS _____

NAVAJOS _____

GUARANÍS _____

YOU NEED TO KNOW:

The Quechua, Navajos and Guarani peoples are the heroes of the resistance, they represent in each America the largest native population. Navajos in North America, Quechua in Central America and Guarani in South America.

³⁶ Conceituação de sujeitos segundo Spivak em *Pode o subalterno falar?* 2010 p. 25

³⁷ Conforme Ramón Grosfoguel em *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.* 2016

³⁸ Conforme Fraz Fanon em *Pele Negra Máscaras Brancas* 1968.

REGISTER YOUR OPINION:

What else would you like to know about the ethnicities studied? As indigenous people, what do we have in common?

A HINT! Access the links and find out more about each people:

<https://www.surfingtheplanet.com/en/living-in-a-quechua-community/>

<https://pt.ripleybelieves.com/who-are-navajo-people-11226>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

PUEBLOS INDÍGENAS AQUÍ, ALLÁ Y ALLÁ

¿Sabías?

¿Que hay indígenas en las tres partes del continente americano?

El continente americano se subdivide en Sudamérica, Centroamérica y Norteamérica y en estos tres grandes espacios tenemos la presencia de familiares aún organizados en aldeas de diferentes etnias.

Tiempo de investigación:

¿Quiénes son los QUÉCHUAS, NAVAJOS Y GUARANÍS?

Después de todo, ¿dónde viven nuestros familiares?

QUÉCHUAS _____

NAVARROS _____

GUARANÍS _____

Necesitas saber:

Los pueblos quechuas, navajos y guaraníes son los héroes de la resistencia, representan en cada América la mayor población nativa. Los navajos en Norteamérica, el quechua en Centroamérica y el guaraní en Sudamérica.

Registre su opinión:

¿Qué más le gustaría saber sobre las etnias estudiadas? Como pueblo indígena, ¿qué tenemos en común?

¡UNA PISTA! Accede a los enlaces y descubre más sobre cada pueblo:

<https://www.surfingtheplanet.com/en/living-in-a-quechua-community/>

<https://pt.ripleybelieves.com/who-are-navajo-people-11226>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

¡UMA DICA! Acesse os endereços abaixo e saiba mais sobre cada povo:

<https://www.surfingtheplanet.com/en/living-in-a-quechua-community/>

<https://pt.ripleybelieves.com/who-are-navajo-people-11226>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

AGORA É A SUA VEZ! CONSTRUA A SUA PÁGINA ESCRREVENDO NA LÍNGUA DA SUA TRIBO!

REFERÊNCIAS

BARROS, D. C, SILVA. D. O, e. GUGELMIN. S. Â, orgs. **Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena**, [online]. Vol. 1 Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, 260 p. ISBN: 978-85- 7541-587-0, Avaiable from: doi: 10.7476/9788575415870. Also avaiable from ePUB <http://books.cielo.org/id/fyyqb/epub/barros-9788575415870.epub>

FANON, Franz. *Pele Negra. Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

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

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Feb. 2021.

IPEA - **RELATÓRIO FINAL da 4ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL** realizada em Salvador – Bahia – no período de 07 a 10 / novembro / 2011 (Versão de 12/janeiro/2012) disponível em:http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_alimentar_IV/relatorio_preliminar_4_conferencia_seguranca_alimentar_nutricional.pdf Acessado em 19 de Junho de 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PESSOA, R., & FREITAS, M. (2017). **Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural**. *Revista UFG*, 11(7). <https://doi.org/10.5216/revufg.v11i7.48260> acessado em 31 de março de 2019 às 12h06min.

ROSA, Juliano Mantellatto. O papel do manejo e da água na variabilidade espaço-temporal da eficiência agrícola de uma usina de cana-de-açúcar. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas Agrícolas) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, University of São Paulo, Piracicaba, 2020. doi:10.11606/D.11.2020.tde-07052020-084423. Acesso em: 2021-02-14.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG (2010 [1985]).

TRADIÇÃO ORAL NO COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS COM OS GRIÔS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DONA JUSCELINA – MURICILÂNDIA/TOCANTINS

Marina Grigório Barbosa de Sousa³⁹
Ludimila Carvalho dos Santos⁴⁰

É o homem fechado sobre si mesmo, ou na relação com os mundos exteriores a ele: com os outros homens, com o mundo da natureza, com os mundos invisíveis.

(Amadou Hampaté Bâ)

INTRODUÇÃO

Todo campo de pesquisa para a consolidação de um trabalho parte de uma problemática, e com esse capítulo não seria diferente. Esse texto é resultado da consecução de projeto submetido e aprovado para uma proposta de PIBIC- EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio), que parte da iniciativa de uma Quilombola que, não coincidentemente encontra-se como coautoria deste material.

Tendo avós maternos e paternos assim como os pais, moradores de Muricilândia desde os idos da década de 1950, Ludimila Carvalho dos Santos –bolsista *pibiquiana* que auxiliou no desenvolvimento deste projeto, percebe tanto o seu pertencimento social na comunidade como as construções e vivências das narrativas promovidas pelos Griôs⁴¹ Qui-

³⁹ Doutorado em andamento em História (UFF). Professora Associada do Colegiado de História (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4403117726879009>

⁴⁰ Acadêmica de Direito (FACDO). CV: <http://lattes.cnpq.br/4491227512555163>

⁴¹ Palavra de origem africana (principalmente das regiões ocidentais do Continente) que sofre variações de gênero linguístico, sendo Griot (lê-se “Griô”) para homens e Griotte para mulheres. No projeto, optou-se por utilizar a palavra Griô para corresponder a ambos os gêneros, para se assemelhar a mesma maneira como o termo é utilizado na comunidade Dona Juscelina em Muricilândia/Tocantins.

lombolas como chaves para a constituição de um processo de construção e afirmação de toda uma história do seu povo.

O presente capítulo vai ao encontro dessa expectativa dos membros da comunidade e parte da iniciativa de fazer valer o propósito de registrar e documentar os processos sociais de transmissão cultural da comunidade, de um ponto de vista autóctone. Os espectadores quando percebem a urgência desse dialogismo histórico, compreendem a importância de seu pertencimento social na comunidade como as construções e vivências das narrativas promovidas pelos Griôs Quilombolas como chaves para a constituição de um processo de construção e afirmação de toda uma história do seu povo.

O trabalho de pesquisa desenvolvido pelas autoras buscou então documentar e compreender a questão racial em Muricilândia, lançando luz sobre manifestações culturais da Comunidade Quilombola Dona Juscelina. Para isso, propõe o mapeamento de tais manifestações e a escuta das pessoas que estão à sua frente, especialmente Griôs, que têm sido os principais responsáveis pelas vivências e construção e transmissão de saberes tradicionais. O objetivo explicar os condicionantes dos níveis de disseminação das manifestações culturais do Quilombo e das narrativas do Griôs.

Segundo Marilene Carlos do Vale Melo,

O termo *Griot*, na cultura africana, significa contador de histórias, função designada ao ancião de uma tribo, conhecido por sua sabedoria e transmissão de conhecimento; figura presente na África tribal que percorre a savana para transmitir, oralmente, ao povo fatos de sua história; é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos, cantada, dançada e contada através dos mitos, das lendas, das cantigas, das danças e das canções épicas; é ele que mantém a continuidade da tradição oral, a fonte de saberes e ensinamentos e que possibilita a integração de homens e mulheres, adultos e crianças no espaço e no tempo e nas tradições; é o poeta, o mestre, o

estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra (MELO, 2009, p. 149).

Dessa forma, a partir do que a autora nos apresenta, apreendemos assim para este capítulo a perspectiva de como os Griôs na função de indivíduos histórico-sociais podem colaborar na efetivação de projetos pedagógicos dentro do contexto escolar formal para promoção de uma consciência histórica coletiva. Acompanhando a definição de consciência histórica coletiva, sendo aquela que um grupo significativo de sujeitos em sociedade apresenta ao compartilhar um passado comum e que condiciona as formas de pensar o presente e projetar futuros coletivos (MATOS, 2008).

DESENVOLVIMENTO

A Comunidade Quilombola Dona Juscelina tem uma história muito particular. Existe ali a construção de uma narrativa compartilhada pela população local e referendada por um número cada vez maior de pesquisadores externos e também nativos que data a sua fundação em meados da década de sessenta do século XX. Essa fundação é atribuída à senhora que lhe dá nome, Juscelina.

Dona Juscelina tem 88 anos, nasceu no estado do Maranhão e chegou ao município de Muricilândia - Tocantins em 1962. Um monumento localizado à frente da sede da Comunidade, ilustrado na figura abaixo, serve como marco temporal da primeira e principal Festividade da Comunidade, “Festejo da abolição” em 1968.

Essa Comunidade configura-se entre as 45 Comunidades Quilombolas reconhecidas no Tocantins pela Fundação Palmares. No ano de 2010, a comunidade foi regulamentada pelo Processo Incra 54400.000823/2010-31 e a Portaria 51/2010, cerca de meio século depois do seu surgimento.

Dona Juscelina e os demais Griôs da Comunidade têm sido os principais responsáveis pela conservação e transmissão dos saberes, sentimentos e manifestações culturais tradicionais. Vale ressaltar que esse Grupo tem acolhido toda sorte de demanda externa, incentivando

a longevidade da escolarização dos quilombolas e estreitando cada vez mais os laços com o sistema escolar. Nas suas festividades, milhares de professores, pesquisadores e estudantes são recebidos pela Comunidade – a descrição sobre esse processo de acolhimento está em pauta na proposta de pesquisa que aqui tem lugar.

Dessa forma, para compreender as possíveis camadas de interação entre educação, tradição, oralidade, cultura e afro-descendência referentes à realidade Quilombola brasileira se faz necessário propor um diálogo com autores do Brasil e da África que correspondam a esses anseios. Como ponto de partida – utilizados como referência na realização deste projeto, autores como: BÂ HAMPATÉ (1968 e 1981); CANCLINI (2008); CAVALCANTE (2001); FREIRE (1998); MACHADO (2000); PACHECO (2006, 2009 e 2015); RIBEIRO (1995) foram de fundamental ajuda para esta pesquisa.

Abaixo, um registro de parte da comunidade com seus Griôs (com a ausência do Griô Carlindo que ficou indisposto e não pode estar presente no momento do registro):

Griôs e parte da comunidade Quilombola Dona Juscelina



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora Ludimila Carvalho dos Santos.

Fundamentar a Pedagogia Griô é entender que ela se relaciona com o princípio da Educação Biocêntrica (Cavalcante, 2001) que parte da compreensão de mundo através do diálogo com o outro, propondo uma transformação da realidade tanto individual quanto social. Na pedagogia Griô essa construção ocorre através da grande Roda da Vida e das Idades, onde circulam diálogos multisetoriais e intergeracionais, permeados por cantigas, danças, mitos e histórias de vida da comunidade e da tradição oral. A promoção desses diálogos intergeracionais, no dizer de Boaventura Santos, a linguagem silenciosa das culturas é acima de tudo uma linguagem temporal (2008, p.109).

Além de justificar a proposta metodológica durante o desenvolvimento do projeto, compreendeu-se a importância de se legitimar a aplicabilidade da Resolução nº 08/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, onde destacamos o Art. 1º em seu inciso § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a. a) da memória coletiva;
- b. b) das línguas remanescentes;
- c. c) dos marcos civilizatórios;
- d. d) das práticas culturais;
- e. e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f. f) dos acervos e repertórios orais;
- g. g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h. h) da territorialidade.

Dessa forma, a realização deste projeto foi também propor a efetivação da presente Resolução como um marco legal significativo para a afirmação e reconhecimento do contexto social, cultural, polí-

tico e econômico no qual a comunidade está inserida e como pode se configurar sua atuação no seio escolar.

O diálogo e as entrevistas com Griôs da Comunidade Quilombo Dona Juscelina, foram precedidos de atividades tais como: estudo de textos pertinentes à pesquisa; caracterização sócio demográfica e educacional da população do município de Muricilândia em geral e da população quilombola da Comunidade Dona Juscelina; mapeamento e descrição das manifestações culturais desenvolvidas no decorrer do tempo de execução da pesquisa. Todos esses procedimentos visaram informar o olhar da comunidade (pensando diferentes níveis geracionais) para o seu diálogo com os Griôs. Promoção de diálogos intergeracionais entre uma jovem comunidade e seus anciões, correspondendo assim a uma análise progressiva de narrativas e saberes quilombolas locais. Esse trabalho foi então acompanhado e construído em todas as etapas a partir de uma investigação qualitativa participante.

Entendeu-se, portanto, que a busca por essa mediação possibilitou promover no ambiente escolar formal uma ação pedagógica a partir da experiência e narrativas dos Griôs com adolescentes e jovens com o objetivo de valorizar as práticas e os saberes de tradição oral incidindo no ensino formal. Esta pedagogia integra mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade colocando a vivência, a oralidade e a corporeidade como pontos de partida para a elaboração do conhecimento (DUTRA, 2015, p. 42-43).

Sendo assim, o projeto de base qualitativa, foi estruturado e direcionado na realização de três etapas. A primeira caracterizou-se pela compreensão dos dados gerados a partir de duas técnicas de produção, a História Oral de vida dos Griôs⁴² e pesquisa documental. Na segunda etapa, foi organizado a produção de um ensaio com informações sociais, demográficas e educacionais da população da Comunidade Quilombo Dona Juscelina. A última etapa buscou a promoção de ações pedagógi-

⁴² Os entrevistados foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Cessão de Direitos sobre a entrevista, anexados ao Relatório Final de Pesquisa do PIBIC-EM.

cas de socialização dos resultantes da pesquisa, buscando promover e socializar um projeto de cultura dialógico de gerações.

Contudo o momento aconteceu, tudo muito especial e cheio de emoções, estávamos diante de um espaço de dialogismo, os mais jovens escutam e aprendem com as legítimas vozes da experiência ancestral preservada até aquele dia, como em um provérbio africano, os segredos das raízes de sustentação de um povo sendo repassado às gerações futuras.

O silêncio e atenção dos estudantes que ouviam, reafirmavam a importância daquele momento, os Griôs se posicionaram livremente na roda de conversa de onde surgiu interações lindas que enriqueceram ainda mais aquele espaço. Usamos também do ambiente físico para a exposição de algumas cópias dos desenhos feitos na comunidade/para a comunidade pela artista francesa Clara Chotil, produzidos durante o projeto de extensão do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) *“Da vida rotineira ao engajamento militante: relatos biográficos da Comunidade Dona Juscelina (Muricilândia)”*, os desenhos maravilhosos da Clara possuíam retratos dos Griôs, lugares, pessoas do quilombo Dona Juscelina. E conseguiram tornar a ocasião ainda mais especial e belíssima, os alunos e os Griôs conversavam sobre os desenhos, lembravam o período que recebemos aqui na comunidade a artista, enfim, naquele instante no qual vivíamos, o contato entre Griô/aluno, ficou nitidamente visível que todas as lutas enfrentadas pelos anciões do quilombo *“se tornaram pequenas com a imensidão daquela ocasião”* (GRIÔ CÍCERA), as perseguições sofridas pelos mesmos desde meses atrás por figuras inescrupulosas presentes em nosso meio, que por se intimidarem com o poder e força do conselho, começaram a deslegitimar e demonizar saberes e práticas tradicionais ensinadas e defendidas pelos Griôs, que abalou as bases fundamentais da comunidade, acabara de perder ainda mais sentido com o interesse e participação da geração mais nova que ali aprendiam como os Griôs aprenderam um dia. Também considerado como um acontecimento de resistência, a roda de conversa superou nossas expectativas e evidenciou a grandeza do povo pesquisado através da

sua maneira de fazer com que as memórias passadas sejam guardadas e usadas como norte para a construção da própria história.

Registros da Roda de conversa: *“HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE: APRENDER COMO OS GRIÔS APRENDEM”* e da *Exposição dos desenhos*





Fonte: Acervo da Pesquisadora Ludimila Carvalho dos Santos.

Desse modo, apreendemos que para a realização deste projeto de PIBIC-EM, oportunizou para a pesquisadora iniciante Ludimila, compreender os processos vividos na Comunidade Quilombola e no contexto escolar que concentrava os projetos voltados para essa área somente durante o 20 de Novembro⁴³. Ativistas do movimento Negro e pesquisadores da temática questionam o fato de muitas das vezes, no contexto escolar, só se discutir a temática racial nas escolas durante o Mês de Novembro – ou mês da Consciência Negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta rica Pesquisa, o que podemos constatar a partir dos objetivos que nos propusemos, é de que realmente verifica-se a relevância simbólica social e histórica da presença e permanência dos Griôs para a comunidade Quilombola Dona Juscelina. Durante a etapa inicial da pesquisa concentrou-se em conhecer intimamente a trajetória de vida e memória de cada um dos Sete anciãos que compõem a

⁴³ O Novembro Negro como habitualmente é nomeado na agenda dos movimentos sociais de cunho racial, se classifica dessa maneira a partir da obrigatoriedade do Ensino de Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares promovido pela Lei nº. 10.639/03, onde institui nacionalmente no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra e um momento particular onde normalmente a temática racial é lembrada e discutida nas escolas formais.

comunidade e buscar relacionar aproximações e distanciamento entre a narrativa redescoberta de cada um deles. Ao término da referida Pesquisa, mesmo sendo no término do primeiro semestre letivo, ficamos satisfeitas de poder expor em primeira mão cópias autênticas⁴⁴ dos desenhos feitos pela artista Clara Chottil – o brilho no olhar dos Griôs que participaram dessa roda é indescritível.

A aluna Ludimila Cavalho dos Santos, se propôs a levantar estes dados e os fez com singeleza e cuidado nesses meses que se passaram. Além de reaproximá-la à suas origens, também nos proporcionou possibilidades metodológicas para se trabalhar com esse rico material a partir de promoções de ação que envolvam o universo da Pedagogia Griô e o Contexto Escolar.

Ao longo desse um ano que passamos juntas no desenvolvimento da pesquisa, o que se verifica é que mesmo que a escola tenha por intenção incorporar uma demanda e realização de um projeto local que vise a promoção de uma consciência histórica de seus alunos, a demanda de um calendário regional dificulta o volume de trabalho que é destinado para a realização Bimestral.

Era sempre complicado coadunar as agendas dos Griôs com as atividades regulares que ocasionalmente ocorriam ao longo do semestre. Somente no final do primeiro semestre de 2019, para o fechamento da pesquisa, que conseguimos realizar a roda de conversa “*História e Ancestralidade: Aprender como os Griôs Aprendem*” contando com a presença de 3 dos 7 confirmamos somente a presença de três dos sete griôs do quilombo, a fragilidade dos mesmos posta pela idade é motivo de preocupação pela comunidade, desde a criação do conselho de Griôs perdemos somente uma griô do conselho que teve seu “cargo” ocupado pelo marido, fez tanta falta, e o preocupante pois são considerados bibliotecas que em suas partidas é como se se queimasse, assim escre-

⁴⁴ Os desenhos oficiais estão na Reitoria do IFTO em Palmas como resultado do Grupo de Trabalho intitulado “Da vida rotineira ao engajamento militante: relatos biográficos da Comunidade Quilombola Dona Juscelina (Muricilândia/Tocantins)” do qual a Orientanda e Pesquisadora fizeram parte durante este um ano.

veu graciosamente o poeta do Mali, Amadou Hampaté-Bâ, e é com isso renasce a necessidade da valorização dos mesmos.

Como resultado final, reiteramos que poderíamos ter colocado em prática maiores ações a serem desenvolvidas na Escola. No entanto, o cronograma escolar conta com uma série de programações que realmente dificultaram engendrar um encontro que reunisse todos os Sete Griôs. Além do fato de o Mês de Maio demandar muito a agenda política dos referidos Griôs (incluindo a Matriarca Dona Juscelina) e ficando mesmo bastante difícil conciliar esse momento com eles enquanto projeto na escola campo. Mas ficamos satisfeitas de ao final termos conseguido essa realizar um dos principais objetivos para esta pesquisa.

Registro de Ludimila com a Griô Cícera durante o levantamento de dados etnográficos dos Griôs.

*In Memoriam*⁴⁵ - 17/01/1951 - 04/03/2021



Fonte: Acervo da Pesquisadora Ludimila Carvalho dos Santos.

⁴⁵ Mulher, Guerreira e de Sabedoria inestimável. Sem sua valiosa contribuição, a realização deste projeto não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp Cursos para todos os cursos da UFBA, 2008.

CAVALCANTE, R. *Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

DUTRA, H. L. *Educação e Cultura de Tradição Oral: um encontro com a Pedagogia Griô*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015, p. 145.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido*. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAMPATÉ BÂ, A. *A tradição viva*. IN KI-ZERBO, J. (ORG.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática. Paris: UNESCO, 1968.

----- *A noção de pessoa na África Negra*. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. *La notion de personne en Afrique Noire*. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

MACHADO, W. *Ilé Axé: vivências e invenção pedagógica*. Crianças do Afonjá. Salvador: Edufba / SMEC, 2000.

MATOS, S. C. *Consciência histórica e nacionalismo: Portugal, séculos XIX e XX*. Lisboa: Horizonte, 2008.

MELO, M. C. do V. *A Figura do Griot e a relação memória e narrativa*. In: Griots - Culturas Africanas: linguagem, memória, imaginário. LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs). – 1.ed. Natal: Lucgraf, 2009.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, L. M. O. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

----- CAIRES, M. (Orgs.). *Nação Griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2009.

----- CAIRES, Márcio (Orgs.). *Dossie Pedagogia Griô*. São Paulo: Diversitas - USP, 2015.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PET NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Pamela Staliano⁴⁶
Rafaela Alves Tavares⁴⁷
Ana Flávia Batista Sousa⁴⁸

INTRODUÇÃO

O papel do psicólogo escolar sofreu mudanças ao longo dos anos, segundo Coutinho, Oliveira e Barreto (2015) a psicologia escolar vem ampliando suas possibilidades de atuação, considerando novas perspectivas teóricas e práticas apoiadas em instrumentos para além dos pressupostos da psicologia clínica (GIONGO; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2011).

A trajetória da psicologia escolar historicamente é marcada por intervenções de cunho individual e pontual, próprias da educação tradicional, em que o aluno e sua família se constituem como responsáveis pelas intercorrências educacionais (PATIAS *et al.*, 2017). Estas intervenções, inicialmente, repousavam em teorias que entendiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes pautadas no controle de tendências espontâneas e problemas de aprendizagem, em que pouco se valorizava o papel da instituição no desenvolvimento e manutenção dos problemas evidenciados pelos alunos (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

Coutinho *et al.* (2015) afirmam que, inicialmente, a psicologia se inseriu no ambiente escolar utilizando práticas eminentemente clínicas, porém, ao longo dos últimos anos, estratégias que possuem uma visão mais abrangente ou multicausal das questões, vêm sendo edificadas e

⁴⁶ Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB). Professora Adjunto da Graduação e Pós-graduação em Psicologia (UFGD). Tutora do PET Psicologia – Conexão de Saberes. CV: <http://lattes.cnpq.br/8015934972962340>

⁴⁷ Graduanda em Psicologia (UFGD). Bolsista do Grupo PET Psicologia – Conexão de Saberes. CV: <http://lattes.cnpq.br/3643291025986831>

⁴⁸ Graduanda em Psicologia (UFGD). Bolsista do Grupo PET Psicologia – Conexão de Saberes. CV: <http://lattes.cnpq.br/3030658676945044>

disseminadas. Estratégias que vêm impondo inúmeros desafios para a atuação do psicólogo escolar, que, por sua vez, precisa agir de forma inovadora e colaborativa com os demais profissionais da instituição.

No entanto, mesmo com esta nova perspectiva de atuação, ainda é comum que o psicólogo escolar seja convidado a atuar nos moldes da psicologia clínica (ANDALÓ, 1984). O professor ao se deparar com um “aluno difícil”, quando atua em uma instituição que possui o profissional da psicologia, prefere transferir a responsabilidade da resolução do “problema” para este profissional, se isentando da responsabilidade.

Segundo Patto (2002), o psicólogo escolar deve atuar em espaços não tradicionais como em reuniões de conselho de classe, discussões pedagógicas, construção do Projeto Político Pedagógico, conversas com os pais e alunos e na realização de intervenções, considerando as demandas e expectativas dos demais atores do âmbito escolar. Porém, na prática o psicólogo se depara com a expectativa de que contribua com uma “receita” para solução dos problemas, e não como um profissional que pode trabalhar de forma interdisciplinar para a construção de novos olhares acerca do aluno e da escola (GIONGO; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2011).

Sendo assim, na prática, é comum que os psicólogos ou estudantes de psicologia, ao se aproximarem da realidade da atuação, se deparem com uma lacuna entre os construtos teóricos da psicologia escolar e as expectativas dos professores sobre o papel do psicólogo na escola, sendo necessário que este, precise conquistar seu espaço com uma postura mais crítica, realizando mudanças de modo mais lento e gradual (GIONGO; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2011).

Ao longo de dois anos de intervenção do PET Psicologia em uma escola municipal (2017-2019), foi possível perceber esta lacuna existente entre o que se espera do psicólogo escolar e seu atual papel. De modo geral, as atividades realizadas foram baseadas na perspectiva teórica da pedagogia sistêmica, uma demanda inicial da escola que o grupo procurou se instrumentalizar para atender. De acordo com Vieira (2018), a Pedagogia Sistêmica nos permite perceber o sistema educacional de

forma integral, em que as relações familiares e as interações sociais estão profundamente interligadas. Desse modo, a Pedagogia Sistêmica refere-se muito mais a uma postura a ser adotada frente aos espaços escolares, do que necessariamente uma teoria.

As intervenções ocorreram tanto com os professores, por meio de um workshop, quanto com os alunos por meio de atividades lúdicas em sala de aula. O grupo procurou atender tanto às demandas do corpo escolar quanto às necessidades encontradas frente a observação participante, visando esta atuação integral.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar os desafios e possibilidades do psicólogo escolar frente o que se espera deste profissional e o que é possível realizar, considerando todas as intercorrências e dissonâncias relacionadas a seu papel no ambiente escolar.

PASSOS DAS INTERVENÇÕES

Ao longo dos anos de 2017 a 2019, o PET Psicologia – Conexão de Saberes da Universidade Federal da Grande Dourados realizou ações envolvendo conhecimentos a respeito da psicologia escolar e educacional com turmas do ensino fundamental I e II de uma escola municipal da cidade de Dourados-MS, cada turma possuía cerca de 20 a 30 alunos. Inicialmente, realizou-se um reconhecimento do ambiente escolar, envolvendo observações das aulas e do funcionamento da escola, além de uma escuta atenta das demandas apresentadas pelos diversos atores que compõem a instituição.

O grupo PET iniciou as intervenções com base em duas queixas centrais:

- 1- comportamento agressivo dos alunos que repercutia na dificuldade que os professores possuíam de manter o “controle” das turmas; e,
- 2 - a prática de cutting, que estava se tornando frequente entre os alunos de turmas específicas do ensino fundamental II.

As intervenções com os alunos do ensino fundamental I ocorreram no período vespertino e tiveram como foco comportamento agressivo,

relações familiares e expressão de emoções e sentimentos. Algumas das dinâmicas realizadas versaram sobre: dado das emoções, contação de história, casa-pessoa-terremoto, psicodrama, entre outros.

Já as atividades com os alunos do ensino fundamental II ocorreram no período matutino e focaram-se em questões de autoestima, relações familiares, respeito ao outro e às suas diferenças e, também, na expressão de emoções e sentimentos. Para trabalhar as temáticas algumas das dinâmicas utilizadas foram: autorretrato, construção da árvore genealógica, mímica das emoções, reflexão a partir de músicas, entre outros.

Após cada uma das intervenções, foi realizada uma discussão durante as reuniões semanais do PET Psicologia, juntamente com a supervisão da tutora, para análise das estratégias e manejo para as próximas atividades.

Por fim, todos os encontros foram documentados em forma de relatos para acesso de todo o grupo. As atividades foram realizadas com embasamento nas metodologias participativas que, segundo Streck (2016, p. 538) são “aquelas metodologias nas quais os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Muitos desafios foram encontrados durante o desenvolvimento e aplicação das intervenções, desafios estes relacionados às expectativas do corpo escolar em relação ao trabalho do psicólogo escolar, principalmente, por parte dos professores e, por vezes, também dos próprios alunos.

É algo muito comum que as escolas esperem que o psicólogo faça atendimento clínico individual para sanar questões de comportamento dos alunos, o que não foi diferente com a realização deste trabalho. Andaló (1984) afirma que as escolas possuem uma visão “conservadora e adaptativa” em que o problema do aluno recai somente sobre ele, sendo assim, a função do psicólogo seria “ajustar” esses alunos. Dessa forma, fez-se necessário, inicialmente, o esclarecimento a respeito do que

seria realizado, ou seja, intervenções grupais para análise das queixas e da realidade das salas de aulas, sem intervenções clínicas individuais.

Após as observações iniciais, definiu-se com a gestão escolar, e a partir das especificidades das turmas e as estratégias adotadas. Todas as dinâmicas realizadas foram pensadas de forma a se adequar com o perfil dos alunos, visando sua participação efetiva, sempre visando uma intervenção que trouxesse à sala de aula uma visão integral do contexto de vida destes alunos.

As intervenções oportunizaram um olhar bem abrangente das turmas, sendo possível identificar a percepção que os alunos possuíam sobre si, a estruturação de suas famílias, a influência do contexto familiar sobre o desempenho e o comportamento dos alunos, para que assim, fosse possível entender a forma como estes alunos se expressavam.

De modo geral, os alunos apresentaram comportamento dicotômico. Nas atividades realizadas com as turmas iniciais do ensino fundamental percebeu-se uma menor predisposição para a realização das mesmas, havendo pequena motivação quando os alunos percebiam que haveria algum tipo de recompensa, como brindes. Segundo Freire (2013), apesar de o modelo tradicional de educação ser menos comum, porém ainda vigente em algumas escolas, prevalecem alguns resquícios como a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada em uma formação moral e intelectual, caracterizando-se pelo conteudismo.

Desta forma, quando algo distinto do modelo tradicional é apresentado, a adesão é um tanto quanto morosa, pois se distancia da realidade da qual os alunos estão acostumados, o que tornou o trabalho do grupo mais desafiador no sentido de alcançar esses alunos. O engajamento era limitado a uma parcela da turma, fazendo com que fosse um tanto quanto desafiador manter todos os alunos dentro da sala de aula durante o período cedido pelos professores para a realização das atividades.

Já os alunos do ensino fundamental II se mostraram mais dispostos a realizar as atividades, muito movidos pela curiosidade sobre as propostas. Foi possível analisar ao longo dos encontros que os alunos

possuíam grande dificuldade em se expressar e, quando isso ocorria, eles expressavam por meio do comportamento em detrimento do discurso, como por exemplo: quando sentiam raiva, eram agressivos com o colega; quando sentiam alegria, ficavam muito agitados, falando alto e transitando muito pela sala.

Ao longo do desenvolvimento das atividades foi possível relacionar os contextos familiar e educacional, objetivo central da Pedagogia Sistêmica, que valoriza o trabalho de todas as esferas da vida dos alunos para melhor compreender o que poderia estar refletindo o comportamento entendido como “problemático” ou “desajustado” pelos professores (VIEIRA, 2018).

Vale ressaltar que o trabalho em conjunto com o professor responsável por cada turma poderia ter sido um diferencial. Mas deparou-se com professores desmotivados e pareciam muito mais aliviados ao ceder suas aulas para as atividades, do que entendiam como uma possibilidade de intervenções conjunta.

Coutinho *et al.* (2015) e Giongo e Oliveira-Menegotto (2011) afirmam que o professor é um “parceiro-chave” para auxiliar o psicólogo a planejar as intervenções, ao mesmo tempo em que ele pode dificultar o trabalho do profissional de psicologia, visto que criam expectativas equivocadas a respeito das intervenções a serem realizadas, sendo necessário que o profissional da psicologia realize mudanças lentas e graduais, em busca de uma atuação crítica (Santos, 2002). Logo, os autores afirmam que são necessárias intervenções que proporcionem ao corpo docente uma forma de repensar suas práticas pedagógicas, bem como possibilitar aos alunos espaços de reflexão que possibilitem uma construção de possibilidades.

Foi possível observar que os professores acreditavam que sua presença era pouco relevante nas atividades propostas, vistas como oportunidades de ter um “tempo livre”, além de demonstrarem falta de empatia e de suporte para lidar com demandas emocionais dos alunos, além de acreditarem que o trabalho do grupo PET seria voltado

a um psicodiagnóstico em detrimento de uma intervenção de cunho interdisciplinar.

Já a gestão escolar se mostrou atenta e preocupada com os alunos e suas questões, contudo, eles mostravam-se esperançosos de que os petianos atuariam junto aos “alunos-problema”. No entanto, ponderando juntamente com Patto (2002), a atuação do psicólogo escolar precisa romper este trabalho de cunho individual e pontual. Neste sentido, os petianos do grupo procuraram, em um primeiro momento, desmistificar a atuação clínica, tentando possuir uma visão mais integral da escola, com uma postura crítica e consciente de suas limitações e potencialidades.

Nesse planejamento é possível, e recomendado, que o psicólogo tenha um olhar sistêmico e interdisciplinar, se aprofundando em conhecimentos teóricos e práticos (GIONGO; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2011). Martins (1996) afirma que o principal trabalho do psicólogo no ambiente escolar consiste em,

proporcionar situações coletivas onde se desvele os significados implícitos nas relações (sobre a escola, sobre o conhecimento, sobre o aluno, etc), de tal forma que os envolvidos no processo dêem novos significados para as relações que ali estabelecem. (MARTINS, 1996, p. 272).

Dessa forma, se faz necessário que o psicólogo fomente a atuação interdisciplinar, cujos esforços estejam orientados a realizar as intervenções necessárias para o incremento das relações e vínculos presentes e necessários aos atores envolvidos no ambiente escolar, bem como, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz do exposto foi possível concluir que a expectativa diante da presença do profissional de psicologia estava bastante atrelado ao modelo clínico, de modo que seu papel deveria resolver questões pontuais relacionadas ao fracasso escolar.

Sobre a cooperação professor/psicólogo, ressalta-se sobre a necessidade de que se estabeleça um trabalho interdisciplinar, no entanto, inicialmente acredita-se ser necessário que o professor compreenda o papel do psicólogo escolar, deslocando-a de uma atuação clínica, para que ambos possam trilhar o mesmo percurso no trabalho com os alunos.

Adentrando o ambiente escolar, é possível inferir que o psicólogo se depara com desafios não só relacionados ao que se espera dele, mas com o modelo de educação, muitas vezes ainda tradicional, tornando difícil a missão de alcançar os alunos com intervenções lúdicas.

Desta forma, a psicologia escolar continua realizando mudanças graduais dentro dos espaços aos quais vem ocupando. A pedagogia sistêmica vem se mostrando como uma possibilidade, tanto no olhar dos atores envolvidos na percepção dos problemas que emergem no contexto escolar, quanto como teoria que norteia as ações dos profissionais.

Diante de todas as dificuldades que podem ser enfrentadas ao longo do caminho, é possível se adaptar ao contexto escolar e realizar um bom trabalho. O psicólogo escolar deve ter propriedade para ocupar seu espaço dentro da escola, tendo sempre um olhar multifocal para os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos, mantendo um diálogo harmonioso e esclarecedor com a escola, com os pais e com os alunos.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984.

COUTINHO, A. F. J.; OLIVEIRA, K. S. A. de; BARRETO, M. A. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 40, p. 103-114, 2015.

FREIRE, A. P. S. **O embate entre a educação tradicional e a educação nova:** políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina (1911-1945). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Centro de Ciências Da Educação – CED Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Florianópolis, 2013.

GIONGO, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. (Des)Enlaces da Psicologia Escolar na Rede Pública de Ensino. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 859-874, 2011.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. **Semina: Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: uma história de encontros e desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 377-385, 2015.

PATIAS, N. D. *et al.* Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. **Psicologia Escolar e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 663-665, 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SANTOS, L. A. R. O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 2-7, 2002.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-547, 2016.

VIEIRA, J. L. T. **Pedagogia Sistêmica: uma nova postura para pais e educadores**. **Life Editora**: Campo Grande, 2018.

O JOGO A *TRILHA DOS RESTOS*: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO

Cristiane de Mello⁴⁹

Daniela Mendes Vieira da Silva⁵⁰

Loisi Carla Monteiro Pereira⁵¹

Luzia da Costa Tonon Martarelli⁵²

Mara Jane Neves Lima Freire⁵³

Marcelo Leonardo dos Santos Rainha⁵⁴

INTRODUÇÃO

O ensino teórico através de aulas expositivas ou a prática de exercícios repetitivos são ações apontadas por D'Ambrosio (2011, p. 119), como modelos ultrapassados que têm contribuído para o baixo rendimento no aprendizado da matemática e desmotivação dos alunos em sala de aula. Buscar experiências novas, que sejam capazes de modificar essa realidade, tem sido o desafio constante do professor na sua prática docente.

É notório que não existe um único ou melhor caminho para o ensino da Matemática, porém, conhecer metodologias que podem ser adotadas em sala de aula com a finalidade de obter um melhor aproveitamento do conteúdo por parte do aluno é de fundamental importância para que o professor construa sua prática em sala de aula. Contudo, esta

⁴⁹ Pós-Doutorado em Matemática (UFRJ). Doutorado em Matemática (UFRJ). Professora adjunta (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/6183375000382666>

⁵⁰ Doutorado em Ensino de Matemática (UFRJ). Professora (SEEDUCRJ/UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/4617961312604985>

⁵¹ Doutoranda em Informática (UFRJ). Professora adjunta (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/0652694567478876>

⁵² Doutorado em Estatística (UFRJ). Professora adjunta (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2170224269934506>

⁵³ Mestrado em Modelagem Computacional (UERJ). Professora (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8236220628868533>

⁵⁴ Doutorado em Programa de Engenharia da COPPE (UFRJ). Professor (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5947369436332145>

ferramenta quando utilizada, não pode ser apresentada em caráter de passatempo, é necessário um planejamento adequado para obtenção dos resultados pretendidos.

Sendo assim, visando contribuir para a mudança deste cenário, elaboramos um questionário com o objetivo de fazer uma interação entre o lúdico e o conteúdo matemático trabalhado no jogo *Trilha dos Restos*, o qual será apresentado em detalhes na seção 3 deste capítulo.

Este trabalho se justifica pela escassez de literatura acerca da importância e do papel do uso de questionários após a aplicação de jogos para a aprendizagem Matemática e, pela ampla experiência que a equipe *Jogos & Matemática* tem nesse tipo de metodologia.

O objetivo geral deste capítulo é o de discutir a importância da elaboração e aplicação de um questionário voltado ao aprendizado decorrente da vivência de um jogo para aprender Matemática. Como objetivos específicos pretende-se aqui fazer uma discussão: do papel dos jogos na aprendizagem de Matemática, do jogo *Trilha dos Restos* e da construção de um questionário a partir da aplicação deste jogo visando generalizar a importância do questionário para os demais jogos, tendo em vista a aprendizagem Matemática.

Ao longo deste capítulo, apresentamos: algumas definições de jogo, encontradas na literatura; as vantagens de usar jogos em um programa matemático; o jogo *Trilha dos Restos*; as justificativas para escolha dos números dispostos no tabuleiro deste jogo - apontando, *em particular*, a relevância didática dos números 0 e 60 - e listamos algumas metas que podem ser alcançadas com a aplicação do mesmo; expomos a importância que constituem o questionário relacionado à proposta lúdica que utiliza o jogo *Trilha dos Restos*, fundamentamos a escolha das questões e fazemos um relato sucinto dos objetivos que cercam cada uma delas. Fechamos este capítulo com as considerações finais.

O QUE É JOGO E AS VANTAGENS DE SE USAR JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sabemos que na literatura existente, encontramos muitas definições de jogo, apresentamos abaixo duas delas:

1. “Um jogo é uma representação formal de uma situação em que vários indivíduos interagem em um ambiente de interação estratégica. Com isso, queremos dizer que a dinâmica de bem-estar dos indivíduos envolvidos, depende não apenas de suas próprias ações, mas também das ações de outros indivíduos.” (Mas-Colell, A.; 1995 p. 219 – Tradução nossa)
2. “O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipe podem ainda favorecer o trabalho cooperativo” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Específicas de Matemática, p. 68).

No livro, *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, Hui-zinga reflete sobre o jogo como elemento da cultura e não apenas como elemento na cultura (HUIZINGA, 2004). Trata-se de entender o jogo em si, enquanto fenômeno cultural e sua importância fundamental para o desenvolvimento das culturas e civilizações, tendo o elemento jogo como forma significativa da função social.

Tais preceitos vão ao encontro a amalgamar o interacionismo de Vigotski (1995), onde o homem sofre influência da cultura e da história a qual está mergulhado. O jogo então, como objeto, está inserido em qualquer comunidade e devemos encará-lo como prática social que tem como último fim promover o desenvolvimento humano cognitivo. Cabe ainda ao mediador, que traz o jogo a ser desenvolvido em sua pequena sociedade, ter a sensibilidade de adaptá-lo, aproximando a experiência histórico-cultural dos participantes. Isso também corrobora ao interacionismo de Paulo Freire (FREIRE, 1999, 2005), onde o homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado.

Para Barros (2019),

Os jogos didáticos têm grande importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe. De maneira lúdica, prazerosa e participativa o estudante irá relacionar-se com o conteúdo escolar, levando esse aluno a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Diante do quadro escolar que o nosso país se encontra, o projeto *Jogos & Matemática* oferece aos indivíduos, através de jogos tanto digitais quanto de material concreto, uma acentuada interação olho no olho, o que reforça o ato de troca, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem. Com alto grau de criatividade e baixo custo de confecção, os jogos acabam por promover a tão desejada motivação nas salas de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN's, 1998), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em relação à inserção de jogos no ensino de Matemática, pontuam que estes constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que:

[...] estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] (p. 46).

Segundo Wiersum (2012, p. 24), 'As vantagens de usar jogos em aulas de matemática foram resumidas em um artigo de Davies (1995)'. Listamos a seguir alguns dos pontos mais relevantes para a equipe.

- “Situações significativas para a aplicação de habilidades matemáticas.

- Os jogos oferecem oportunidades para construir autoconhecimento e desenvolver atitudes positivas em relação à Matemática, reduzindo o medo de falhas e erros.
- Em comparação com atividades mais formais, uma melhor aprendizagem pode ocorrer através de jogos devido à maior interação entre crianças e ao maior número de oportunidades para testar ideias intuitivas e estratégias de resolução de problemas.
- Os jogos podem permitir que as crianças operem em diferentes níveis de pensamento e aprendam umas com as outras. Em um grupo de crianças que jogam um determinado jogo, uma criança pode estar encontrando um conceito pela primeira vez, outra pode estar desenvolvendo sua compreensão do conceito, uma terceira consolidando conceitos previamente aprendidos.
- O pensamento das crianças muitas vezes se torna aparente através das ações e decisões que elas fazem durante um jogo, então o professor tem a oportunidade de realizar o diagnóstico e a avaliação do aprendizado em uma situação não ameaçadora.
- Um benefício adicional torna-se evidente quando crianças de culturas diferentes estão envolvidas. As estruturas básicas de alguns jogos são comuns a muitas culturas e os procedimentos de jogos simples podem ser rapidamente aprendidos através da observação. Crianças que são relutantes em participar de outras atividades matemáticas, por causa das barreiras culturais, frequentemente se juntam em um jogo e assim ganham acesso à aprendizagem matemática, além de se engajarem em uma interação social estruturada.” (Tradução nossa)

O trabalho com jogos educacionais desenvolve habilidades como avaliação e senso moral de si e do grupo ao qual a criança está inserida, incentivando a cooperação e competições sadias entre os pares. Além do teor teórico envolvido em cada jogo, são trabalhadas, em diversas

camadas de entendimento, a interpretação e as dificuldades através de um questionário para o aluno, elaborado cuidadosamente pela equipe para induzir o mesmo a alcançar o objetivo proposto em cada atividade. Na sequência, apresentaremos a descrição do Jogo *Trilha dos Restos* e a metodologia utilizada.

O JOGO *TRILHA DOS RESTOS*

Descrição

O jogo *Trilha dos Restos* é um jogo que pode ser facilmente acessado na internet. Para este trabalho, consideramos o formato de tabuleiro proposto no site da Diretoria de Ensino Fundamental - Matemática da Prefeitura Municipal de São Vicente/SP e que foi confeccionado pela equipe *Jogos & Matemática*, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que é composta por professores do Departamento de Matemática (DMAT) da UNIRIO, professores colaboradores, não só da UNIRIO, como de outras Universidades também, e por alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UNIRIO, sendo alguns bolsistas e outros voluntários.

Ele é destinado a alunos que já tenham sido apresentados aos conceitos de multiplicação e divisão. Como as ideias de divisão entre números naturais começam a aparecer no segundo ano do Ensino Fundamental I, ainda que de maneira não formalizada, seguindo recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) e se prolongam nos demais anos, esse jogo é um jogo indicado para os alunos deste ciclo.

Conforme mencionado acima, embora as ideias de divisão entre números naturais comecem a aparecer no segundo ano do Ensino Fundamental I, dependendo do objetivo que se deseja alcançar, este jogo pode ser aplicado em diferentes anos do Ensino Básico e até mesmo no Ensino Superior, com outra perspectiva de ensino. O que diferencia o público alvo a ser atingido é a abordagem do questionário do aluno.

O material necessário para a confecção deste jogo consiste em um tabuleiro feito em um pedaço de papel cartão (ou cartolina), um dado de seis faces e dois marcadores que representarão a movimentação dos jogadores, os chamados *peões*. Tais marcadores podem ser feitos de papel, EVA ou de material reciclável, como por exemplo: tampas de garrafas plásticas.

O jogo *Trilha dos Restos* pode ser disputado entre equipes ou individualmente. Para iniciar o jogo, os *peões* posicionam-se na casa *INÍCIO*. O professor pede que cada equipe lance o dado e mova seu peão no tabuleiro de acordo com o número sorteado no dado. Em seguida, o professor explica que as próximas movimentações dos *peões* corresponderão aos restos obtidos nas divisões que serão efetuadas no jogo e apresenta as regras do mesmo.

Regras

De acordo com BORIM (2004), as regras do jogo *Trilha dos Restos* são:

1. Duas equipes jogam alternadamente.
2. Na primeira rodada, cada equipe posiciona seu peão na casa *INÍCIO*, lança o dado e movimenta seu peão de acordo com o número sorteado no dado.
3. A partir da segunda rodada, cada equipe lança o dado e faz uma divisão onde:
 - o dividendo é o número da casa onde seu peão está;
 - o divisor é o número sorteado no dado.
4. Em seguida, cada equipe calcula o resultado da sua divisão e movimenta seu peão o número de casas igual ao resto dessa divisão.
5. A equipe que efetuar um cálculo errado perde a sua vez de jogar.
6. Cada equipe deverá obter um resto que faça seu peão chegar exatamente à casa *FIM* sem ultrapassá-la, mas se isso não for possível, ela perde a vez de jogar e seu peão fica no mesmo lugar.

7. Vence a equipe que chegar primeiro com seu peão na casa *FIM*.

Por que jogar *Trilha dos Restos*?

O jogo *Trilha dos Restos* é um jogo rico em conhecimentos matemáticos e pode ser bastante explorado. Além de desenvolver no aluno atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupo, o jogo *Trilha dos Restos* estimula o aluno a aprender o conteúdo matemático nele abordado para tentar atingir a tão desejada vitória. A relação entre o divisor e o número de possibilidades para o resto em uma determinada divisão é avaliada e discutida neste jogo. Como o peão anda de acordo com o resto das divisões e vence a equipe que chegar primeiro na casa *FIM*, é de interesse comum obter o maior resto possível nas divisões. Neste sentido, confrontamos a tradição de que uma divisão para ser boa tem que ser exata, ou seja, dar resto zero, do ponto de vista do jogo isso não se aplica, uma divisão exata não é esperada porque não ajuda a alcançar a vitória. Ultrapassamos, assim, a primeira barreira: o aluno desenvolve seus cálculos sem temer um resultado não exato, na verdade ele está à procura dele.

Dentre os muitos objetivos que podem ser alcançados com a aplicação do jogo *Trilha dos Restos* estão:

1. Aumentar a concentração e desenvolver habilidades de raciocínio;
2. Exercitar cálculos mentais que envolvem multiplicação e divisão;
3. Entender a importância do resto em uma divisão;
4. Identificar o número 1 como divisor de qualquer número;
5. Observar que todo número par é divisível por 2;
6. Descobrir que todo número possui uma quantidade finita de divisores;
7. Reforçar a definição de número primo;

8. Reconhecer e aplicar os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5 e 6;
9. Entender que o resto de uma divisão é sempre menor que o divisor, observando que o número sorteado no dado é sempre maior que a movimentação do peão.

A importância da *Casa 60* e da *Casa 0 Tchau*

O tabuleiro do jogo *Trilha dos Restos* pode ser confeccionado utilizando diversos números aleatórios. A escolha desses números pode ser alterada dependendo do ano escolar em que o jogo será aplicado. O professor pode escolher números maiores ou menores, primos ou não, levando em consideração o nível da sua turma. Para os números que colocamos no tabuleiro, dois em especial merecem a nossa atenção: 0 e 60. Na verdade, existe uma razão especial para ambos pertencerem à nossa escolha e é disso que trataremos neste tópico.

1. **CASA 60:** Quando algum *peão* cai na *casa 60* pela primeira vez no jogo, os alunos costumam seguir o jogo normalmente sem darem muita importância a este fato. Lançam o dado uma, duas, três, até mais vezes e só então começam a perceber que seu peão não se move! A partir deste momento, começam a surgir os questionamentos: “Será que o peão não vai sair dessa casa?”, “Qual número deve ser sorteado no dado para que o peão se mova?”, etc. Depois de devidamente analisados os questionamentos, os alunos finalmente desvendam o mistério da casa 60: todos os números do dado são divisores de 60 e, independente do número sorteado no dado, o peão não irá se mover! Aí logo vem a pergunta da equipe representada pelo peão: “Então, perdemos?”. Neste instante o professor pode, e deve, revelar a ‘regra oculta’ do jogo: “Não. Seu peão andar­á 6 casas!”.
2. **CASA 0 TCHAU:** Pelo “Tchau” em seu nome, todos automaticamente entendem a mensagem: ‘Se cair na *Casa 0 Tchau*, está fora do jogo! Perdeu!’. A partir daí, todos lançam o dado

torcendo muito para que seu peão não caia na *Casa 0 Tchau*. À medida em que o peão se aproxima da *Casa 0 Tchau*, a tensão aumenta e só passa quando o peão escapa da *Casa 0 Tchau*. Ao término do jogo, todos percebem que o peão não caiu nessa casa. Alguns até arriscam um palpite: “É sorte!” Mas a verdade é que isso é pura Matemática! Como o maior número que pode ser sorteado no dado é 6, o maior resto possível nesse jogo é 5. Assim, temos que avaliar os possíveis restos das casas de número 40, 77, 34, 31 e 42, apresentados na tabela abaixo:

Casas Decimais	Restos dos Divisores
40	0, 0, 1, 0, 0 e 4;
77	0, 1, 2, 1, 2 e 5;
34	0, 0, 1, 0, 0 e 4;
31	0, 1, 1, 3, 1 e 1;
42	0, 0, 0, 2, 2 e 0.

Em qualquer um dos casos avaliados, o peão não cai na *Casa 0 Tchau*. Deste modo, o professor aproveita a oportunidade causada pela curiosidade dos alunos, para apresentar e debater conceitos que envolvem divisibilidade e resto. Este era o principal objetivo da *Casa 0 Tchau* e o mesmo foi atingido com sucesso.

Cabe ressaltar, que os números alocados nas cinco casas antes da *Casa 0 Tchau* é de suma importância para que o peão não caia na mesma. Sendo assim, o professor que fizer alterações nos números dispostos no tabuleiro deve estar atento a este fato.

Questionário do Aluno

Entende-se ser importante que se traga à discussão questionários elaborados a partir da junção entre teoria, prática e Matemática e que esse recurso metodológico seja aplicado a fim de deixar claro para os alunos os conceitos Matemáticos abordados no jogo e até mesmo auxiliar na construção do conhecimento Matemático por parte do aluno.

Diante do exposto constatamos que, faz-se necessário refletir sobre o que se busca com o jogo, pois, “quando bem elaborados, eles podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento até a construção de determinado conhecimento” (Lara, 2011a, p. 21).

Após inúmeras aplicações, com licenciandos em Matemática de diferentes lugares, identificamos que os mesmos não estavam atentos ao que ocorria na casa de número 60, conforme explicado no item anterior, ficavam parados por pelo menos, quatro rodadas sem conseguir perceber que 60 é um número múltiplo de todos os números do dado e conseqüentemente era impossível sair de tal casa.

Nesse momento, foi constatada a necessidade de criar um questionário do aluno com essa finalidade, ou seja, fazer com que o aluno compreendesse os conceitos inseridos no jogo. Após essa análise, também confirmamos a necessidade de inserir uma discussão referente a *Casa O Tchau*, pois até então, os alunos acreditavam ser possível cair na mesma.

Ao inserir no questionário uma questão com o objetivo de discutir o que ocorre na casa de número 60, os alunos passaram a ficar mais atentos e conseqüentemente, conseguiam responder também à questão referente a *Casa O Tchau*. Isso confirma a extrema importância da elaboração do questionário do aluno.

A seguir apresentaremos os objetivos específicos de cada questão proposta no questionário do aluno.

QUESTÃO 1: Reforçar que o número sorteado no dado (neste caso o 5) é sempre maior que a movimentação do peão. Além de enfatizar que quanto mais próximo de um múltiplo de 5 menos casas o peão andará.

QUESTÃO 2: Fazer com que o aluno observe que todos os números do dado são divisores de 60, pois o mesmo é o único número presente em todas as listas acima (todos os números do dado são divisores de 60).

QUESTÃO 3: Fazer o aluno perceber que o peão não cai na casa de número 60 durante o jogo e que este número acaba passando despercebido.

QUESTÃO 4: Fazer com que o aluno identifique a impossibilidade do peão cair na *Casa O Tchau*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do capítulo discutimos a importância da inserção de uma metodologia que utiliza material concreto juntamente com aplicação de um questionário, para auxiliar a aprendizagem Matemática.

O questionário do aluno, foi confeccionado com o objetivo de inserir uma discussão sobre o que ocorre com as casas 60 e a *Casa O Tchau* no jogo. Esse questionário é aplicado logo após os alunos terem contato com o jogo. E a partir dele os alunos começaram a ficar mais atentos ao que acontecia com as referidas casas durante o jogo. O que confirmou a extrema importância da elaboração do questionário do aluno, que induz o mesmo a alcançar o objetivo proposto em cada atividade.

Nosso objetivo com esse trabalho, mais do que mostrar a importância da utilização de jogos de material concreto no ensino de Matemática, é revelar os efeitos positivos e imediatos da aplicação de um questionário, que contenha problemas relacionados aos conteúdos matemáticos velados no jogo, como complemento da proposta lúdica que envolve o jogo, para a aprendizagem do aluno.

A experiência desta equipe percebe que o ensino de Matemática está em mutação: a nova sala de aula coloca o professor como um mediador da aprendizagem, isto é, o professor passa a ser o fomentador de perguntas para as quais cada aluno deve procurar suas próprias respostas. Essa nova sala de aula propõe uma aula que, apesar de coletiva, viabiliza o entendimento e a aprendizagem singular de cada indivíduo. Neste contexto, o *jogo Trilha dos Restos* surge como uma ferramenta exemplar. Apesar de não ter sido criado pela equipe, experimentamos sua aplicação em diversos níveis: para professores da rede que ensinam matemática, alunos de licenciatura em Matemática e Pedagogia, alunos do ensino médio e fundamental. O *jogo Trilha dos Restos* sempre teve uma ótima receptividade. Acreditamos que uma das razões para

tal sejam suas muitas camadas, que permitem sua aplicação com as mesmas regras para todos os públicos.

Contudo, percebemos que é irrefutável a importância de um questionário como complemento da atividade que o envolve, porque é através do questionário que se revelam as habilidades matemáticas “escondidas” nas regras e na dinâmica do jogo.

No caso específico do jogo *Trilha dos Restos*, o questionário induz o aluno a desvendar os mistérios dos números dispostos no tabuleiro. A professora Loisi Carla explica didaticamente sobre isso em detalhes nos vídeos *Jogo Trilha dos Restos – Parte 1* e *Jogo Trilha dos Restos – Parte 2*, disponíveis no canal *Jogos&Matemática* UNIRIO do YouTube.

Como trabalhos futuros faremos a análise das respostas dos questionários aplicados para alunos da rede pública e particular do estado do Rio de Janeiro. Este trabalho também visa contribuir para a área de metodologia de aplicação de jogos juntamente com questionários para a verificação da aprendizagem Matemática por parte do aluno, que convive com uma escassez de pesquisa no momento.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. G. F. B. e; MIRANDA, J. C.; COSTA, R. C. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Educação Pública*, v. 9, n. 23, out. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 10 jun. de 2020.

BORIM, J. *Jogos e resoluções de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*, 5ª edição. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004, 100p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. Disponível em: <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2020.

DAVIES, B. The role of games in mathematics. *Square One*. v. 5, n. 2, 1995.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da teoria à prática*. 22 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Diretoria de Ensino Fundamental – Matemática. Disponível em: <http://fundamentalmatsv.blogspot.com/2010/05/trilha-da-divisao.html>. Acesso: 7 jul. 2020.

FERREIRA, R. J. da S. O uso do jogo do varal dos números racionais como metodologia de ensino de Matemática em sala de aula. Educação Pública, v. 20, n. 1, jan. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/1/o-uso-do-jogo-do-varal-dos-numeros-rationais-como-metodologia-de-ensino-de-matematica-em-sala-de-aula>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Pedagogia do oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOGOS. **Jogos & Matemática**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://jogosmatunirio.wordpress.com/jogos>. Acesso em: 10 de jun. 2019.

LARA, I. C. M. Exames nacionais e as ‘verdades’ sobre a produção do professor de Matemática. 248 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

MAS-COLELL, A.; WHINSTON, M.; GREEN, J. *Microeconomic Theory*, Oxford Universit Press, New York, 1995

MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a autonomia do professor. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009.

POUDSTONE, W. *Prisoner`s Dilemma*. Anchor Books: New York, 1993.8

VÍDEOS. **Jogos & Matemática** UNIRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCxIt7eDsp6w2q-DrYDkSk6Q>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

WIERSUM, E. G. Teaching and Learning Mathematics Through Games and Activities. Acta Electrotechnica et Informatica, v. 12, n. 3, 2012, p. 23-26, DOI: 10.2478/v10198-012-0026-2.

EMPODERAMENTO SEXUAL FEMININO: RECONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DA SAÚDE ÍNTIMA DE MULHERES DA COMUNIDADE DE PITANGUINHA, SIMÕES FILHO/BA

Shirlei Pereira de Souza⁵⁵

Samuel Azevedo Santos⁵⁶

INTRODUÇÃO

Historicamente, as mulheres foram moldadas para tornarem-se sujeitos reprimidos na sua sexualidade, e conseqüentemente muitas passaram toda a sua vida sem conhecer o seu próprio corpo. Durante séculos a mulher foi educada para não se tocar e a sexualidade – essa entendida como um processo de compreensão de si na relação com o outro, tendo como intermédio o prazer – era tão podada e marginalizada nas relações que os desejos e as curiosidades dificilmente eram discutidos, o que inviabilizava a desconstrução de estereótipos opressores em torno do sexo.

Logo, é necessário políticas públicas e projetos que possam romper com as ideologias repressoras em torno da sexualidade feminina que foram construídas e impostas ao longo dos tempos. Propiciar ambientes que levem à reflexão e à desconstrução de falsos “pudores”, de maneira que as mulheres possam refletir sobre sua saúde íntima, possibilitando uma visão crítica e responsável em suas escolhas.

Nos últimos anos, observa-se um considerável crescimento de estudos no campo da sexualidade. Essa temática começou a ser objeto de pesquisas desde 1970, em que a liberdade sexual começou a ser discutida. Porém, sabe-se que culturalmente os temas sexo e saúde

⁵⁵ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFBA). Assistente de Aluno no Instituto (IFBA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4610943288464319>

⁵⁶ Mestrando da Escola Bahiana de medicina e Saúde Pública. Enfermeiro do trabalho. CV: <http://lattes.cnpq.br/8425390183338498>

íntima feminina ainda continuam permeados de tabus, visto que o preconceito, a desinformação e o medo continuam predominando na educação sexual voltada para as mulheres.

Nessa conjuntura, a educação, não somente na dimensão sexual, mas em todas as suas possibilidades de formação pode ser a chave para o “empoderamento das mulheres na sociedade, constituindo-se como um dos meios mais importantes de emancipar a mulher com saber, habilidades e autoconfiança” (MAGESTE, et al., 2008, p. 8). Elementos substanciais para exercer de forma crítica a sua participação ativa em todas as esferas da vida, inclusive a sexual.

Ainda assim, é recorrente os estereótipos em torno do sexo e da sexualidade feminina. É fato, existe uma educação sexual muito diferenciada para homens e mulheres e, na grande maioria das vezes, com vantagens e privilégios para os homens em detrimento das mulheres (RIBEIRO, 1990).

A evolução histórica dos papéis das mulheres na sociedade passaram por transformações profundas. Sabe-se que inúmeros entraves e obstáculos foram vivenciados e quebrados por elas, para alcançarem visibilidades como sujeitos partícipes de uma sociedade historicamente preconceituosa, marcada por uma estrutura social, econômica e culturalmente desigual. Desse modo, problematizar essas construções sociais, sexuais e culturais em torno dos papéis feminino e do masculino é colaborar na construção de uma equidade de gênero. Diante dessas ponderações, é necessário

[...] compreender que os avanços e retrocessos vivenciados pelas mulheres na sociedade é importante para a proposta de construção de uma sociedade mais igualitária, constituída de seres humanos individualizados e autônomos (BAHIA e FERRAZ, 1999 apud MAGESTE, et al., 2008, p. 11).

No bojo dessas discussões, Oliveira (1998) afirma que a proliferação de pesquisas em torno do sexo e da sexualidade, tornou-se o termo gênero uma palavra particularmente útil, já que oferece um meio de

distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde⁵⁷ a sexualidade é um dos pilares que colabora na qualidade de vida feminina, visto que uma vida sexual plena promove o aumento da autoestima e bem-estar do ser humano.

A sexualidade humana forma a parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. (OMS, 1975).

Percebe-se que a sexualidade vai além do simples ato sexual, já que integra a personalidade e concebe elementos físicos, afetivos e culturais. Assim, esses elementos formam-se a partir das vivências, da autopercepção e reconhecimento do corpo, fazendo parte da vida do ser humano desde o nascimento e se alonga por toda a vida.

Segundo uma pesquisa realizada em 2017 pela Universidade Federal de São Paulo (EPM – Unifesp) em quatro estados brasileiros, constatou que 60% das mulheres ainda tem vergonha de falar sobre sexo. Sendo assim, verifica-se que mesmo com tantos avanços nesse campo, muitas mulheres não se sentem à vontade para conversar sobre o que lhes dão prazer e, conseqüentemente não conhecem o próprio corpo.

As relações devem ser pautadas pelo diálogo, pois é através dele que as dúvidas e as curiosidades podem ser sanadas, melhorando assim a autoestima e a qualidade de vida. Nessa ótica, possibilitar que as mulheres tenham acesso as informações de qualidade sobre o seu corpo é possibilitar um empoderamento sexual. É conhecer para ter a liberdade de escolher. Nesse sentido, o termo empoderamento é adotado como:

⁵⁷ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1975. Disponível em: <http://www.who.int/country/bra/en>. Acesso em 05 set. 2017.

[...] o processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades percebem sua competência para produzir, criar e gerir e assumem o controle sobre seus próprios assuntos, sobre sua própria vida, agindo em prol de uma mudança nas relações de poder existentes. (ROMANO, 2002 apud MAGESTE, et al., 2008, p. 2).

Além disso, é necessário viabilizar espaços de diálogo pautado pelo acolhimento das dúvidas sobre a sexualidade feminina e na disseminação de informações de cunho científico, através de oficinas, palestras e trocas de experiências. Tendo em vista que sexo é saúde, e saúde também é sexo.

Considerando essas nuances, é urgente ações que abordam a sexualidade feminina por um viés libertador, em que as mulheres são instigadas a “despir” os valores repressivos ensinados pela família e pela sociedade, contribuindo assim, na promoção da saúde pública, já que a disseminação de conhecimentos científicos de forma clara e objetiva sobre a temática pode auxiliar nas escolhas de práticas sexuais saudáveis, como também no planejamento familiar.

Na tentativa de conscientizar um grupo de mulheres sobre a importância do autoconhecimento sexual, bem como no cuidado com a sua saúde íntima foi realizado o Projeto de Extensão “Empoderamento sexual feminino: reconstrução dos saberes e práticas da saúde íntima de mulheres da comunidade de Pitanguinha, Simões Filho/Ba”, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Simões Filho. O projeto teve como o objetivo realizar uma reflexão acerca dos estereótipos que premeiam a sexualidade e a saúde íntima feminina, disseminando informações de cunho científicos, relacionando-as com os saberes e práticas do cotidiano das mulheres. Portanto, o presente capítulo visa expor o desenvolvimento das atividades no referido projeto, mostrando que a disseminação do conhecimento pode impactar na qualidade da vida sexual de mulheres. Tendo em vista que “[...] se trabalharmos a sexualidade que é vida, haverá permanência e interesse pelo saber, como forma de melhorar esta vida!” (SOUZA, 1999, p. 40).

DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico do projeto é de cunho exploratório. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa exploratória tem como principal função contribuir para que o investigador aumente a experiência em um determinado problema, obtendo conhecimento do que está sendo investigado, e com isso planejar uma proposta de intervenção delimitada a partir da problemática. Contudo, cabe ao pesquisador diante de uma pesquisa exploratória reunir elementos suficientes, que favoreça contato com determinada pessoa, família, comunidade, coletividade e grupo na tentativa de obter os resultados desejados.

Nesta perspectiva, inicialmente, foi feita uma investigação bibliográfica em livros, repositório institucionais, dissertações e artigos publicados sobre a temática, buscando conhecer todas as suas nuances para subsidiar as análise e diagnóstico da situação. E em seguida, construir uma proposta de intervenção de maneira satisfatória com a realidade encontrada.

Para dar sequência a proposta de intervenção foram realizadas reuniões com profissionais da área de saúde e com os organizadores do projeto para construir os tópicos que seriam discutidos em cada encontro. Assim sendo, foram propostos os seguintes itinerários: conhecendo as partes íntimas do meu corpo; problemas sexuais da mulher; flacidez muscular íntima e incontinência urinária.

O projeto “Empoderamento sexual feminino: reconstrução dos saberes e práticas da saúde íntima de mulheres da comunidade de Pitangui, Simões Filho/Ba” teve uma abordagem qualitativa, pois buscou-se disseminar informações de cunho científico para orientar e conscientizar as participantes, rompendo com os estereótipos que permeiam a sexualidade e a saúde íntima. Para tanto, utilizou-se de vários encontros com diálogos e trocas de experiências, em busca de desmistificar os possíveis tabus.

De acordo com Denzin e Lincoln (2000) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela utilização de um conjunto de práticas que podem situar o indivíduo no mundo, podendo transformar a sua visão sobre

determinado assunto. Partindo desse pressuposto, a temática para cada encontro foi proposta de maneira que induzisse as participantes a sentirem-se à vontade para expor suas dúvidas e questionamentos, na tentativa de saná-los. Falar sobre sexo para a maioria das participantes era algo constrangedor, por isso a necessidade de tornar o ambiente acolhedor.

A estratégia utilizada para o desenvolvimento dos encontros foi a modalidade de roda de conversa com aplicação de recursos audiovisuais. Além disso, utilizou-se oficinas para a demonstração de como efetuar o autocuidado.

Nos itinerários discutidos ficou latente que as mulheres apresentavam conhecimentos construídos a partir do saber popular, hereditário e com pouca presença da base científica. Deste modo, o método de trabalhar os assuntos na estratégia de roda de conversa contribuiu para aglutinação dos conhecimentos popular e científicos, visto que o saber popular construído no âmbito comunitário é também um saber repleto de significados que dão sentido à vida destes sujeitos (mulheres).

No decorrer dos encontros foi observada a formação de vínculos afetivos entre as participantes e a mediadora, possibilitando diálogos abertos, troca de experiências, esclarecimentos de dúvidas, bem como o compartilhamento de situações vivenciadas tanto pelas participantes como por outras pessoas que elas conheciam, evidenciando que as informações debatidas de fato impactaram nas suas vivências. O que mostra o efeito multiplicador dos conhecimentos obtidos, levando-os para o ambiente doméstico, familiar e para a sua comunidade.

As oficinas que abordaram as temáticas de flacidez muscular do assoalho pélvico⁵⁸ e sobre o autoexame da mama propuseram fomentar a demonstração de exercício para o engajamento do autocuidado da saúde.

⁵⁸ É um grupo de músculos voluntários e involuntários e ligamentos conectados a estruturas ósseas que se fundem e sustentam os órgãos abdominais e pélvicos. Esta estrutura participa de várias funções do organismo e se conecta a outros grupos musculares do abdômen, das costas e das pernas. Ele forma o períneo e por ele passam ou se sustentam a uretra (canal da urina), a vagina, o útero, o reto e o ânus e impactam a função urinária, sexual e intestinal/fecal. Disponível em: <https://www.materdei.com.br/cuidados-com-a-saude/guia-de-doencas/assoalho-pelvico>. Acessado em: 15/12/2020.

Neste contexto, foram esclarecidos para as participantes as causas motivadoras da disfunção do assoalho pélvico, as consequências e complicações desta disfunção. Houve também as explicações dos exercícios que podem auxiliar no fortalecimento desta musculatura. Contudo, destaca-se que esses exercícios são simples, de caráter contínuo e sem a necessidade de especialista, podendo ser executado no próprio domicílio.

A oficina do autocuidado com a mama objetivou a detecção precoce de câncer. O referido encontro demonstrou como executar o autoexame. Discutindo para tanto, as características e os aspectos que a mama apresenta quando há multiplicação de células anormais, enfatizando que esta deve estar atenta. Houve orientações para adesão ao tratamento e mostrou a possibilidade de terapia alternativa.

Durante a execução do projeto todas as itinerários foram avaliados de forma processual e de acordo com as temáticas de cada encontro. Tal avaliação deu-se através de observações sobre as questões propostas, descrevendo os seguintes indicadores: interesse ao tema, clareza da linguagem utilizada, adequação do tempo atribuído para o desenvolvimento da metodologia, oportunidade de esclarecimento, pontualidade dos palestrantes e qualidade dos materiais.

No decorrer do projeto ficou nítido a necessidade de desenvolver ações que tenham como objetivo a desmistificação dos paradigmas em torno da sexualidade feminina. A mulher deve se autoconhecer, descobrir o prazer sexual e não ter vergonha de tocar o seu próprio corpo. É um ato de libertação, que se define como rompimento das amarras que lhes foram impostas pela sociedade. “Seu corpo, suas regras”, o acesso às informações em torno do sexo e da sexualidade leva a uma transformação do ser mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de educação sexual instigou nas participantes a necessidade de reorientar a dinâmica do autocuidado, visto que os costumes e a prática popular fazem parte do dia a dia. E com a apropriação dos conhecimentos científicos poderão constituir um leque de informa-

ções que poderão ser aplicadas na sua realidade, modificando assim, a sua prática. Deste modo, o objetivo que levou ao desenvolvimento do projeto foi alcançado, já que as participantes no decorrer das oficinas refletiram sobre os tabus que elas tinham sobre o sexo e mostraram-se decididas a pôr em prática os novos conhecimentos. Podendo assim, exercer a sua sexualidade livre de qualquer coação.

É notório que ações isoladas não vão resolver a falta de políticas públicas na área de saúde destinado ao público feminino, visto que uma política efetiva pode alcançar um público maior e consequentemente, obter mudanças de atitudes em uma determinada população. Porém, é através de pequenas ações que o sujeito participe de vários contextos pode levar as informações científicas para a sua realidade e de certa forma contribuir na melhoria da qualidade da sua vida, como nos demais membros da sua comunidade. Isso representa uma transformação proporcionada pelo acesso aos conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

CANO, M. A.T.; FERRIANI, M. G. C.; GOMES, Romeu. **Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico**. Rev. Latino Americana de Enfermagem. Ribeirão Preto, v.8, n.2. p. 18-24. 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: the discipline and practice of qualitative research**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

MAGESTE, G. S.; MELO, M. C.O. L.; CKAGNAZAROFF, I. B. **Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações**. In: ENEO - Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Junho 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEO548.pdf>. Acesso em 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, Rosisha Darcy. **A Cicatriz do Andrógino**. Revista do tempo: feminino e literatura. Rio de Janeiro, nº 1, v 1, 1998. p. 145-162.

RIBEIRO, Marcos. **Educação de meninos e Meninas**. Disponível em: <http://www.pailegal.net/>. Acesso em 06 nov. 2017.

SOUZA, H.P. **Orientação sexual: Conscientização, necessidade e realidade**. Curitiba: Juruá, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA

Thalita Quinto Soares Ferreira⁵⁹

INTRODUÇÃO

O ensino de Física se caracteriza como um trabalho desafiador, pois é uma disciplina em que os conceitos habitam no campo do abstrato fazendo uso da linguagem matemática como forma de expressão. Tipifica-se, na maioria das vezes, com o estereótipo de difícil compreensão pelos alunos, sendo a líder em índices de reprovação nas escolas brasileiras, e por livre escolha a grande maioria dos discentes prefeririam não ter contato com ela.

Muitos dos docentes dessa matéria focam bastante nos aspectos matemáticos, tornando a disciplina maçante e entediante, por vezes fazem o uso de listas intermináveis e complexas de exercícios, e conseqüentemente os alunos acabam sem saber diferenciar a Física da Matemática.

Segundo Moraes (2009),

[...] a Física ensinada em sala de aula ainda é voltada para os aspectos matemáticos. Isto mostra um erro grave cometido por alguns professores de física e que também está claramente abordado nos próprios livros didáticos. A partir de então, é que muitas vezes alguns alunos confundem a física com a matemática ou então não conseguem entender qual o papel da matemática na física [...]. (MORAES, 2009, p. 6).

O alto índice de reprovação dessa disciplina nos faz pensar se não há a necessidade de busca por novas metodologias de ensino, em que o aluno possa exercer o papel de protagonista do seu conhecimento, fomentando assim um sentimento de pertencimento, gerando uma correlação do que se é estudado com a sua realidade. O sistema educa-

⁵⁹ Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (IFES). Atua na rede pública de ensino do Estado da Bahia. CV: <http://lattes.cnpq.br/9038715231716052>

cional atual, na sua maioria das salas de aula dessa disciplina, baseia-se em resoluções de listas de exercícios compostas por problemas padrões em um ambiente tradicional de ensino.

Segundo Moran,

A sala de aula tradicional é asfíxiante para todos, principalmente para os mais novos. Está trazendo pressões insuportáveis para todos: Crianças e jovens insatisfeitos, professores estressados e doentes, porque há questões mais profundas que exigem novos projetos pedagógicos. Insistimos num modelo ultrapassado, centralizador, autoritário com professores mal pagos e mal preparados para ensinar um conjunto de assuntos, que os destinatários – os alunos – não valorizam. Se não mudarmos o rumo rapidamente, caminhamos para tornar a escola pouco interessante, relevante, só certificadora. (MORAN, 2014, p. 1).

Nesse contexto apontamos que o uso de metodologias ativas aliadas ao trabalho em grupo colabora relevantemente para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Física, podendo ser uma alternativa para tornar esse processo mais prazeroso e menos “asfíxiante”, buscando assim uma mudança de comportamento, em que o educando transita de receptor para construtor do próprio conhecimento, despertando nele curiosidade e autonomia. Berbel (2011) afirma que “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28).

Existem vários tipos de metodologias ativas que podem ser inseridas na sala de aula, dentre elas destacamos: Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning), Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning), Aprendizagem Entre Pares, Cultura *Maker*, *Storytelling*, aulas de campo, estudo de caso, ensino híbrido, sala de aula invertida e gamificação.

As metodologias ativas podem ser grandes aliadas do docente na sua *práxis*, em que o aluno dispõe de várias alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem, podendo ocorrer uma potencialização desse processo de forma exponencial. Destacamos neste artigo o ensino híbrido, pois por meio dele há mesclagem de formas de ensinar possibilitando assim aos alunos desenvolverem-se de forma mais significativa, haja vista que existem variadas formas de aprender.

Segundo Bacich e Moran (2015, p. 45),

[...] Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo [...]. (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Portanto essa metodologia pode ser potencializada pelo trabalho colaborativo do grupo, sendo assim um aprende com o outro, fazendo a aprendizagem mais relevante. Para tanto o docente deve analisar a instituição de ensino que trabalha e sua filosofia, para assim eleger um formato que mais se adeque a ela.

O trabalho colaborativo é relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma forma de interação eficaz entre os alunos, e essa colaboração pode criar redes de interação entre os estudantes, fazendo com que se sintam mais apoiados e integrados na sala de aula. Damiani (2008) afirma que na *colaboração*, ao trabalharem juntos, integrantes de um grupo se apoiam buscando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo.

Buscando, portanto, romper com esse paradigma da organização de ensino tradicional e crendo que a educação híbrida (*blended learning*) é o futuro das escolas, entendemos que aliada ao uso da metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*) configura-se uma alterna-

tiva profícua objetivando renovar e potencializar o método de ensino e aprendizagem da disciplina de Física, bem como de todas as outras.

Conceituamos a sala de aula invertida como uma forma de alterar um paradigma acerca do processo de aprendizagem e desmistificar que o ensino está centrado na figura do professor, gerando assim no aluno um protagonismo e o autoconhecimento sobre as suas formas de aprendizagem. Segundo Bergmann e Sams (2012), essa metodologia visa inverter a lógica organizacional de uma sala de aula padrão, em que o aluno tem acesso ao conteúdo antes da aula presencial, apresentado por variados meios, tais como videoaulas, jogos, textos da internet, blogs, *podcast* etc., e posteriormente na aula executa discussões e atividades pertinentes ao conteúdo abordado.

No Brasil a aplicação dessa metodologia estava pouco explorada, porém com o processo da pandemia tem ganhado o seu espaço, tendo como destaque nessa área as pesquisas do professor Dr. José Armando Valente, pesquisador do Departamento de Mídias, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes e pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade de Campinas em São Paulo. O autor conceitua a sala de aula invertida como:

[...] uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

Ao observar as falas dos alunos durante a descrição da sua organização pessoal de estudos, identificamos que já utilizam sites e videoaulas em plataformas de ensino diversas, portanto esse *e-learning* citado acima já acontece no processo de aprendizagem, de modo que questionamos por que não utilizar essa mudança de cultura como um aliado e não como um vilão, como alguns professores caracterizam. Segundo Moran,

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante

entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2014, p. 16).

Desse modo na presente pesquisa adotamos a sala de aula invertida com o objetivo de analisar as suas potencialidades no ensino de Física e o aceite dos alunos no tocante às novas metodologias de aprendizagem, buscando assim interligar tempo e espaços.

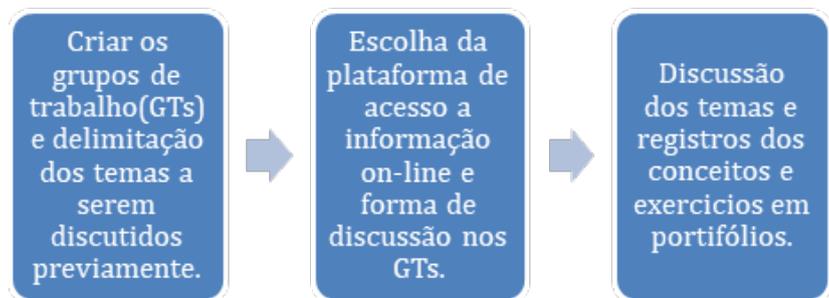
UMA EXPERIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, em que realizamos uma observação participante com uma turma de segundo ano do ensino médio composta por 26 alunos no terceiro e último trimestre do ano de 2017 em uma escola estadual do município de Eunápolis-BA, com vistas a analisar as potencialidades da metodologia da sala de aula invertida.

Inicialmente foi discutido com os alunos acerca do rendimento baixo no segundo trimestre e como poderíamos melhorá-lo de forma colaborativa, então assim foi apresentada a metodologia da sala de aula invertida, e em consenso entre os educandos decidimos pelo uso.

Logo depois decidimos a organização em conjunto com os alunos, haja vista que não há um modelo padronizado de inversão de sala. É necessária a adaptação da sala de aula conforme a realidade (RODRIGUES *et al.*, 2015), portanto os discentes optaram junto à professora pela seguinte lógica descrita no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Organização do Trabalho



Fonte: a autora

Posterior à estruturação do trabalho a ser realizado, foram organizados 13 Grupos de Trabalho (GTs) para estudos, optando pelas seguintes formas de trabalhar: utilizar os textos da internet de fontes confiáveis como meios de pesquisa, videoaulas do *Youtube*, montar um grupo no *WhatsApp*, do qual a docente participaria para esclarecer as dúvidas e ratificar que a produção dos portfólios seria individual.

Essa atividade foi realizada durante todo o trimestre, inicialmente os alunos estudavam textos de sites ou vídeos indicados pelo GT do conteúdo, e eleitos como confiáveis, que nesse contexto foram os canais do *Youtube*, *Física na Veia* e *Física do Fabris*, e os sites *www.sofisica.com.br*, *www.fisica.net* e *www.efisica.if.usp.br*. O acesso era realizado em casa, no computador ou *smartphone*, para que assim na aula iniciasse-se a discussão em grupo por meio de uma apresentação rápida, mediada pela docente, e posteriormente, dependendo da natureza do conteúdo, ocorreria a abordagem da resolução de problemas ou textos com o objetivo de contextualizar os conceitos.

Buscando assim então analisar essa experiência, foi construído um questionário simples com três questões objetivas e uma questão discursiva, aplicada com esses 26 alunos, buscando assim compreender na sua ótica a percepção do educando sobre essa vivência. O questionário foi composto pelas seguintes questões.

1. Você avalia que a metodologia utilizada na aula foi:

- a. Inovadora
- b. Eficaz
- c. Não achei pertinente
- d. Atendeu as expectativas

2. Você considera a metodologia aplicada nas aulas dessa escola:

- a. Tradicional
- b. Inovadora
- c. Ora tradicional ora inovadora
- d. Não sei avaliar

3. Você classifica a discussão do conteúdo partindo inicialmente dos alunos como:

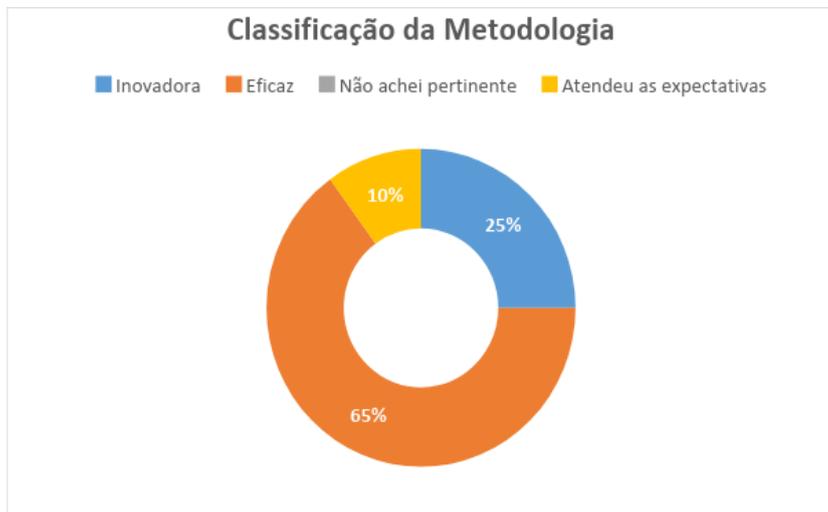
- a. Diferente do habitual, porém eficaz
- b. Não acho que contribui para aprendizagem na disciplina de Física
- c. É uma forma relevante de ensino
- d. Não consegui identificar diferença do modelo tradicional

4. Em um parágrafo, descreva a experiência vivida no terceiro trimestre nas aulas de Física.

Partindo dessas quatro questões faremos uma breve análise dos resultados encontrados e suas possíveis motivações.

Na Questão 1, a grande maioria dos alunos (65%) classificou a metodologia como Eficaz, outros como Inovadora (25%) e apenas 10% afirmaram que atendeu as expectativas. Essa análise pode ser vista no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Classificação da Metodologia



Fonte: a autora

Os alunos ao longo da pesquisa afirmaram veementemente, na sua maioria, que a metodologia é eficaz, mas que dependiam de recursos mais acessíveis no tocante ao acesso à internet, pois na escola

não podem ter acesso, então isso se configurava um entrave. Portanto nesse contexto fica evidente a necessidade de uma rede wi-fi com a possibilidade de uso pelos discentes.

Na Questão 2, que tem o objetivo de discutir sobre os modelos das aulas aplicadas na escola, se são de caráter tradicional ou inovador, 50% dos alunos classificaram que transitam entre os moldes tradicionais e têm aspectos inovadores, como podemos vislumbrar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Metodologias das Aulas da Escola



Fonte: a autora

Essa questão foi suscitada para avaliarmos também se o aluno sabe diferenciar os dois modelos de ensino, pois alguns ao longo da pesquisa afirmaram gostar da aula “*de escrever no quadro*”, pois acreditavam que assim o ensino é mais efetivo.

No tocante à Questão 3, que está relacionada diretamente à sala de aula invertida, os estudantes classificaram o método, em sua grande maioria (80%), como diferente do habitual, porém eficaz, o que ficou evidente em suas falas durante o processo.

Na questão discursiva podemos analisar várias falas que corroboram a análise de dados e da impressão desta pesquisadora em questão, logo abaixo vamos transcrever as falas de quatro alunos omitindo os nomes.

Aluno 1

[...] É uma forma muito interativa de incentivar os alunos a terem um interesse maior pelo estudo [...].

Aluno 2

[...] Bom eu gostei muito pois foi diferente, bastante colaborativa, além de nos ensinar. Ver os meus colegas ensinando, dando o melhor de si foi o mais legal, necessitamos de mais aulas assim, porque através do que aprendemos ensinamos ao restante da turma e com essa base no que aprendemos eles aprenderão muito mais [...].

Aluno 3

[...] Gostei bastante, acho que com esse tipo de ensino, os alunos têm uma autonomia maior e consequentemente o aprendizado é maior [...].

Aluno 4

[...] Foi interessante as aulas “partindo” dos alunos, mas não aprendi muito dessa forma, porém de modo geral foi bom.

Lendo os comentários podemos comprovar as impressões obtidas ao longo da pesquisa, no geral os alunos classificaram o método como dinâmico, que estimula a autonomia, e afirmaram que se esforçaram mais do que antes e aprenderem de forma significativa. Porém uma parcela pequena de alunos sinalizou que não gostou e preferia o método expositivo tradicional, pois acha que devido à sua formalidade seria mais relevante.

Como pesquisadora houve alguns entraves, tais como os colegas questionarem a metodologia e classificarem como não adequada no início da pesquisa, os alunos no início acharem que a professora queria “aliviar” o seu trabalho e aumentar o deles, a falta de acesso à internet, e outro aspecto relevante foi a dificuldade na montagem dos portfólios. Porém destaco que ao terem contato com a metodologia na prática, os alunos e colegas mudaram o pensamento e compreenderam a lógica aplicada, o que ficou nítido no cotidiano escolar.

Outro ponto a se destacar, como professora, é que tive que abrir mão do propenso controle da organização e das formas de aprendizagem para que assim o aluno pudesse realizar as autodescobertas do

seu protagonismo frente ao estudo, o que não é algo trivial, mas requer consciência da importância desse ato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desafios dos dias de hoje inerentes ao ato de ensinar Física e qualquer outra disciplina, carecemos de uma busca por novos caminhos a trilhar e novos métodos a aplicar, procurando assim a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e no caso da disciplina citada acima, quebrarmos os paradigmas e elevarmos os índices de aprovação.

Esta geração vive em uma sociedade do conhecimento, em que a informação é processada em frações de segundos, a fluidez do conhecimento é contínua e os métodos tradicionais não se encaixam mais nessa *aldeia global*, portanto as mudanças são necessárias, entretanto a escola pública deve se adequar no tocante aos aparatos tecnológicos.

A inclusão digital dos alunos é de cunho relevante para a inserção nesta sociedade, porém o que observamos nas escolas é a ausência de acesso para educandos provenientes de escolas públicas. Segundo Bessa *et al.* (2003), “leituras menos otimistas enfatizam que a difusão diferenciada das novas tecnologias, quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas”.

Nesta pesquisa ficou evidente que os alunos também anseiam por novos métodos, porém a ruptura do ensino tradicional se faz de forma lenta e às vezes sem vontade, em vários âmbitos da escola. Cabe ao professor assumir uma nova postura na sua gestão de sala de aula, objetivando a melhoria e autorreflexão da sua carreira profissional, também ações governamentais que ofereçam cursos de formação e recursos para tal mudança.

Portanto apontamos que a sala de aula invertida aliada ao trabalho em grupo de forma colaborativa pode ser uma forma relevante de ensino dos conteúdos de Física, bem como pode ser aplicada em qualquer área de ensino, porém carece da mudança da postura do professor e de recursos tecnológicos básicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BERGMANN J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. USA: International Society for Technology in Education, 2012.

BERBEL Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BESSA, Vagner de Carvalho; NERY, Marcelo Batista; TERCI, Daniela Cristina. Sociedade do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 3-16, 2003. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300002>. Acesso em: 2 jan. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev. [online]**, n. 31, p. 213-230, 2008. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 1 dez. 2020.

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

MORAES, José U. P. **A visão dos alunos sobre o ensino de física: um estudo de caso**, v. 5, n. 11. Disponível em: http://www.scienciaplena.org.br/sp_v5_114401.pdf. Acesso em: 2 dez. 2020.

MORAN, José Manuel. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrrix**, n. 7, Editora Moderna, p. 33-37, 2014. Disponível em: www.moderna.com.br/educatrrix. Acesso em: 15 fev. 2021.

RODRIGUES, Carolina Stancati; SPINASSE, Jéssica Fernanda; VOSGERAU; Dilmeire Sant`Anna Ramos. **Sala de Aula Invertida - Uma Revisão Sistemática**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p339/anais.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, 2014, p. 79-97. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SOBRE A ORGANIZADORA



Andreia de Bem Machado

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), especialista em Alfabetização e graduada em Pedagogia (UDESC) e em Processos Gerenciais. É parecerista da Revista Educação e Pesquisa scielo. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial do Journal of Studies in Social Sciences and Humanities. Leciona em disciplinas do Curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Municipal da Palhoça e nos Cursos de Administração e Engenharia de Produção da Faculdade do Vale do Itajaí Mirim/UNIASSELVI. Professora orientadora do Centro Universitário Leonardo da Vinci. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ministério da Educação). Trabalha na área educacional há mais de 25 anos. Tem experiência na área de Educação, Educação a Distância, gestão, ensino híbrido, tecnologias digitais, metodologia ativa, mídias do conhecimento, empreendedorismo, sustentabilidade, habitat de inovação e gestão do conhecimento. É autora de inúmeros artigos e capítulos de livros publicados em periódicos nacionais e internacionais. Atualmente é avaliadora do Programa nacional do livro didático educação infantil e diretora acadêmica do Instituto Agenda Urbana Brasil (IAUB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7989672693830959>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4404-0341>

Email: andreiadebem@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

aporte didático 6, 9, 129
aspectos geográficos 5, 8, 43
atuação do psicólogo escolar 6,
155-156, 161
aulas de física 6, 10, 186, 190, 192

B

bahia 129, 142, 179, 181, 186, 198
brasileira 5, 9, 92-93, 96, 103, 106-107,
109, 114-116, 146

C

cartilha trilingue 6, 9, 129
cartografia 5, 8, 39, 43-50, 52-54
comunidade de pitanguinha 6, 10,
178, 181-182
comunidade quilombola 6, 9, 143-
146, 151-152
contradições 5, 9, 106, 115
cultura 5, 7, 9, 11, 13-16, 28, 30, 34,
40, 42, 55, 57, 59, 64-65, 81, 90, 100,
103, 106-107, 109-110, 113-116, 132,
144, 146, 149, 151, 154, 166-167,
177, 187, 189

D

deficiência 5, 8, 63, 65, 79, 83-84, 87,
90-96, 98, 101-103, 105
desafios 5-6, 8-9, 52, 65, 67, 76, 81, 86,
106, 115, 118, 124-125, 129, 155-158,
162-163, 195
desenvolvimento de crianças 5,
8, 77, 155
diálogos intergeracionais 6, 9,
143, 147-148
distanciamento social 5, 8, 90-91, 102

dona juscélina 6, 9, 143-146, 148-
149, 151-153

E

educação básica 5, 8, 43, 53, 103, 147
educação escolar indígena 6, 9, 129
empoderamento sexual feminino 6,
10, 178, 181-182
ensino da língua 6, 9, 122, 129
ensino de língua 6, 9, 117-118,
122-123, 127
ensino de matemática 6, 10, 164,
167, 175, 177
ensino do relevo 5, 7-8, 31, 33,
35-38, 40-41
ensino médio 5, 8-9, 44, 67-70, 76, 90,
107, 120-121, 143, 175, 190
escola 5-6, 9, 31, 39-42, 45-48, 50-51,
68-69, 74, 76, 84-89, 95, 101, 103,
106, 117-118, 121-123, 142, 152-153,
155-157, 159, 161-163, 178, 187,
190-193, 195

F

funções psicológicas superiores
5, 8, 55, 57, 61, 63-65

G

griôs 6, 9, 143-146, 148-153

I

implantação 5, 9, 106, 115, 137
inclusão 5, 8, 64-65, 78, 87-91, 93-96,
103, 105, 195
infância 6, 9, 66-67, 100, 110, 117-
118, 127, 135
inglesa 6, 9, 13, 118, 121, 129
inteligência emocional 5, 8,
67, 69-72, 75
inteligências múltiplas 5, 8, 77-78, 80,
83-84, 87-89

J

jogo 6, 10, 65, 125, 128, 164-166, 168-177

L

legislação do estado de são paulo 5, 7, 31, 34, 36-38, 41

lei nº 11.645 5, 9, 106, 115-116

linguagem 5, 8, 44, 55-66, 79, 83, 120, 128, 147, 154, 184, 186

M

materiais didáticos 5, 9, 31, 35, 38-39, 106-107, 110, 112, 116

material concreto 6, 10, 164, 167, 175

metodologia 5-6, 8, 10, 34, 43-45, 48-53, 69, 95, 154, 164-165, 169, 175-177, 184, 188-192, 194, 197

metodologia do ensino 5, 8, 43-45, 52-53

mulheres 6, 10, 143-144, 178-183, 185

muricilândia 6, 9, 143-145, 148-149, 152

N

narrativas 6, 9, 27, 114, 143-144, 148

no cotidiano escolar 6-7, 9, 143, 194

P

pandemia 5, 8, 10, 90, 96, 98, 100-101, 103, 134, 189

pensamento 5, 8, 55-66, 69, 72, 81, 84, 113, 138, 168, 194

pet na escola 6, 9, 155

profissionalização 7

R

reconstrução dos saberes e práticas 6, 10, 178, 181-182

recreação 6, 9, 117-123, 125-128

recurso pedagógico 6, 9, 117-118, 127

relato de experiência 6, 10, 69, 157, 186

S

sala de aula invertida 6, 10, 186-190, 193, 195-196

saúde íntima 6, 10, 178, 181-182

simões filho 6, 10, 178, 181-182

síndrome de down 5, 8, 77-79, 83-84, 86-89

T

tecnologia 83, 181, 189

teoria 5, 8, 31, 44, 55, 77-78, 80, 85, 87-89, 157, 162, 173, 176

tocantins 6, 9, 143, 145, 149, 152

tradição oral 6, 9, 143-144, 147-148, 154

tradução 7, 30, 33, 40, 42, 88, 130, 154, 166, 168, 177

tridimensionais 5, 7-8, 31, 34-35, 38, 40

trilha dos restos: 6, 10, 164

V

vygotsky 5, 8, 55-66, 123-124, 128

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br