

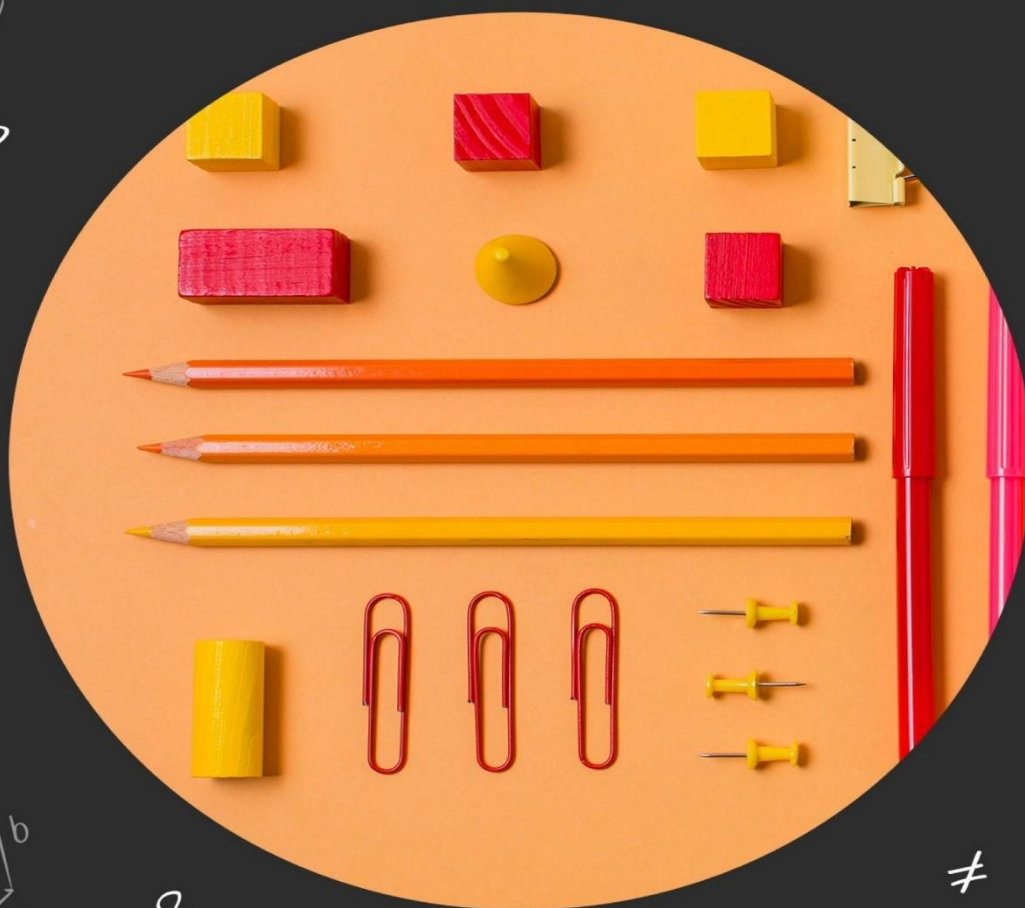
ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO:

TECNOLOGIAS DIGITAIS, DOCÊNCIA E INCLUSÃO

Volume

3

2021



Organizadores

**RENATA MACHADO TEIXEIRA
MARCELO SKOWRONSKI**



Editora

MultiAtual

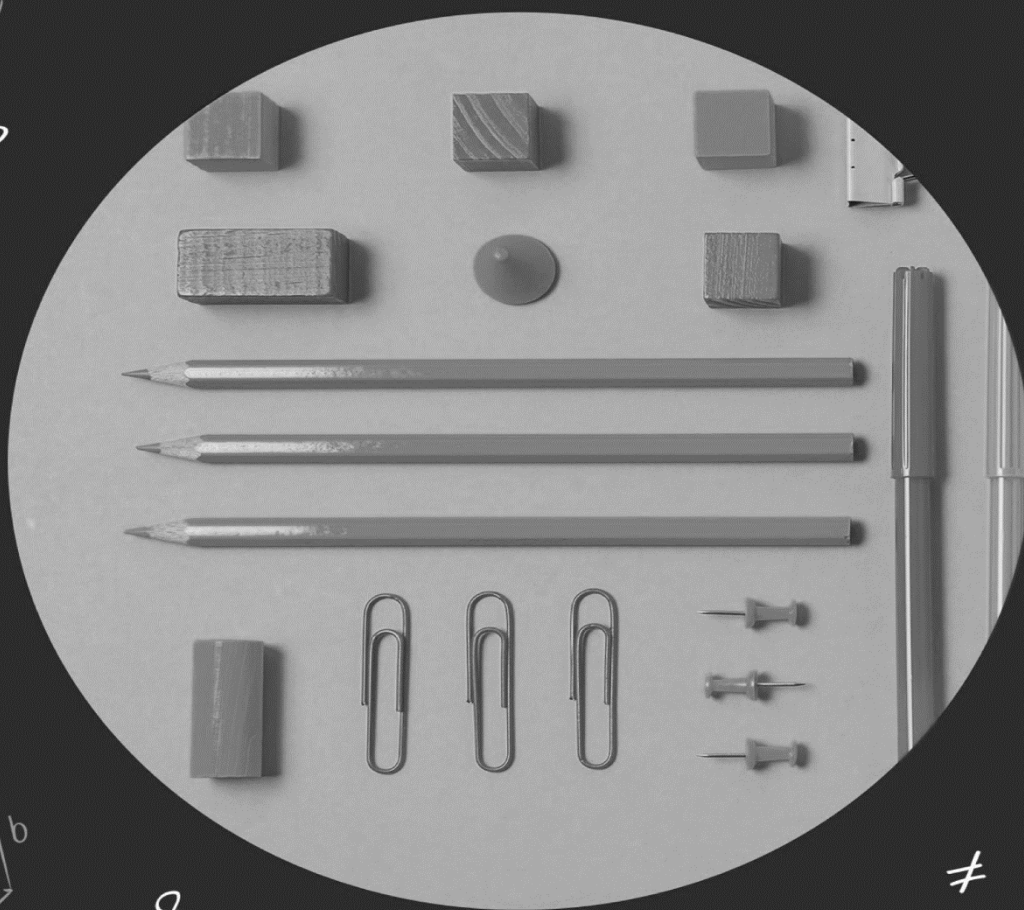
9

ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS, DOCÊNCIA E INCLUSÃO

Volume

3

2021



Organizadores
RENATA MACHADO TEIXEIRA
MARCELO SKOWRONSKI



Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Renata Machado Teixeira

Marcelo Skowronski

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração, Arte e Capa: Resiane Paula da Silveira

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T266a Teixeira, Renata Machado
Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e
Inclusão – Volume 3 / Renata Machado Teixeira; Marcelo
Skowronski (organizadores).–Formiga (MG): Editora MultiAtual,
2021. 262 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995169-7-9

DOI: 10.5281/zenodo.5171159

1. Educação. 2. Tecnologias Digitais. 3. Docência. 4. Inclusão. I.
Skowronski, Marcelo. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

ADRIANA DA CONCEIÇÃO VIEIRA COSTA
ANDRESSA APARECIDA DA SILVA ALMEIDA
BRUNO FLORENÇO VASCONCELOS
BRUNO MENDES BARBOSA
CAMILA APARECIDA MIRANDA DE JESUS
CARLOS HENRIQUE DA COSTA BARRETO
CAROLINA BIONDO DA SILVA
CHARLES DAVID LOPES DA COSTA FONSECA
CLEIDE REGINA FERREIRA LIMA
CRISTIANE FERREIRA PORTUGUÊS ALMEIDA
CRISTIANO PROENÇA
DAVI MILAN
DYOGO HENRIQUE MENEZES DE AZEREDO
EDITH LUCIA DA SILVA
ELIANE DE SOUSA
ELIERGE BARROS COSTA
ELIZETE MORGANA DA SILVA
ELSBETH LEIA BECKER
JOSIANE MOREIRA MORAES COSTA
JULIANI CRISTINA SILVA
KARINA DIAS ALVES
LAUDILEIRE CRISTALDO CHAVES

LUCAS FERREIRA RODRIGUES
LUCIANA BOTINI E SOUZA
LUCIANA DE SOUSA SANTOS
MAICO TAILON SILVA DA SILVA
MARIA ANTÔNIA RAMOS COSTA
MICHELE CRUZ SANTOS DE SANTANA
PAULO SÉRGIO MENDES BARBOSA
PRISCILA CARLA HAUCO TORO
RIZALDO DA SILVA PEREIRA
ROZANA DOS REIS FEITOSA
SUZANA GOLINO
TAÍS STEFFENELLO GHISLENI
TATIANY MICHELLE SILVA E ALMEIDA
THIAGO MIRANDA DA COSTA
WAGNER LUIZ DA COSTA SANTOS

APRESENTAÇÃO

Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão – Volume III

O professor é a peça da educação que mais precisa se adaptar às constantes mudanças do contexto educacional, logo, necessita estar em constante processo de aprendizado. Ao longo do tempo o professor vem construindo, aprimorando e inovando seus conhecimentos para adaptar-se às necessidades do momento atual e preparar-se para os desafios futuros.

O terceiro volume da obra: Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão vem ao encontro das inúmeras reflexões sobre o papel do professor diante da revolução das tecnologias digitais, dos processos válidos de inclusão e docência, implicando em uma nova concepção da ação pedagógica e da estrutura da instituição educacional.

Esse volume reafirma a multidisciplinariedade, abraçando as diversas áreas de conhecimento, bem como as ciências biológicas, pedagogia, história, ciências da computação entre outras. Temas que contemplam desde gestão educacional, avaliação de produtos educacionais, multiplicidade intelectual, bullying e inclusão escolar enriquecem a obra e permitem que diversos profissionais possam utilizar e se apropriar dos conhecimentos apresentados em debates, roda de conversas e disseminação sobre o tema nos diversos espaços educacionais.

Esperamos que os diferentes enfoques, compartilhados pelas autoras e autores desta obra, possam vir a contribuir com mais discussões sobre as tecnologias digitais na educação, inclusão e docência no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e de uma maneira geral na gestão escolar.

Boa leitura.

Renata Machado Teixeira e Marcelo Skowronski

SUMÁRIO

Capítulo 1 A LINGUAGEM INFOGRÁFICA PARA O ESTUDO ANATOMORFOLÓGICO DE ACRIDEOS (GAFANHOTOS) BRUNO FLORENÇO VASCONCELOS Bruno Florenço Vasconcelos; Karina Dias Alves	10
Capítulo 2 APRENDENDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA Carolina Biondo da Silva; Luciana Botini e Souza	29
Capítulo 3 LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM MEDIANTE AOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR Edith Lucia da Silva	39
Capítulo 4 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINAR ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS Adriana da Conceição Vieira Costa	51
Capítulo 5 PLANEJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO Elizete Morgana da Silva	69
Capítulo 6 LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA INCLUINDO SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS Michele Cruz Santos de Santana	80
Capítulo 7 A RELEVÂNCIA DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO PANDEMICO ESCOLAR Priscila Carla Hauco Toro; Maria Antônia Ramos Costa	107
Capítulo 8 O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADES E DESAFIOS DE PROFESSORES Rozana dos Reis Feitosa	116
Capítulo 9 “COELHO SABIDO” SOFTWARE DE ALFABETIZAÇÃO: UM AUXÍLIO AO “HOMESCHOOLING” EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL Cleide Regina Ferreira Lima; Tatiany Michelle Silva e Almeida	126

Capítulo 10 POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO HABILIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DE MATEMÁTICA Lucas Ferreira Rodrigues; Maico Tailon Silva da Silva; Bruno Mendes Barbosa; Paulo Sérgio Mendes Barbosa; Rizaldo da Silva Pereira; Davi Milan; Thiago Miranda da Costa; Charles David Lopes da Costa Fonseca; Josiane Moreira Moraes Costa	147
Capítulo 11 ESPERA QUE EU CHEGO LÁ! Suzana Golino; Eliane de Sousa	167
Capítulo 12 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO DE TODOS Cristiano Proença; Juliani Cristina Silva	177
Capítulo 13 O PAPEL DA ESCOLA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES Dyogo Henrique Menezes de Azeredo	182
Capítulo 14 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA Camila Aparecida Miranda de Jesus; Cristiane Ferreira Português Almeida; Luciana de Sousa Santos	194
Capítulo 15 AVALIAÇÃO SEMANAL NA ESCOLA PLENA EM TEMPOS DE PANDEMIA Eliege Barros Costa; Andressa Aparecida da Silva Almeida; Laudileire Cristaldo Chaves	206
Capítulo 16 A MULTIPLICIDADE INTELECTUAL DOS ESTUDANTES EM CONJUNTO COM O ENSINO ADAPTATIVO Carlos Henrique da Costa Barreto; Elsbeth Leia Becker; Taís Steffenello Ghisleni	215
Capítulo 17 PLANEJAMENTO DO USO DE RECURSOS DIGITAIS E SUA INTEGRAÇÃO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO OLIVEIRA BRITO, MUNICÍPIO DE OLINDINA - BA Wagner Luiz da Costa Santos	229
Biografia CURRÍCULOS DOS AUTORES	250

CAPÍTULO 1

**A LINGUAGEM INFOGRÁFICA PARA O
ESTUDO ANATOMORFOLÓGICO DE
ACRIDEOS (GAFANHOTOS)**

BRUNO FLORENÇO VASCONCELOS

KARINA DIAS ALVES

A LINGUAGEM INFOGRÁFICA PARA O ESTUDO ANATOMORFOLÓGICO DE ACRIDEOS (GAFANHOTOS)

THE INFOGRAPHIC LANGUAGE FOR THE ANATO-MORPHOLOGICAL STUDY OF
ACRIDS (GRASSHOPPERS)

Bruno Florenço Vasconcelos¹

Licenciando em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL, bolsista do Programa Institucional de Incentivo a Docência - PIBID (2018 a 2020). Interessa-se por Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Karina Dias Alves²

Graduada em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (1994) com atuação em docência desde o referido ano. Graduada em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2004). Especialista em FISILOGIA ANIMAL E HUMANA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Especialista em Gestão em Saúde Pública pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2012). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2012). Bióloga do Laboratório Central de Saúde Pública de Alagoas - LACEN/AL. Professora do Instituto Federal de Alagoas.

Resumo

A infografia é um método multissemiótico de representação de informações através de textos visuais, amplamente utilizado em mídias impressas e digitais, que, além de apresentar-se de forma visualmente atraente, destaca-se pela velocidade e clareza em que possibilita a transmissão de informações complexas de diversos teores. Os infográficos, apesar de pouco explorados no contexto educacional, demonstram uma ampla gama de contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. No trabalho em questão, descrito como um relato de experiência, objetivou-se produzir um infográfico com enfoque nos Acrídeos, a fim de destacar características anatômicas,

filogenéticas e econômicas, além de auxiliar na apreensão de conceitos básicos, acerca do tema. Esta produção foi apresentada como trabalho acadêmico. Para a produção, foi realizado um levantamento bibliográfico, em livros acadêmicos, em base de dados bibliográficos e no site da ONU, com a finalidade de justificar o uso dessa mídia, assim como produzi-la. Para a produção gráfica foram utilizados os software de edição de imagens (Adobe Photoshop CC 2018 e Adobe Illustrator CC 2018). Ao final, foi elaborado um material pedagógico com potencial de utilização em aulas Zoologia e Entomologia. A produção desse modelo de mídia, além de estimular competências comunicativas, criativas e uso de tecnologias digitais, tornará o ensino mais lúdico, além de a disponibilidade de novos materiais que possam ser utilizados professores ou alunos.

Palavras-chave: infográfico, acrídeos, zoologia de invertebrados, ferramentas pedagógicas.

Abstract

The infographics is a multisemiotic method of representing information through visual texts, widely used in printed and digital media. In addition to presenting itself in a visually attractive way, stands out for its speed and clarity in allowing the transmission of complex information of different contents. Infographics, although little explored in the educational context, demonstrate a wide range of contributions to the teaching-learning process. In the work in question, described as an experience report, the objective was to produce an infographic with a focus on Acrids, in order to display anatomical, phylogenetic and economic characteristics, as well as assist in the apprehension of basic concepts on the subject. This production was presented as academic work. For production, a bibliographic survey was carried out, in academic books, in bibliographic databases and the UNO website, with the purpose of justifying the use of this media, as well as producing it. For graphic production, image editing software (Adobe Photoshop CC 2018 and Adobe Illustrator CC 2018) were used. At the end, a pedagogical material with potential for use in Zoology and Entomology classes was prepared. The production of this media model, in addition to stimulating communication, creative and use of digital technologies skills, make teaching more playful, in addition to the availability of new materials that can be used by teachers or students.

Keywords: infographic, acrids, grasshoppers, pedagogical tools.

1. Introdução

O infográfico é um método multissemiótico de representação de informações através de textos visuais, amplamente utilizado em mídias impressas e digitais, que, além de apresentar-se de forma visualmente/esteticamente atraente - como reforçam Módolo (2007) e Assunção (2012), também se destaca pela velocidade e clareza em que possibilita a transmissão de informações complexas de diversos teores, tais como científicos, tecnológicos, políticos e jornalísticos (MÓDOLO, 2007).

O infográfico caracteriza-se pela utilização ou composição de textos visuais através de técnicas de diagramação e/ou tipografia com a finalidade de torná-los “esteticamente agradáveis” e “imprimir uma maior legibilidade” (ASSUNÇÃO, 2012, p.1), tornando a informação mais convidativa. Porém, segundo Módolo (2007, p.4), ao contrário de outros recursos gráficos (fotografia, ilustração, desenhos, etc.), não se limitam a “ilustrar”, muito menos a “decorar” a informação; no infográfico, é o verbal que está a serviço do visual (MÓDOLO, 2007).

O termo “infográfico” vem do inglês *informational graphics* (MÓDOLO, 2007) - literalmente “gráficos informativos”, e, segundo Souza (2013), é entendido de duas formas:

[...] primeiro, a “info”, de informática, junto à “grafia” de “animação”, modo relacionado a um exercício imaginativo de uso do computador; segundo, “info” de informação e “grafia” de “gráfica”. Ainda que se possam utilizar computadores, muitas infografias começam com um desenho ou com um esboço, depois, provavelmente, elaborado com uso de diversos instrumentos e suportes (SOUZA, 2013, p.231).

Enquanto conceito, “infografia”, apesar de polissêmico, uma definição simples e concisa, citada por Junior, Lisbôa e Coutinho (2011, p.9 *apud* SCHMITT, 2006, p.18), pode ser compreendida como “um sistema híbrido de comunicação” que se utiliza de sistema de comunicação verbal - ou seja, palavras e sentenças -, assim como sistema de comunicação visual - através do uso de imagens e outras representações gráficas - para transmitir a informação nela impressa.

Para Módolo (2007, p.1), a infografia surge como linguagem jornalística e, com o crescente “avanço das técnicas de produção e impressão computadorizada” e com a utilização de elementos gráficos como fotografias e ilustrações, os infográficos se difundiram pelas mídias impressas, surgindo inicialmente - segundo Souza (2013, p.230), “como uma narrativa de fatos”. Como exemplo, o mesmo cita “o esquema explicativo da estratégia de uma batalha naval entre a frota inglesa e a dinamarquesa, em 1801” (SOUZA, 2013, p.2 *apud* TEXEIRA 2010).

Segundo Paiva (2011, p.90-92), o infográfico possui dois propósitos informativos: “um de caráter jornalístico e outro de caráter didático (de divulgação científica e tecnológica)”. O primeiro é utilizado como artifício complementar “a informação veiculada em uma notícia ou reportagem”, seja para explicar/ilustrar fatos presentes no texto ou explicar como funciona, como aconteceu. Já o infográfico

didático - comuns em revistas de divulgação científica, “não está veiculado junto a outro texto, senão é o próprio texto que veicula um discurso”.

Quanto à estrutura básica, o infográfico possui “um Título, um Texto, Corpo e Fonte atentando para a construção de uma informação através de uma narrativa linear” (BEZERRA; SERAFIM, 2016, p. 104 *apud* BORÁS; CARITÁ, 2000; LETURIA, 1998).

Segundo Bezerra e Serafim (2016), a infografia é dividida em quatro gerações apresentadas, resumidamente, para fins de contextualização:

A primeira geração, **infográficos diagramas** são limitados a texto, imagens e cores, presença de um gráfico ou algo relacionado em seu produto final [...] A segunda geração tem como produto o **slideshow** com o desenvolvimento do equilíbrio entre imagem e texto [...] Na terceira geração temos a **reportagem multimídia** e o **newsgame** [...] A quarta geração tem como produto os **infográficos animados** - ou *mashups* [...] Mais interativos, utilizam-se de textos, sons e imagens estáticas e em movimento (BEZERRA E SERAFIM, 2016, p. 106-111).

Segundo Bottentuit Jr., Mendes e Silva (2017, p. 110 *apud* COLLE, 2006), também podem ser categorizados em oito tipos: “Diagrama infográfico, Infográfico iluminista, Info-mapa, Infográficos de 1º nível, Infográficos de 2º nível, Sequências espaço-temporais, Infográficos mistos e Megagráficos”. Para todo efeito, o trabalho em questão tratará da construção de um infográfico de primeiro nível que será mais bem caracterizado posteriormente, não necessitando de mais especificações sobre os demais tipos.

Paiva (2011, p.88), destaca que o infográfico é amplamente utilizado “pela mídia jornalística em publicações que o exploram para elaborar notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia”, principalmente para “representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser, sobretudo atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço” (MÓDOLO, 2007, p.5 *apud* CAIXETA, 2005, p. 1). Porém, outro detalhe apontado por Módolo (2007, p.5) destaca que essa mídia também vem sendo utilizada em outros diversos editoriais como “Política, Cultura, Cidades e Variedades”. Como justificativa, a mesma afirma que isso se dá pela descoberta da “eficácia dele no processo de comunicação”. Assim, é possível observar a influência do infográfico na produção editorial: “isso quer dizer que a interação discursiva entre o discurso científico e o discurso midiático está mudando a forma de produção editorial” (MÓDOLO, 2007, p.5).

Diante das qualidades informativas a utilização do infográfico possibilita descrever processos e acontecimentos complexos e abstratos através da apresentação da informação em formato visual (MÓDOLO, 2007). Segundo Paiva (2011, p.100), essa “visualidade deve ser entendida não apenas como utilização de recursos visuais [...] mas, sim, como a recriação do espaço onde acontece o fato apresentado no infográfico”. Ambos os autores também concordam que essa característica torna a leitura mais atrativa e clara para o leitor (MÓDOLO, 2007, p.5; PAIVA, 2011, p.100).

Outra característica a se destacar é a multiplicidade nas opções de leitura: é possível ler o texto - desde que e o acompanhe como no contexto jornalístico -, o texto ou o infográfico e apenas o infográfico (PAIVA, 2011, p.92; MÓDOLO, 2007, p.10-11). Para Módolo (2007, p.10-11), as três opções precisam transmitir a informação de modo eficaz, pois:

[...] já se sabe que as pessoas compreendem melhor os fatos quando mostrados visualmente, mas, mesmo assim, a informação é complementada com a parte verbal. Sendo assim, é preciso que haja a preocupação de transmitir a informação jornalística de forma concisa, eficiente e completa, aliando imagem e texto verbal (MÓDOLO, 2007, p.10-11).

Segundo Souza (2013, p.239), a “multiplicidade de faces da infografia” possibilita variados letramentos: “visual ou plástico (topológico ou topográfico, cromático, eidético relativo a formas), verbal, numérico, científico, entre tantos outros ainda não nomeados nas situações da divulgação da ciência na mídia”.

No contexto educacional, apesar da escassez de pesquisas do uso do infográfico como ferramenta pedagógica, alguns pesquisadores já se debruçaram sobre o tema.

Segundo Costa e Tarouco (2010, p.2) “um dos formatos digitais que vem sendo bastante utilizado na área de comunicação, mas ainda pouco explorado na educação, é o infográfico”. Além disso, apontam que “esse tipo de recurso mostrou que seu uso educacional é apropriado e recomendado, existindo teorias de aprendizagem multimídia que fornecem subsídio teórico apropriado para apoiar a análise educacional deste recurso” (COSTA; TAROUCO, 2010, p.2 *apud* MAYER, 2005).

Bottentuit Jr., Mendes e Silva (2017, p. 107), numa perspectiva de apropriação das TDIC (Tecnologias da informação e comunicação) por alunos e professores,

afirmam que a “elaboração de Infográficos, por parte dos alunos, é uma forma criativa para organizar, sintetizar e socializar a compreensão de um determinado assunto [...]”.

A infografia é uma dessas ferramentas que possibilita em sua construção, que o aluno desenvolva diferentes formas de expressar sua compreensão da temática trabalhada. O caráter multifacetado pode apresentar diversas possibilidades ao ser estruturado, pois cada indivíduo apresenta um olhar específico e relaciona-os conforme sua interpretação. A metodologia didática e as novas tecnologias são capazes de estimular e trabalhar habilidades que transformam o ambiente educacional, implicando na participação, curiosidade, novas situações de aprendizagem, de uma aprendizagem significativa que fortaleça o desejo e a atitude (BOTTENTUIT JR; MENDES; SILVA, 2017, p. 112).

Bulegon, Drescher e Santos (2017, p.2), ressaltam que o aumento da presença de tecnologias digitais nas nossas vidas possibilita, entre outras coisas, a elaboração de infográficos na educação básica.

Os infográficos podem ser construídos com o uso de TD ou de forma lúdica. Os softwares de construção dos infográficos são considerados ferramentas de autoria (utilizadas para produzir arquivos digitais em diferentes mídias - texto, imagem, som etc.), pois permitem que professores e estudantes se tornem autores de seus materiais de estudo, além de estimularem o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da síntese e análise de conceitos estudados (BULEGON; DRESCHER; SANTOS, 2017, p.2).

Segundo Junior, Lisbôa e Coutinho (2011, p.9), o infográfico, “tal como outras ferramentas tecnológicas e digitais existentes podem oferecer diversas potencialidades educativas”.

Nesse contexto, a utilização de infográficos poderá ser um grande contributo para o ensino e aprendizagem de diversos tipos de conteúdos em especial aqueles que visam descrever uma sequência de ações complicadas, caso das ciências exatas onde, em muitos casos, o conhecimento é visto de forma abstrata ou mesmo estática, dificultando assim o processo de apreensão dos conteúdos. Também as disciplinas de história e geografia, poderão ser diretamente beneficiadas com esta ferramenta, dada a facilidade com que os alunos têm em manusear um recurso desta natureza (JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2011, p.8).

Corroboramos com os autores quando listam doze potencialidades na literatura para a utilização no contexto educativo, e destacamos, dentre elas [...] “A riqueza de imagens e esquemas facilita a memorização por parte dos alunos; [...] o processo de observação dos infográficos poderá desenvolver as habilidades cognitivas de interpretação, análise e síntese”(JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2011, p.9-10).

Para Módolo (2007, p.1), “o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida”. A mesma também considera que até mesmo “textos enxutos dos infográficos como influência da *Internet*”, já que é característico da linguagem digital, leva a

substituição de “textos inflados e prolixos no processo de comunicação” por “mensagens objetivas e justas”. A autora também faz um adendo à acessibilidade de linguagens que privilegiam o uso de imagens pela fácil compreensão, assim como pela rapidez - característica do nosso cotidiano - em que a informação é apreendida.

No trabalho em questão, descrito como um relato de experiência, objetivou-se produzir um infográfico - apoiando em seu potencial para comunicativo e educativo - sobre a subordem Caelifera, com enfoque nos Acrídeos, a fim de destacar sua classificação, filogenia, anatomia externa e interna, importância econômica, e de auxiliar na apreensão de conceitos básicos, através de imagens e textos incorporados, acerca do Subfilo Hexapoda, considerando a utilização de alguns acrídeos como espécies utilizadas para explicar as características gerais desse subfilos.

Esta produção foi apresentada à disciplina de Zoologia de Invertebrados I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, e acredita-se que servirá de subsídio para outras produções acadêmicas, bem como, proporcionará reflexões sobre as metodologias de aprendizagem para o ensino superior.

2. Uso do infográfico na educação: aplicação e resultados

Apesar de, como já comentado, poucos trabalhos trazerem dados empíricos sobre o uso do infográfico no ensino, é possível encontrar alguns dados interessantes sobre sua aplicação em diversos níveis de ensino, mas como enfoque maior no ensino superior.

Em estudo realizado por Ozdamli *et al.* (2016) que buscava determinar a aceitação de 140 alunos do curso de Anatomia Humana e Cinesilogia da *Near East University* (NEU) com, entre os anos de 2015 e 2016, demonstrou que a maioria dos alunos (52,9%) se quer conheciam o significado da palavra “infográfico” ou que nunca haviam visto um (61,4%). Quanto à aceitação do recurso, após as intervenções realizadas nas aulas de anatomia, 58,6% dos entrevistados consideraram o uso do infográfico é mais eficaz que outros recursos visuais, 86,4% declararam que os infográficos ajudaram a entender melhor o assunto e 75,7% dos entrevistados tem resultados positivos sobre o uso do infográfico.

O estudo realizado por Bottentuit Jr, Mendes e Silva em aulas de Língua Portuguesa com 52 alunos de duas turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de São Luís também demonstrou resultados positivos quanto a opinião dos alunos acerca da contribuição dos infográficos para aprendizagem. Como os autores reforçam, “As palavras mais citadas para explicar o que caracterizava a experiência de produzir infográficos na disciplina de literatura foi conhecimento, criatividade e inovação” BOTTENTUIT JR.; MENDES; SILVA, 2017, p. 105).

García (2014) também colhe resultados positivos ao promover o uso de infográficos por professores de diversas matérias uma escola secundária da província de Almeria, na Espanha, como uma nova maneira de transmitir informações: Dos 109 alunos entrevistados, 79,81% aprovaram o uso de infográficos para transmissão de informação e 90,82% afirmaram sua utilização facilitou o aprendizado dos conteúdos.

Silva, Sena e Martins (2019) relatam, em exposição realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, durante Mostra de Práticas Educativas (2019), tendo como público alvo alunos do Curso de Ciências Biológicas, sendo eles do 5º e 7º períodos, que a utilização dos infográficos observou-se o princípio de proximidade espacial (interpretação mais dinâmica da informação pela proximidade do texto e imagens) (SILVA; SENA; MARTINS, 2019, *apud* MAYER, 2014), a associação de imagem ao tema abordado, que muitas vezes é tratado em aula de forma breve e sem referência visual e também sugerem o uso de infográfico como uma forma de abordar assuntos vistos como desinteressantes.

O mesmo problema acerca do pouco uso de exemplos ilustrativos associado ao excesso de apresentações orais também foi observado por Sudakov *et al.* (2015) em seu estudo acerca do uso de infográficos no processo educacional com 38 estudantes de graduação em matemática e ciências naturais, com 35% dos alunos pesquisados apontando a falta de exemplo ilustrativos, 35% a dificuldade de aprender apenas por meio de apresentação oral. Quanto a opinião dos alunos acerca dos infográficos, 80% apresentaram uma visão positiva sobre a introdução da mídia no processo educacional e 50% afirmaram que acreditavam que era uma ferramenta eficaz e desejável.

É possível observar que o infográfico possui uma ótima aprovação por parte dos nos diferentes níveis e pode contribuir para algumas distorções no ensino, como

a abordagem excessivamente oral e sem exemplos ilustrativos, integrar as TICs (ou TDICs) ao ensino, estimular a criatividade e a participação do aluno na aprendizagem, tornar os assuntos abordados em aula mais atraentes. Como afirma Junior, Lisboa e Coutinho (2011, p.9), o aproveitamento dessas potencialidades no contexto educativo “vai depender da criatividade do professor a fim de que seja possível alcançar os objetivos propostos”.

3. Metodologia

O presente trabalho foi realizado em três etapas:

A primeira consistiu no levantamento bibliográfico, em periódicos como *SCIELO*, *Google Scholar* e *Revista Intercom*, acerca do uso do infográfico como ferramenta pedagógica. Porém, ao observar que essa mídia ainda é pouco explorada no meio pedagógico, optou-se, também, por incluir artigos que tratassem do seu potencial comunicativo e tecnológico.

A segunda etapa consistiu no levantamento de informações acerca das características do gênero Acrídeo para a elaboração do infográfico. A escolha desse gênero se deu pelo uso de gafanhotos como modelo para explicar as características gerais dos hexápodes (subfiló). As bases de dados selecionadas foram do Departamento de Entomologia da Universidade Federal de Lavras e o site da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) - tanto para coleta de informações como de imagens.

A última etapa consistiu na produção gráfica. Foram utilizados os *softwares* de edição de imagens *Adobe Photoshop CC 2018* (majoritariamente) e o *Adobe Illustrator CC 2018* (para alguns ajustes).

4. Construção do infográfico

A produção do infográfico (Figura 1) seguiu a tipologia de um infográfico de primeiro nível - modelo mais comum na mídia impressa. Para tal, adotou-se o padrão título, texto de ancoragem e representação imagética (Figura 2), conforme Nascimento (2013).

Optou-se por, também, não tratar do uso dos *softwares*, pois é possível utilizar diversas ferramentas mais simples e acessíveis como *Microsoft PowerPoint* ou Apresentações do *Google*, que podem ser utilizados gratuitamente via navegador, e ferramentas grátis de edição de imagens ou sites específicos que podem ser encontrados facilmente na internet e ter um resultado satisfatório.

A seleção dos Acrídeos (gafanhotos), como tema do infográfico se deu pela possibilidade de desenvolver um material didático que não se limitasse a apenas um grupo taxonômico - o que ocorreria se fosse escolhido um grupo altamente especializado. Os gafanhotos, por sua vez, são exemplos de espécies generalizadas e, por isso, são frequentemente usados para demonstrar as características gerais dos Hexápodes em laboratórios e livros acadêmicos (HICKMAN JR. *et al.*, 2016).

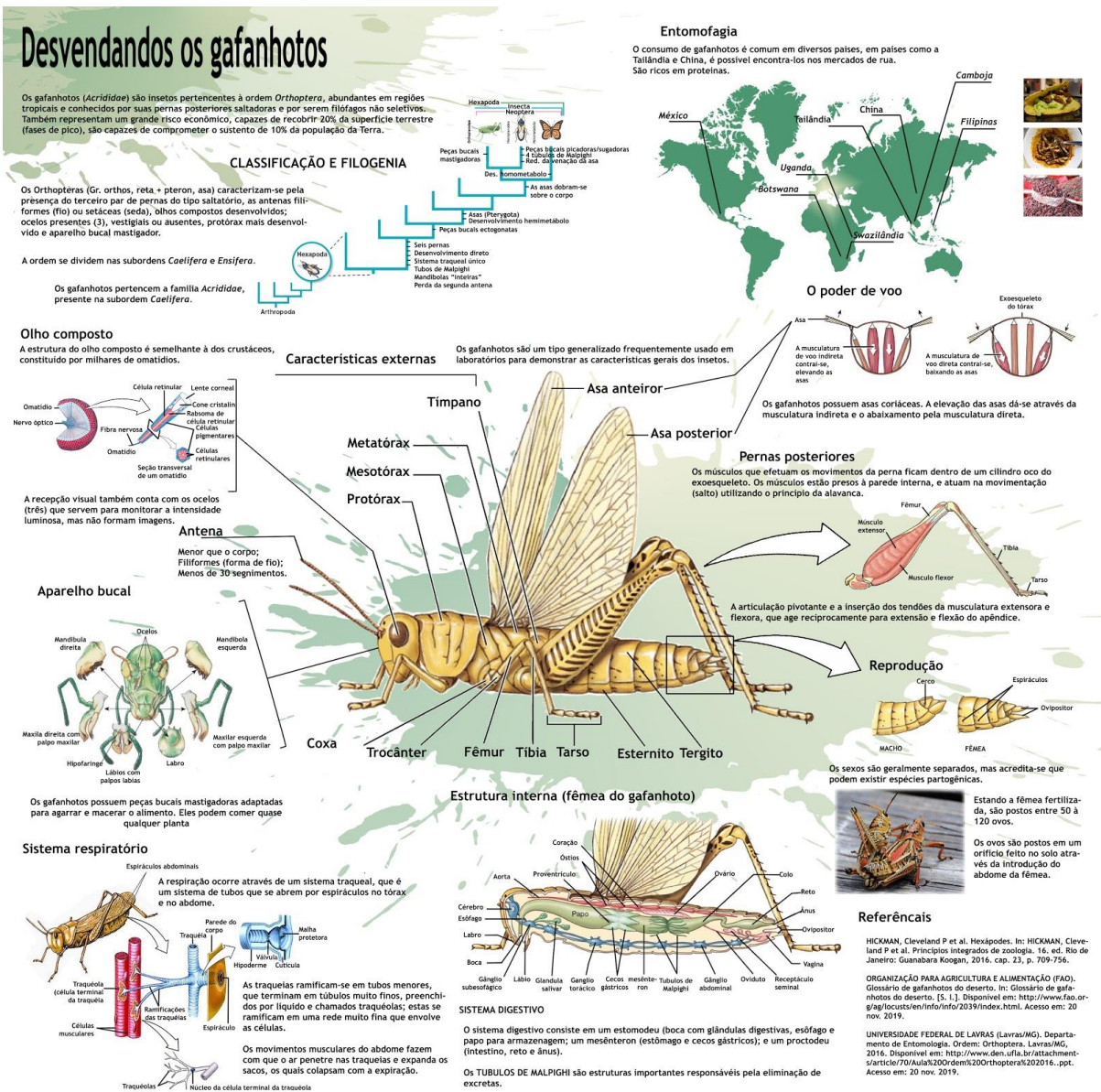


Figura 1. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.

Fonte: VASCONCELOS, (2019). Adaptação HICKMAN JR. et al., (2016, p.711, 713, 714, 719, 720, 723, 725, 728) e imagens retiradas da internet.

A introdução caracteriza-se por um breve resumo do tema próximo ao título, como sugere (SOUZA, 2013, p. 231). Para isso, utilizou-se um breve resumo sobre os gafanhotos com características mais gerais como taxonomia, características anatômicas, alimentares e etc., seguindo de sua classificação e filogenia (Figura 2), seguindo a linearidade (BEZERRA; SERAFIM, 2016) a fim de tornar a leitura mais pedagógica e essa ser a sequência mais comum de temas no ensino de zoologia.



Figura 2. Título, introdução e classificação e filogenia. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.

Fonte: VASCONCELOS, (2019). Adaptação: HICKMAN JR. *et al.*, (2016, p. 711).

Segundo Módolo (2007, p.10), “os elementos mais importantes podem ser, por exemplo, apresentados na parte central da página ou em tamanho maior do que o restante, destacando a informação principal”. Por isso, optou-se por posicionar o desenho com as características anatômicas mais gerais dos gafanhotos ao centro do infográfico (Figura 3). A partir dessa imagem central são criados links através de linhas e setas para mais informações e “zooms”.

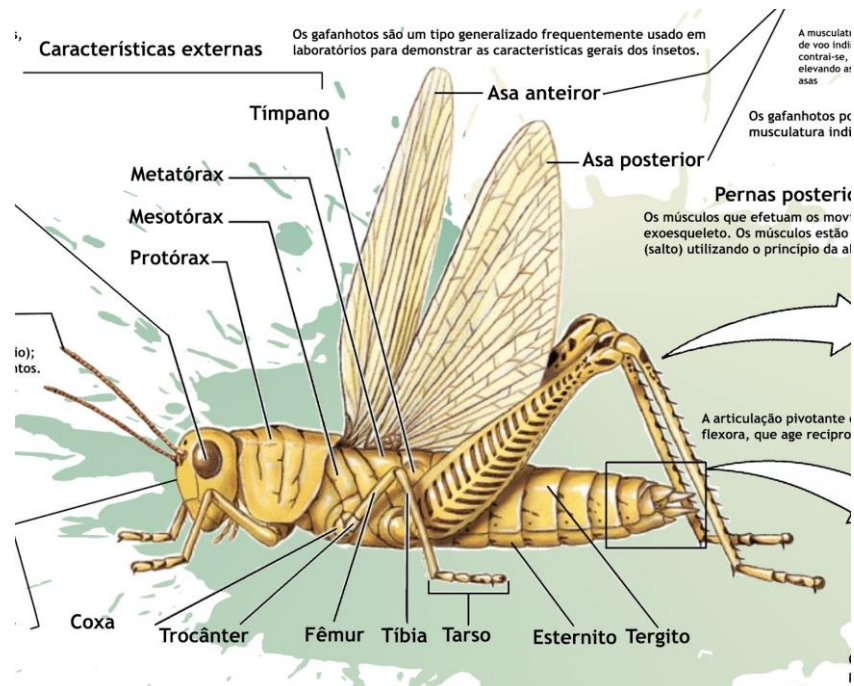


Figura 3. Elementos centrais. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.
 Fonte: VASCONCELOS, (2019). Adaptação: HICKMAN JR. et al., (2016, p. 713).

O uso dos “zooms” consiste em criar a sensação de ampliação de determinados elementos. Segundo Módolo (2007, p.10), eles “tendem a ser pontos de entrada do olhar sobre a página por ampliarem determinados elementos da mensagem imagética”. O recurso é utilizado para ilustrar o aparelho bucal, olho composto e sistema respiratório (Figura 4). Os dois últimos a nível celular.

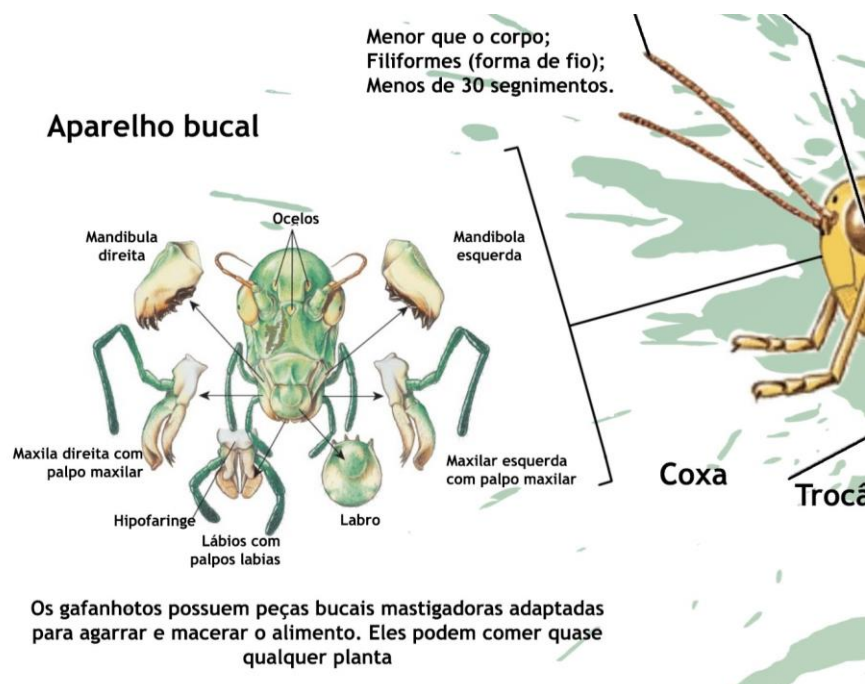


Figura 4. “zooms” aparelho bucal. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.

Fonte: VASCONCELOS, (2019). Adaptação: HICKMAN JR. *et al.*, (2016, p. 723).

Assim como o efeito de “zooms”, o efeito “raios-X” também é bastante comum. No infográfico, este foi utilizado para demonstrar partes da anatomia interna como sistema digestivo e a musculatura das pernas posteriores e asas (Figura 5).

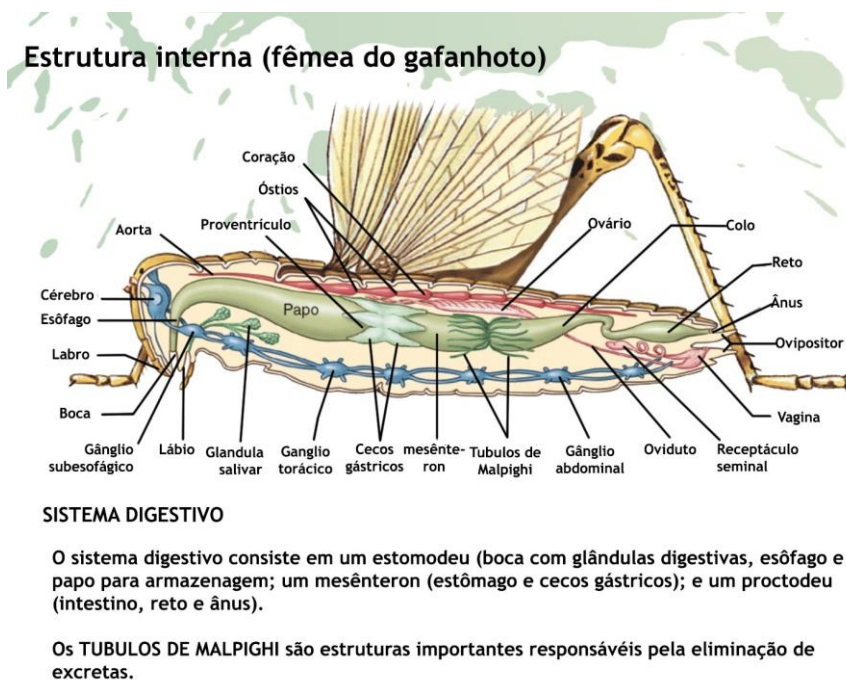


Figura 5. Raios-X da estrutura interna de um gafanhoto fêmea. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.

Fonte: VASCONCELOS, (2019). Adaptação: HICKMAN JR. *et al.*, (2016, p. 720).

Muitos autores consideram a fonte como um elemento essencial no infográfico (BEZERRA e SERAFIM, 2016, p. 104). Segundo Souza (2013, p.231 *apud* De Pablos, 1999), “devem ser assinaladas as fontes informativas sempre” (Figura 6). Isso garante a qualidade da informação e a verificação da mesma.

Referências

HICKMAN, Cleveland P et al. Hexápodes. In: HICKMAN, Cleveland P et al. Princípios integrados de zoologia. 16. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. cap. 23, p. 709-756.

ORGANIZAÇÃO PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO). Glossário de gafanhotos do deserto. In: Glossário de gafanhotos do deserto. [S. l.]. Disponível em: <http://www.fao.org/ag/locusts/en/info/info/2039/index.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (Lavras/MG). Departamento de Entomologia. Ordem: Orthoptera. Lavras/MG, 2016. Disponível em: <http://www.den.ufla.br/attachments/article/70/Aula%20Ordem%20Orthoptera%202016..ppt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Figura 5. Referências. Infográfico: Desvendando os Gafanhotos.

Fonte: VASCONCELOS, (2019).

Contudo, foi elaborado um material pedagógico com potencial de utilização em aulas sobre o subfilo Hexapoda e ordem Orthoptera. Além disso, o material didático é facilmente compartilhável, considerando que o resultado tem como produto um arquivo de 5,88 MB (*megabit*). A conversão para *JPEG* (arquivo digital de imagem) também possibilitou que o arquivo possa ser visto em smartphones e computadores.

5. Conclusão

Apesar de serem escassas pesquisas empíricas acerca do uso dos infográficos na educação, as poucas encontradas evidenciam tamanho potencial. Os infográficos carregam consigo algumas décadas de uma experimentação, por meio da sua utilização e desenvolvimento no jornalismo e adesão para divulgação científica e uma crescente lista de setores das mídias impressas e digitais, assim como pelo interesse de seus leitores.

A produção desse modelo de mídia, seja como atividade pedagógica ou elaboração de material próprio, apresenta inúmeras possibilidades que vão desde competências comunicativas - transformar informações complexas em apresentações em formato visual (JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2011), desenvolver múltiplas formas de letramento (visual ou plástico, verbal, numérico, científico e etc.) (SOUZA, 2013), estimular a criatividade, tornar o ensino mais lúdico, além de - através do compartilhamento em mídias sociais - aumentar a disponibilidade de novos materiais

que possam ser utilizados por professores ou alunos. A disponibilização em ambientes na Web “permitem com que todos possam ter acesso com rapidez e facilidade aos mais variados tipos de conteúdos” (JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011 *apud* BARATA, 2010).

São inúmeras as possibilidades de recursos para a construção de infográficos disponíveis, indo de *softwares* de maior complexidade como os utilizados neste trabalho (*Adobe Photoshop CC 2018* e *Adobe Illustrator CC 2018*) a *softwares* de uso simples, tendo em vista que o mais importante é “organizar a informação e as cores adequadas e correspondentes em cada conteúdo a ser exibido. De modo com que fique claro para quem visualize o infográfico criado” (BOTTENTUIT JR; MENDES; SILVA, 2017, p.124). Nesse sentido, a produção de infográficos pode ser uma oportunidade de integrar o uso de ferramentas tecnológicas ao processo de ensino-aprendizagem, necessitando apenas, como afirma Bulegon, Drescher e Santos (2017, p.8), que profissionais da educação se disponham a conhecer “estudar e integrar as inúmeras ferramentas, disponíveis no mundo tecnológico, nas atividades de ensino”.

A utilização de infográficos também não está limitada a uma disciplina. Esse pode ser utilizado desde disciplinas de ciências humanas, como história e geografia, assim como as ciências naturais (JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011) e, até, projetos interdisciplinares como estímulo a iniciação científica (BULEGON; DRESCHER; SANTOS, 2017, p.2).

O infográfico produto do trabalho mostrou-se um material didático com potencial utilização em aulas de Zoologia de Invertebrados ou Entomologia acerca dos Hexápodes ou Ortópteros. Além disso, a sua produção mostrou-se convidativa para trabalhos futuros e para produções de outros materiais didáticos utilizando essa mídia.

6. Referências

ASSUNÇÃO, Fábio Nunes. ANÁLISE MULTIMODAL DE INFOGRÁFICO. **Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, Natal-RN, 2012. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Semi%C3%B3tica/F%C3%A1bio%20-%20AN%C3%81LISE%20MULTIMODAL%20DE%20INFOGR%C3%81FICO.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SERAFIM, Maria Lúcia. As gerações de infográficos **comunicativos**: propostas e possibilidades para a educação a distância. In: SOUSA, RP., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 99-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-05.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

BOTTENTUIT JR, João Batista; MENDES, Ana Gardenia Lima Martins; SILVA, Nataniel Mendes da. O Uso do Infográfico em Sala de Aula: Uma Experiência na Disciplina de Literatura. **Educaonline**, Rj, v. 11, n. 3, p. 105-127, dez. 2017. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=934>. Acesso em: 23 maio 2020.

BULEGON, Ana Marli; DRESCHER, Carine Fernanda; SANTOS, Luianne Rodrigues dos. Infográficos: possibilidade de atividades de ensino para aulas de Física e Química. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2275-1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **Cinted-ufrgs**, Porto Alegre/rs, v. 8, n. 3, p. 0-0, dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/18045/10633>. Acesso em: 22 maio 2020.

GARCÍA, Esther Muñoz. USO DIDÁCTICO DE LAS INFOGRAFÍAS. **Espiral**: Cuadernos del Profesorado, Almería, Es, v. 14, n. 7, p. 37-43, jun. 2014. Disponível em: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. Acesso em: 01 jun. 2020.

HEXÁPODES. In: HICKMAN JR., Cleveland P. et al. Princípios integrados de zoologia. 16. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. cap. 21, p. 709-755.

JUNIOR, João; LISBOA, Eliana; COUTINHO, Clara. O Infográfico e as Suas Potencialidades Educacionais. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 163-183, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/695/719/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MÓDOLO, Cristiane. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. **Intercom**, Juiz de Fora, MG, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/r0586-1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **INFOGRÁFICOS: Conceitos, Tipos e Recursos Semióticos**. 2013. 173 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosemberg%20Gomes%20Nascimento.PDF>. Acesso em: 25 maio 2020.

OZDAMLI, Fezile et al. Statistical Reasoning of Impact of Infographics on Education. **Procedia Computer Science**, [s.l.], v. 102, p. 370-377, 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.414>.

PAIVA, Francis Arthuso *et al.* O GÊNERO TEXTUAL INFOGRÁFICO: LEITURA DE UM GÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL POR ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO. **Revista L@el em (dis-)curso**, v. 3, p. 87-101, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905>. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, Layane Sousa da; SENA, Andréia Laíza Costa; MARTINS, Ismênia Gurgel. INFOGRÁFICO: UMA FERRAMENTA PARA SOMAR NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS BIOLOGIAS. I **Conimas e Iii Conidis**, [s. L.], v. 1, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EV133_MD1_SA41_ID1940_06112019173932.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

SOUZA, Juliana Alles de Camargo de. Texto e discurso no infográfico de Divulgação Científica Midiática (DCM). **Calidoscópio**, São Leopoldo, Rs, v. 11, n. 3, p. 229-240, set/dez, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.01>. Acesso em: 15 maio 2020.

SUDAKOV, Ivan *et al.* Infographics and Mathematics: a mechanism for effective learning in the classroom. **Primus**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 158-167, 5 ago. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10511970.2015.1072607>.

CAPÍTULO 2

APRENDENDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA

CAROLINA BIONDO DA SILVA

LUCIANA BOTINI E SOUZA

APRENDENDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA

Carolina Biondo da Silva¹

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru

Professora de Educação Básica I do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo

Luciana Botini e Souza²

Especialista em Gestão Escolar – Diretora de Escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru

Resumo

Considera-se extremamente importante legitimar o direito à Educação Inclusiva desde a Educação Infantil, assegurando uma educação de qualidade e promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Neste ambiente, o contato com os pares se intensifica, as interações sociais entre as crianças podem propiciar atitudes de respeito e cooperação, além de conhecimento de novos conceitos e das necessidades do outro, e nesta situação, torna-se importante esclarecer as crianças da pré-escola sobre as características da deficiência visual. Portanto, esta experiência, teve como objetivo propiciar informações e orientações sobre a deficiência visual para as crianças videntes na pré-escola. Para isso, explorou-se a temática com uma turma do Infantil IV (faixa etária de 4 anos), por meio de rodas de conversa, imagens, leitura de livro e uma vivência com uma pré-adolescente cega, nesta fase com participação do Infantil V (faixa etária de 5 anos). As crianças envolveram-se ativamente em todas as etapas. Como resultados, obtivemos inicialmente que as crianças apresentaram pouco entendimento do que era a deficiência visual. Observamos que as intervenções da docente com a turma do Infantil IV e a vivência com a menina cega, pelas duas turmas, propiciaram acesso às informações e conceitos, até então desconhecidos pelas crianças. Notamos também nos alunos, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, respeito e cooperação.

Palavras-chave: Deficiência visual. Crianças. Pré-escola. Educação Inclusiva.

¹ Prefeitura Municipal de Bauru, Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) - carolbiondosilva@gmail.com

² Prefeitura Municipal de Bauru, Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP - lubotini@hotmail.com

Abstract

It is considered extremely important to legitimize the right to Inclusive Education from Early Childhood Education, ensuring quality education and promoting the integral development of all children, regardless of their specificities. In this environment, contact with peers intensifies, social interactions between children can provide attitudes of respect and cooperation, in addition to knowledge of new concepts and the needs of the other, and in this situation, it is important to clarify preschool children about the characteristics of visual impairment. Therefore, this experience aimed to provide information and guidance on visual impairment for sighted children in preschool. For this, the theme was explored with the group IV (4 years old), through conversation circles, images, book reading and living with a blind, preteen, at this stage with the participation of group V (5 years age group). The children were actively involved at all stages. In the results, we initially obtained that children had little understanding of what was visual impairment. We observed that the teacher's interventions with the group IV class and the experience with the blind girl, by the two classes, provided access to information and concepts, hitherto unknown by children. It was also noticed in the students the development of attitudes of solidarity, respect and cooperation.

Keywords: Visual impairment. Children. Preschool. Inclusive Education.

1 Introdução

A educação foi estabelecida como um direito fundamental na Constituição de 1988, prevendo em seu artigo 205º a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Já em seu artigo 206º, assegura que o ensino deverá ser lecionado com princípios de igualdade, oferecendo condições de acesso e permanência ao aluno na escola (BRASIL, 1988). À vista disso, compreende-se a importância da educação e a essencialidade em ofertar as mesmas oportunidades educacionais aos estudantes.

Neste contexto educacional, a legislação do Brasil e Internacional das últimas décadas, nos revela os avanços em relação aos novos paradigmas da educação, o então movimento “Educação para Todos”. Neste mesmo período, a perspectiva da Educação Inclusiva ganha força, com a elaboração de políticas públicas educacionais, fundamentadas nos direitos de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que a garantia de acesso, permanência, escolarização e sucesso no ambiente escolar, se faz necessária para todo o alunado, assim, contextualiza-se o paradigma inclusivo. Perante este cenário, a educação inclusiva torna-se direito incondicional, devendo oferecer aos estudantes condições de ensino e aprendizagem, condizentes às suas necessidades.

Diante de tais afirmações, destaca-se que é a partir da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que crianças PAEE, também devem ter garantia à educação de qualidade, que atendam suas especificidades (BRASIL, 2013).

Sendo assim, é a partir do ingresso na Educação Infantil que as crianças iniciarão o processo de estudar, brincar, interagir e conviver com crianças PAEE. O contato e a interação social com esse público podem propiciar aos alunos atitudes de cooperação e respeito às diversidades. Dessa forma, é interessante esclarecer as crianças sobre as necessidades e características de seus pares. Especificamente neste momento, enfatizaremos a importância das crianças em conhecer e compreender, sobre as peculiaridades da deficiência visual.

2 Algumas considerações sobre a deficiência visual

A deficiência visual é caracterizada como uma deficiência sensorial e pode ser dividida em dois subgrupos: a baixa visão e a cegueira. As pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam resquícios visuais e podem ser utilizados para seu desenvolvimento e aprendizagem. Já aquelas com cegueira, se caracterizam quando há o comprometimento total de seu sistema visual para a coleta de informações ao seu redor. A deficiência visual também pode ser considerada congênita ou adquirida (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004; SMITH, 2008).

Os sentidos remanescentes da pessoa com deficiência visual auxiliam no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O tato é um dos principais sistemas sensoriais utilizado para conhecer o mundo à sua volta. A audição também tem papel fundamental, e em menor medida, mas também com relevâncias como vias alternativas, o olfato e paladar. É importante destacar que as pessoas com déficit visual, aprendem a utilizar os demais patamares sensoriais, de forma mais intensa ou para finalidades distintas do que fazem as videntes (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança não vidente, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) destacam que por não dispor do sentido da visão, a criança priva-se de experiências de assimilação de conceitos apenas pelo olhar, como verificar e repetir o que está em sua volta, identificar o mundo que a rodeia, prevendo fatos posteriores. Devido a essa restrição severa no acesso às informações do meio, a compensação de seu déficit visual pelos demais canais sensoriais é uma necessidade, pois grande parte da interação com o mundo exterior e com os pares se dá pela visão.

Algumas limitações causadas pela deficiência visual poderão influenciar no convívio com os pares videntes no ambiente educacional. Porém, as interações e brincadeiras, eixos dominantes da Educação Infantil, são considerados elementos facilitadores neste processo, pois segundo Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) as brincadeiras auxiliam na socialização e interação com os demais, pois é a partir do brincar que a criança com deficiência visual terá a companhia de seus pares, desde a mais tenra idade. Dessa forma, supõe-se que este contato, possibilite as crianças assimilar informações e conhecimentos das necessidades do outro.

No entanto, entende-se que quando ainda não há essa convivência no ambiente escolar, é essencial materializar o conceito da deficiência visual, especialmente para crianças pequenas, para que possam ter referências em seu meio social. Considera-se significativo, que o professor proporcione situações e experiências sociais, para possibilitar a aprendizagem de fatos e aspectos relacionados à deficiência, oportunizando também a compreensão de atitudes de solidariedade. Pasqualini (2016) ressalta que o desenvolvimento é fruto de uma experiência cultural, que deverá ser mediada socialmente. Dessa maneira, compreende-se a importância do processo educativo mediado pelo docente, para o acesso a essas informações e ao conhecimento no ambiente escolar. Para isso, definimos como objetivo para esta experiência: propiciar informações e orientações sobre a deficiência visual para as crianças videntes na pré-escola.

3 Metodologia

Este estudo se baseia em uma experiência, seguindo uma metodologia exploratória, de natureza qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, explorar e modificar conceitos e opiniões.

O estudo foi desenvolvido com os alunos da pré-escola, respectivamente com a faixa etária de 4 e 5 anos, em uma turma do Infantil IV³ e uma do Infantil V, de uma Unidade de Ensino de Educação Infantil do Sistema Municipal da Educação, situada em uma cidade de médio porte do interior paulista.

3.1 Etapas

Inicialmente, durante a Semana de Prevenção às Deficiências, que teve seu início, em meados de setembro de 2019, conteúdos abordando os temas referentes ao público-alvo da educação especial, foram enfatizados com os alunos. Dessa forma, priorizou-se um trabalho educativo, pautado no respeito às diversidades encontradas em âmbito escolar.

Neste mesmo período, antes de iniciar o trabalho com os temas referentes à diversidade, foi realizada uma análise pela professora, na turma do Infantil IV, sobre as percepções dos alunos em relação aos aspectos e características da deficiência visual, investigando se essas crianças tinham conhecimento do que era essa deficiência. Para isso, foram realizadas rodas de conversa e apresentação de alguns elementos, sendo papéis impresso em Braille, embalagens de remédios e produtos com impressão em Braille, algumas imagens que poderiam ser relacionadas à deficiência visual, como: pessoas andando e fazendo o uso da bengala e pessoas com deficiência visual.

Na turma do Infantil IV, também foi realizada a contação da história “O treinamento de Patrícia”, que abordava o conceito da Surdocegueira. Assim, foi explorado o tema e as peculiaridades com os alunos sobre o referido livro.

Por fim, a etapa mais significativa e instigante aconteceu na semana seguinte, a vivência na escola junto a uma pré-adolescente cega, com as turmas do Infantil IV e V.

³ Nomenclatura das turmas da Educação Infantil utilizada no Sistema Municipal de Educação.

A vivência foi realizada no período da tarde, das 13h30 às 17h00, em que a pré-adolescente permaneceu na escola dialogando com as crianças, explicando o que é a deficiência visual, como ela fazia para perceber o mundo, estudar, ler, escrever, reconhecer as pessoas, brincar, entre outros assuntos e curiosidades que surgiram neste período.

4 Resultados e discussões: O que é a deficiência visual?

Ao analisar os conhecimentos prévios, das crianças do Infantil IV, pode-se dizer que não há esclarecimentos e informações sobre o que é deficiência visual, principalmente quando utilizada esta expressão. As crianças que se manifestaram quando questionadas, compreenderam somente a palavra “visual”, associando-a ao sentido da visão e a ação de enxergar. Os estudantes também não tinham conhecimentos sobre os materiais apresentados com a impressão em Braille. Nestas situações, foram realizadas as mediações pela professora, com informações, orientações e exemplificações sobre a deficiência visual.

Durante a leitura do livro “O treinamento de Patrícia”, as crianças já estavam mais familiarizadas com o tema, e assim, conseguiram junto a mediação da docente, questionar e compreender alguns tópicos principais da história.

Como continuidade do trabalho e para possibilitar experiências novas às crianças, foi proporcionada a vivência com as duas turmas, Infantil IV e V. Esta etapa, foi a mais marcante, pois os alunos puderam experienciar, dialogar, questionar e refletir sobre a deficiência visual, além de adquirirem conhecimentos relacionados à diversidade, respeito e cooperação.

Inicialmente a pré-adolescente se apresentou para as crianças, explicando que “enxergava com as mãos”, que para isso ela precisava sentir (tato). Informando também que tinha uma “ajudante”, no caso sua irmã mais nova, que-lhe passava orientações quando necessário, assim como uma tutora. Apresentou para todas as crianças a bengala, informando que este objeto a orienta no momento da locomoção, evitando que colida com obstáculos.

Relacionado à aprendizagem da leitura e escrita, a menina esclareceu para os discentes, que as pessoas com deficiência visual, para aprender a ler e escrever fazem uso do sistema Braille. Neste momento, foi apresentado o alfabeto Braille

construído com bolas de isopor, exemplificando que cada uma das cartas e seus pontos na cebra Braille, representavam cada letra que as crianças conheciam do alfabeto convencional.

Outro fator interessante, foi quando a pré-adolescente explicou como fazia para desenhar, pois para as crianças pequenas, o desenho está associado a imagem no papel e a sua visualização. Sendo assim, foi apresentado aos pequenos, a prancheta para desenho encapada com a tela de nylon, e como riscadores, o lápis ou giz de cera, relatando que o desenho feito nessa prancha, possibilita que ela possa sentir.

Foi realizada a leitura do livro em Braille “Lesma no metrô”, neste momento, as crianças puderam notar que a leitura pela a pessoa cega, se dá pelo tato, ao identificar os códigos do Braille.

Entre alguns questionamentos das crianças, foram perguntas relacionadas ao modo que a menina fazia suas refeições e tomava água, como também fazia para se deslocar. Neste momento os alunos experimentaram a bengala utilizada nessa situação.

Para finalizar, foi realizada a dinâmica em que todas as crianças foram vendadas, para que pudessem sentir e reconhecer seus pares com a ausência da visão, somente pelo tato, dessa forma, experienciando uma das principais características da pessoa com deficiência visual.

Após, percorrida estas fases da palestra e vivência da pré-adolescente cega, os alunos tiveram a oportunidade de participar das situações rotineiras da escola junto à menina. Pois, durante toda a tarde, ela participou das dinâmicas das turmas do Infantil IV e V, como: hora do lanche, parque e atividades em sala. É importante destacar, que no decorrer da rotina, principalmente no parque, as crianças de maneira espontânea auxiliavam a menina durante o brincar, com orientações de como a mesma deveria fazer para subir, descer de brinquedos ou comunicando-a de obstáculos. Durante essas atividades, as crianças agiram de maneira afetuosa e interessadas em brincar, auxiliar e ficar junto da pré-adolescente, atuaram semelhante a guia/tutor, além de manifestarem sentimentos de carinho e amizade, andando de mãos dadas e pedindo para retornar à escola outras vezes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho, relatando o processo educativo que proporcionou às crianças videntes da pré-escola sobre informações referentes à deficiência visual, foi uma experiência instigante, propiciando o acesso aos conceitos que poucos tinham conhecimento, de forma que puderam materializar alguns aspectos da deficiência visual de forma prática.

As intervenções realizadas, puderam contribuir para que os alunos conhecessem as características da deficiência visual. Dessa forma, aqueles que estiveram envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, foram estimulados no que tange também aos princípios de uma Educação Inclusiva.

As atitudes e questionamentos sintetizadas pelas crianças durante a realização do trabalho, refletiram o interesse pelo tema, como também as ações e comportamentos de reciprocidade com a pré-adolescente cega.

Diante disso, ressaltamos que os paradigmas da Educação Inclusiva, quando vivenciados por todos, podem contribuir para o conhecimento, aprendizagem e o desenvolvimento, de atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artemed, 2004. p. 151-170.

PASQUALINI, J. C. Educação infantil: nossos desafios e nossos horizontes. In: PASQUALINI, J. C; TSUHAKE, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 31-38.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008. 478p.

CAPÍTULO 3

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM MEDIANTE AOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

EDITH LUCIA DA SILVA

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM MEDIANTE AOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Edith Lucia da Silva

editthsilvacaetano@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA, pós-graduada em Educação especial com ênfase em Libras – Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/4203224019075344>

RESUMO: A escola é o espaço onde as relações humanas são moldadas. É o espaço que deve ser usado para aprimorar valores, capacitar o aluno a buscar informações e levar informações através de seus atos cotidianos. As práticas pedagógicas podem ser decisivas para a formação do aluno, desenvolver suas habilidades proporcionar um ambiente de socialização. As aulas lúdicas, através de brincadeiras e jogos são recursos didáticos poderosos no processo de alfabetização. O presente artigo traz em pauta a alfabetização com a ludicidade, como a prática docente e contribuições que aulas lúdicas podem oferecer no processo de ensino e aprendizagem respectivamente leitura e escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sendo analisadas várias obras de diferentes autores.

Palavras-chave: Lúdico. Jogos. Brincadeiras. Alfabetização.

ABSTRAC: The school is the space where human relationships are shaped. It is the space that should be used to improve values, enable students to seek information and take information through their daily actions. Pedagogical practices can be decisive for the formation of the student, developing their skills and providing an environment for socialization. Playful classes, through games and games are powerful teaching resources in the literacy process. This article discusses literacy with playfulness, as the teaching practice and contributions that playful classes can offer in the teaching and learning process, respectively reading and writing. It is a bibliographical research, being analyzed several works by different authors.

Keywords: Ludic. Games. Jokes. Literacy.

1.INTRODUÇÃO

As práticas docentes em sala de aula ajudam e influenciam os educandos em sua formação. O professor deve ter muita responsabilidade, pois é referência para os alunos e influência de maneira positiva ou negativa a vida presente e futura dos alunos. Sendo assim vemos os jogos lúdicos como ferramentas que ensinam regras de convivência e respeito e desenvolvem a criatividade dos alunos.

Este artigo relata que alfabetizar através do lúdico é possível e pode contribuir com a melhoria do ensino incluindo jogos e brincadeiras. A criança ao iniciar sua vida escolar tem a esperança de ver um espaço animador ao qual faz novos amigos, porém algumas vezes pode se deparar com um espaço que não tem atrativos, espaço com aulas expositivas o que a faz ficar frustrada. Cabe ao educador analisar que tipo de ambiente pretende que seus alunos estejam, um ambiente animador prazeroso ou um ambiente sem graça que não incentiva a criança a ter o desejo de aprender.

A educação deve ser crítica reflexiva, no âmbito escolar a prática pedagógica deve contribuir para um ensino de qualidade, diminuir as desigualdades provocar a criança a instigando a sentir desejo e vontade de aprender de adentrar no mundo da leitura e da escrita. Santa Marli (1991), a qual diz brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver.

De acordo com FRIEDMANN:

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1992 p.12)

Percebe se o quanto a brincadeira ajuda a criança no desenvolver, possibilita através do comportamento espontâneo a encontrar novas descobertas a resolver determinadas situações espontaneamente, o jogo auxilia a criança a respeitar as regras em geral.

Pensar em ludicidade nos leva a refletir sobre o fazer pedagógico e uma alfabetização que não seja mecanicista e domesticadora. De acordo com KISHIMOTO, 1994 o lúdico está presente no jogo, no brinquedo e na brincadeira, como uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo e nesse processo, a criança constrói sua própria realidade, contextualizando com elementos da realidade cotidiana.

Então para que a aprendizagem seja prazerosa o professor tem o papel principal de motivar os alunos, buscando métodos, estratégias que viabilizem esse processo. Vale ressaltar que para que isso aconteça o docente deve estudar e ter embasamento teórico. Sendo assim esse estudo busca analisar como o lúdico contribui com a alfabetização.

Busca se a reflexão sobre o lúdico e a alfabetização, se o lúdica ajuda a ter uma alfabetização prazerosa e de qualidade. Sendo assim partiremos da ideia de que os docentes precisam de embasamento teórico, ter ideias e estratégias diariamente oportunizando atividades lúdicas para as crianças.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

O lúdico pode proporcionar a criança a compreensão de mundo, podendo adquirir a capacidade de interpretar tudo a sua volta. A assimilar conhecimentos, a se tornar crítica e reflexiva auxiliando no processo de alfabetização. A princípio vamos entender o significado da palavra Lúdico:

Lúdico vem do latim *luduse* significa jogo. Neste jogo estão incluídos o brincar, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. (DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2000 apud CORTEZ, 2005, p. 66)

O lúdico é divertido, quando proposto em momentos de brincadeiras nos dá a ideia de que o brincar possui função educativa oportunizando a aprendizagem.

Os jogos são de forma interessante de propor problemas, pois permitem apresentá-los de forma atrativa e fomentam a criatividade na elaboração de estratégia de resolução e na procura de soluções. Eles fornecem uma simulação de situações problemáticas que requerem soluções imediatas e vivas, o que estimula o planejamento de ações. (BRASIL, 1998, p.47).

No mundo lúdico a criança está em constantemente exercício. É um mundo de prazer de imaginação, brincadeiras, podemos dizer que a ludicidade é laboratório na vida dos educandos onde ocorre experiências reflexivas que as acompanharão pelo resto da vida.

Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam ofícios para seus filhos. Destacamos que para cada época e sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado, logo o uso do lúdico seguiu tal concepção". (SANT'ANA ; NASCIMENTO, (2011, p. 20)

Desde a antiguidade o lúdico era compreendido como jogo, que é uma forma de diversão, que leva o indivíduo participante a momentos de brincadeiras. Segundo Kishimoto (1999), a palavra jogo pode ter definições distintas, de acordo com a cultura de sua época. E que jogos educativos surgiram no século XVI, com objetivos de fundamentar ações didáticas que visavam adquirir conhecimentos, sendo importante para o seu desenvolvimento.

Os jogos tiveram um papel importante no ensino e o lúdico foi o meio de ensinar, método em que a criança aprendesse com facilidade como vimos na citação acima com a originalidade na família. Com o brincar na infância a criança vai organizando suas experiências, recriando sentimentos, pensamentos a respeito do mundo que a cerca, quanto mais intensos forem as brincadeiras e jogos mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional do aluno.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Teixeira (1995, p. 23)

Diante de tudo isso, enfatizamos que o professor é um sujeito importante para auxiliar a superar as dificuldades das crianças, este deve ser criativo, usar estratégias lúdicas com objetivo do bom desenvolvimento do aluno. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (BRASIL, 1998, p.28) “é fundamental brincar auxilia no desenvolver da autonomia e identidade, desenvolvendo a imaginação”.

O lúdico usado como recurso pedagógico é de muita valia, ao ser usado de forma constante contribui para o desenvolver da aprendizagem e superar as dificuldades.

Desde meados de tempos 367 a. c, Platão destacou a importância de utilizar jogos nas instituições escolares, (SANTA'ANNA, 2011). Vemos que o lúdico já vem em constante relação com a educação, notando que a forma lúdica desenvolve o aprendizado logo no início da vida e fase escolar.

O jogo é um fenômeno antropológico que deve ser considerado no estudo do homem. É uma constante em todas as civilizações, sempre esteve ligado a cultura dos povos, a sua história, ao mágico, ao santo, ao amor, a arte a tingia, a literatura, aos costumes, a guerra. O jogo serviu de elo entre as pessoas, pois facilita a comunicação entre as pessoas. (MURCIA, 2005, P.9).

O brincar na sala de aula promove situações ricas e prazerosas podendo ser utilizado em várias situações com diferentes fins. Acreditamos que as crianças aprendem mais brincando, porque se divertem mais quando lhe são oferecidas atividades que envolvem jogos e brincadeiras.

Quando se fala em ensino e aprendizagem devemos destacar a importância da prática docente:

O educador em sua ação, na educação infantil é nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre a prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante. (MARINHO et al, 2007, p. 86).

Assim o professor pode realizar práticas e atividades pedagógicas permitindo as crianças a vivenciarem situações de aprendizagem, programando situações de aprendizagem.

2.2 ATIVIDADES LÚDICAS

Na alfabetização as atividades lúdicas facilitam o processo de aprendizado dos educandos, o docente tem o papel de selecionar, de planejar estratégias que possam ser de grande valia. NICOLAU, (1988, p.78) enfatiza que “brincar não é uma forma de preencher o tempo e nem uma perda de tempo”.

A brincadeira deve estar com a criança desde a infância, quando Dornelles(2001) destaca que:

Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo. Brincando a criança (re) significa seu mundo, posto que o início da capacidade de significar não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança, o jovem ou o adulto experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente. DORNELLES (2001, p.101)

O processo de conhecimento varia de pessoa para pessoa, alguns alunos apresentam mais dificuldades de aprendizagem do que outros sendo um processo lento, o educador deve observar todos os detalhes, todos os movimentos desde

quando o aluno ingressar no âmbito escolar até a sala de sala de aula. A partir de então é possível ver a necessidade de o mestre criar mecanismos que facilitem e promovam o ensino, buscando maneiras em que o aluno desenvolva sua aprendizagem de forma prazerosa.

O lúdico tem atraído olhares de estudiosos e educadores principalmente nas series iniciais do ensino fundamental, pois desde a educação infantil, desde quando a criança nasce as brincadeiras fazem parte do seu cotidiano. Vale lembrar que jogos e brincadeiras auxiliam de forma positiva as crianças a respeitarem regras no convívio social.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

O professor é de fundamental importância na vida dos alunos, com sua maneira de transmitir conhecimentos pode transformar a vida destes tornando os críticos e reflexivos apenas com o hábito de inserir em sua prática pedagógica jogos estratégicos. KISHIMOTO, (2010, p.1)

O jogo no ambiente de trabalho é um recurso importante para o professor quanto no desenvolvimento da criança ajudando - a assimilar os conteúdos curriculares. É essencial destacar alguns tipos de jogos e suas aplicações:

Jogos de exercícios: Os jogos de exercícios são adequados para crianças desde o nascimento até o aparecimento da linguagem. (Jogos de peças de encaixe);

Jogos de regras: Nos jogos de regras o individual é substituído pelo coletivo e são necessários mecanismos de controle comportamental. (Normas e atitudes são pré-definidas).

Jogos simbólicos: Os jogos simbólicos partem da associação de um elemento concreto com outro imaginado pela criança, o que proporciona uma viagem lúdica pelo faz de conta, que vai resultar na construção de um mundo "mentalizado" em seu interior, povoado de cenas e personagens imaginários.

Jogos tradicionais: Os jogos tradicionais são brincadeiras que fazem parte do folclore, ocupando posição de destaque na cultura de um povo devido à transmissão oral de geração para geração, dando a imagem exata de seu modo de agir através de suas tradições. (FRIEDMANN, 2001, p.56).

Podemos afirmar o quanto jogos são importantes, desde o nascimento, respeitando a faixa etária do indivíduo por isso é essencial ser preparado para exercer a função de educador, este deve ter a convicção de que se aprende brincando e deve se orientar com metodologias e objetivos, com vista em resultados eficazes.

2.3 LÚDICO COMO RECURSO

A aula planejada e desenvolvida deve estimular o raciocínio do aluno, também o incentivar a compartilhar ideias e resultados com os colegas através de atividades problematizadoras. Conforme Winnicott (1975, p.15) “pontua que a criança é curiosa e o lúdico desperta essa curiosidade e a vontade de aprender”.

Nas atividades lúdicas, a criança pode se sentir livre, cria um clima propício a descobertas, e a reflexão estimulando a aprendizagem, “brincando a criança se envolve em fantasia e constrói um atalho entre o mundo inconsciente, onde deseja viver e o mundo real, onde precisa conviver”(HUIZINGA 1996, p.23).

Ainda conforme sobre a aprendizagem e o lúdico:

A aprendizagem e o lúdico não podem e nem devem ser desvinculadas. É importante que as atividades lúdicas estejam sempre presentes e juntas nesse processo educativo. Erra a escola que subdivide sua ação em dois pólos opostos: de um lado o mundo do jogo e da brincadeira, mundo mágico de sonho e fantasia, e o outro, o mundo sério de trabalho e de estudo. (VYGOTSKY 1998, p. 47).

As atividades lúdicas são aliadas dos educadores, pois se refere a possibilidade do aluno se expressar, desenvolver suas habilidades cognitivas, aprender com prazer. Pois, ajudam as crianças a ter equilíbrio emocional e a levam a ter um bom equilíbrio emocional. É interessante que o aluno participe de dinâmicas, envolvendo situações problemas, podendo ser individuais ou em grupos, nesse sentido o docente pode transmitir o que sabe de maneira espontânea alinhando o plano de ensino com lúdico e alfabetização.

Propor atividades de expressão oral, nas quais o aluno possa ouvir, falar sobre o que aprendeu e externar suas opiniões e, suas dúvidas, são exercícios interessantes e atraentes para o aluno. Drouet (1990, p. 13) sabemos que o jogo é importante, é uma atividade séria, quando usado com objetivos e fundamentação teórica, durante o jogo que o professor pode absorver, pode estudar que passos deve tomar para tornar a alfabetização simples e prazerosa, organizando o espaço pedagógico:

O jogo não tem fronteiras porque não as conhece e se propaga rapidamente como o fogo, superando montanhas, desertos e bosques; viaja tão puro como a água através de rios e oceanos; voa como as nuvens pelo ar e se hospeda como a terra em todos os povos e países. (ORTIZ, 2005, p. 27).

O aluno a partir daí começa a entender e construir formas diferenciadas de entender a realidade. A alfabetização se inicia nas leituras, em tudo que o indivíduo faz do mundo e através de interpretações, visto que o jogo e o lúdico rompe as barreiras e fronteiras. “A alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interpretação que estabelece.” (MOLL, 1996, p.70)

Quando se está no âmbito escolar acontece uma interpretação, compreensão, se a criança tem um lar onde todos são alfabetizados o processo de compreensão de mundo, já iniciou-se em seu lar. A escola é o norte, é o caminho que o indivíduo percorre desde o nascer.

Cada educando vem de lugares, culturas, meios sociais diferentes ao professor elaborar a aula deve levar em consideração todos esses fatores, podem resultar em um bom processo de alfabetização.

3.0 ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ano de 2020 foi um ano diferente de todos os que já vivemos no âmbito educacional, 2021 também está sendo. O vírus SARS – COV – 2, causador do nome popular COVID -19 pandemia que está assolando o planeta ceifando milhares de vidas.

O isolamento foi social fechou escolas, centros educacionais entre outros. Diante desse contexto alfabetizar se tornou uma prática complicada e até quase impossível diante de alguns educadores. Mais estamos aqui para dizer que não é impossível, é possível sim alfabetizar com o lúdico mesmo que a distância. Tarefa fácil não é, porém é possível. Primeiramente os docentes devem adaptar seus conteúdos e formato das aulas em aulas remotas, a princípio foi mais improvisado porque não se sabia quanto tempo duraria a quarentena, agora no ano de 2021 pudemos ter um olhar mais crítico e adaptar as aulas com mais experiência e esta vai se adquirindo no dia a dia.

Quando se trata de ensino fundamental, alfabetização a responsabilidade e pressão são maiores. Para alcançar um resultado positivo a família deve ser participativa, cabe ao corpo docente buscar estratégias para as atraírem aos responsáveis familiares a auxiliarem no ensino de seus filhos. Diante de tantos aspectos negativos trazidos por esta pandemia, podemos destacar um ponto positivo conforme Soares, 2020 afirma:

Um efeito muito positivo que o ensino a distância pode ter é criar uma maior aproximação entre escolas e famílias: os pais compreendem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos; embora sem formação para isso, entendem com mais clareza qual é a função do professor e da escola; talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho (SOARES, 2020, p.1)

O docente em exercício compreende claramente o que Soares afirma nessa citação, os responsáveis pelos alunos nunca antes estiveram tão presentes no fazer pedagógico. Auxiliando nas estratégias de aprendizagem.

Vídeos chamadas se tornaram ferramentas de trabalho diárias de docentes, para as crianças que não tem acesso a internet atividades impressas, jogos de alfabetização, bingo de alfabetização se tornaram ferramentas de alfabetização que em alguns casos envolvem a família do educando.

O engajar da família e da comunidade colabora para uma construção histórica, uma nova concepção de educação e ensino. Educadores devem buscar sempre novas metodologias, novos recursos digitais (atualmente e provavelmente permanentemente) a partir de agora temos a certeza que a educação nunca mais será a mesma depois da pandemia do COVID – 19.

Sabe que muitas famílias possuem dificuldades em ajudar seus filhos nas atividades escolares por possuir pouca escolaridade, porém todos os aspectos devem serem levados no ato de avaliar o aluno e propor atividades extracurriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender o lúdico e alfabetização, como as práticas pedagógicas podem ser decisivas para a formação do aluno. E que as aulas lúdicas, através de brincadeiras e jogos são recursos didáticos poderosos no processo de alfabetização.

Foi abordado o conteúdo da importância dos jogos e brincadeiras, alfabetizar através do lúdico. Com isso a criança absorve a capacidade de não viver isolada, e

sim viver em grupo, respeitando as regras de convivência e resolvendo as situações problemas, facilitando o viver no dia a dia.

Vale pontuar que os jogos lúdicos facilitam a aprendizagem e são essenciais para o desenvolver da criança, o local de ensino se torna prazeroso e espontâneo. Mas a ludicidade deve ser trabalhada de forma adequada respeitando as especificidades de cada aluno.

Nesta pesquisa vimos que a sala de aula é o local em que os docentes estão em constante contato com seus alunos e que atualmente na maioria dos casos não está sendo possível o contato direto. Os docentes buscam, novas estratégias de ensino, aulas remotas e lúdicas, anteriormente aulas presenciais eram aplicadas com mais facilidade dentro da sala de aula. É possível envolver a família nas aulas remotas, porém em alguns casos pode não se conseguir o resultado esperado, devido a diversos fatores.

Contudo é primordial pontuar que as atividades lúdicas nos anos iniciais amenizam as dificuldades de ensino e aprendizagem, o professore deve sempre estar buscando novas estratégias de ensino.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de educação básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Artigos & Tendências Futura Educação, Entrevista Magda Soares. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-oletramento-durante-a-pandemia/> acessado em 10/06/2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002

Dicionário Universal da Língua portuguesa, 2000 apud CORTEZ, 2005, p. 66)

DORNELLES, Leni Vieira. **Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbio de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Fundamentos Da Educação Pré-escolar**. Ática, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar Crescer e Aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homoludens**. São Paulo: Perspectiva. 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. V. 2, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Ide

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta. Lúcia. Machado. **A Educação pré-escolar: Fundamentos e Didática**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

ORTIZ, Jesus Paredes. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, Juan Antônio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANT'ANNA, Alexandre Nascimento. **A história do lúdico na educação**. (2011). Disponível em: Acesso em: 10 Junho 2021.

TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L.S, LURIA, A R. LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINAR ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

ADRIANA DA CONCEIÇÃO VIEIRA COSTA

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINAR ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Adriana da Conceição Vieira Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Inclusiva pela Faculdade da Amazônia – FAMA, Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela Faculdade Santo André, e Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Aberta – Lisboa Portugal. Professora Docente da rede pública municipal do município de Alto Paraíso RO, Escola Ribeiro Couto-

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5268769194774629>

prof.adrianacosta@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo fazer uma análise do uso das tecnologias e mídias digitais aplicadas à educação em tempo de pandemia da Covid-19. Analisando o trabalho docente com novos conceitos de diferentes práticas pedagógicas, em razão da suspensão das aulas presenciais em todo o mundo. Diante da presença das tecnologias nas práticas pedagógicas, o estudo analisou o arcabouço teórico a cerca do uso das tecnologias e mídias digitais para ensino fundamental. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e o estudo fundamenta-se em autores como Massetto (2013); Almeida (2000); Castro (2001); Vieira (2001); Freitas (2010), entre outros. Com base nos autores pesquisados, fica evidente que o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, pode evoluir a aprendizagem e o desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

Palavras-chave: Educação. Covid 19. Ensinar. Tecnologias. Mídias digitais.

ABSTRACT: This study aims to make an analysis of the use of digital technologies and media applied to pandemic education in Covid-19. Then analyzing the teaching work with new concepts of different pedagogical practices, due to the suspension of face-to-face classes around the world. The study analyzed the theoretical framework on the use of digital technologies and digital methods for elementary school. A bibliographic research was carried out and the study is based on authors such as Massetto (2013); Almeida (2000); Castro (2001); Vieira (2001); Freitas (2010), among others. Based on

the authors studied, it is evident that the continuous development of students and teachers, working properly with new technologies, can evolve learning and emotional, rational, imagination, intuition, interactions, from challenges, exploration of possibilities, taking responsibility, creating, and reflecting together.

Keywords: Education. Covid 19. teach. It's a technology. Digital media.

INTRODUÇÃO

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social, (WHO, 2020).

No final de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2 (Covid-19) como emergência em saúde pública de interesse internacional. Posteriormente, em março do referido ano, decretou situação de pandemia devido ao agravamento da situação (WHO, 2020).

E diante dos acontecimentos na atualidade, o campo educacional presencia momentos históricos com o agravamento causados pela pandemia do novo coronavírus – COVID-19, que desestabilizou o mundo e pegou de surpresa todos os setores como: a educação, saúde, economia, segurança, que têm de certa forma se empenhados para estabelecer protocolos e ações que venham minimizar esses impactos, assim como prevenir e combater a doença. Em meio a tanta incerteza e muitos acontecimentos, se encontra o setor da Educação. Para evitar o contágio e a disseminação do vírus, foi determinada isolamento social e a suspensão das aulas em todo o Brasil (WHO, 2020).

E no meio de tantas dúvidas surgem à questão. Com a suspensão das aulas presenciais como ficaria o ensino? O Sistema Educacional perante as circunstâncias, precisou se adaptar e o Mec, através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou as instituições de ensino a substituírem suas aulas presencias por meios

digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (BRASILIA, 2020).

E nesta situação de pandemia, como ensinar? Aulas remotas? Ensino Híbrido? Todos os alunos têm acesso à internet? Os professores estão qualificados para a nova modalidade de ensino? Essas questões estão colocadas diante da evidência que as escolas estão fechadas e sem perspectiva de retorno. Então vem a necessidade de fazer esta pesquisa e buscar identificar os desafios da Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. Para tanto, é neste espaço que o presente estudo busca possíveis contribuições para este processo de ensino.

Para um trabalho com eficácia, essa pesquisa traz bibliografias voltadas para o referido tema. O campo teórico que foi utilizado buscou esclarecimentos sobre o processo de como ensinar usando as tecnologias e as medias digitais com a participação de autores tais como: Massetto (2013); Almeida (2000), Castro (2001); Vieira (2001); entre outros autores, para identificar, analisar, compreender e explicar no cotidiano os desafios deste processo ensinar em tempo de pandemia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se desenvolveu através de um estudo bibliográfico, pesquisa elaborada por meio de livros, artigos, revistas especializadas em educação, em sites científicos na internet, relacionado à importância do ensinar e aprender com uso das tecnologias e mídias digitais para ensino fundamental, com o objetivo de caracterizar, ilustrar e problematizar o tema na atualidade e, por outro lado, abre a discussão sobre as fontes que estão de acordo com o tema.

2. RESULTADO E DISCUSSÃO

2.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do novo Coronavírus, instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial. Diante de tantas iniciativas e propostas educacionais diferenciadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

publicou em 28 de abril de 2020 parecer⁴ favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020⁵.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020⁶, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que dispõe em seu artigo 23 que a educação básica poderá organizar-se por forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e, em seu artigo 32, § 4º, que o ensino à distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental, (BRASILIA, 1996).

Já em meado do mesmo ano, foi publicada do Diário Oficial da União a Portaria do MEC nº 544 de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 e revogaram a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020⁷.

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e da educação superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, bem como dispensa todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de

⁴Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp00520&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai.2021.

⁵Fonte: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32>. Acesso em: mai.2021.

⁶Fonte: <https://www.pmpan.sc.gov.br/noticias/ver/2020/03/considerando-a-portaria-n-188-de-4-de-fevereiro-de-2020>. Acesso em: mai.2021

⁷Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: mai.2021

2020, prorrogada sua vigência por mais sessenta dias pelo Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional nº 42, de 2020.

Frente a todas as dificuldades de calamidade pública no ano letivo de 2020, o estado de Rondônia como os municípios, manteve as aulas suspensas através de decretos na qual um decreto revogava o outro até o encerramento do ano letivo de 2020.

O Parecer CNE nº 05/2020, de 28 de abril de 2020⁸, foi de suma importância para a educação, pois ele dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19.

A qualidade da educação é multidimensional, por isso múltiplos fatores do contexto escolar e de fora dele devem ser considerados. Apreende-se, dos termos da Constituição Federal, em seu art. 206, reservado aos princípios do ensino a ser ministrado pelo Estado, a multidimensionalidade característica do processo de ensino-aprendizagem, como “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas” (BRASIL, 1988).

Neste contexto acima mencionado, recorrente das evidências frente a um cenário de pandemia sem precedentes e que tem exigido do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas, desta forma, a partir do objeto em estudo, pretende-se suscitar discussões sobre o processo de ensinar com o uso das tecnologias e das mídias digitais no avanço da aprendizagem do aluno. Assim, compreender a influência dos meios de comunicação sobre o trabalho escolar a partir das relações entre tecnologia, mídia e educação é suma importância.

A partir de março de 2020, as escolas em todo o Brasil iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais, com a medida de isolamento social adotada como meio de controle e contenção à propagação da Covid-19. A maioria das secretarias de educação do Brasil em menos de uma semana de forma rápida e responsável prepararam um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos alunos de forma não presencial. E assim surge o ensino remoto

⁸Fonte: Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/publicacoes/>. Acesso em: mai.2021.

a partir do uso de plataformas on-line, whatsapp, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais, foi a estratégia adotada pelas secretarias estaduais e municipais de educação (CIEB, 2020).

O ensino remoto às vezes é confundido com a modalidade de ensino EAD, porém, no ensino remoto, Sampaio (2020) salienta que:

Tais atividades podem ser ofertadas tanto no meio digital como no físico, envolvendo plataformas distintas, tais como videoaulas, redes sociais, suportes virtuais, programas de televisão ou rádio, ou mesmo pela adoção de materiais didáticos distribuídos em formato impresso, entre outras modalidades. (SAMPAIO, 2020, p. 6)

Partindo deste princípio, a instituição de ensino pode, por exemplo, criar turmas específicas com atividades remotas, desde que seja respeitado todo o planejamento de conteúdo e carga horária contratada. As adaptações podem e devem ser feitas para adequar a forma de apresentação das disciplinas, mas de maneira geral é seguido o que foi pensado para o ensino presencial. Já na modalidade de ensino EaD, é uma modalidade que preza por aulas a distância e totalmente elaboradas para que o aluno não precise ir até um pólo presencial da instituição, que possui uma estrutura política e didático-pedagógica completa, procurando englobar de maneira flexível toda uma variedade de conteúdos e atividades para cada disciplina, (MARTINS, 2020b).

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, o Ministério da Educação (MEC) orientou os sistemas de ensino que:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020c, p. 9).

Isso quer dizer, que os alunos do Ensino Fundamental, a orientação foi que, em razão das dificuldades para acompanhar e realizar atividades on-line torna-se indispensável à supervisão e mediação de um adulto nesse processo. Contudo, o MEC destaca que esse mediador não substitui a atividade profissional do professor. O referido mediador tem a função de incentivar, acompanhar e orientar o aluno na organização de sua rotina diária de estudos. O processo educativo, essencialmente pedagógico, é função do professor (BRASIL, 2020c).

De acordo com o CONSED (2020), a partir das orientações e das atividades sugeridas pelo CNE à Educação Básica, as secretarias estaduais de educação organizaram-se da seguinte forma de acordo com a realidade de cada região para dar continuidade nas aulas com o ensino remoto, tais como: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeos-aula) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube), páginas e portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. E tem ainda, os alunos que não têm acesso a internet recebe atividades impressas e atividades do livro didático.

Para Behar (2020, s.p), neste contexto de pandemia, o novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. A autora ainda enfatiza, dizendo que:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p).

E para reforçar, ainda tem entendimento que as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais caracteriza-se como ensino remoto, (ALVES, 2020). Portanto, o ensino remoto prescreve a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. E para a interatividade durante as aulas, professores e alunos precisam de: acesso à um computador ou smartphone, ponto de energia, conexão à internet, fone de ouvido, microfone e webcam.

Já o Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor. O ensino Híbrido como o próprio nome define, é uma mistura, combinação de método, forma e técnica, que pode direcionar o ensinar e o aprender de um determinado conteúdo. De certa forma pode argumentar que é uma circunstância grandiosa que incorpora desde atitudes simples as mais

complexas na intenção de se fazer educação (MORAN, 2015). Neste contexto, entende-se que o professor ao mesmo tempo em que é mestre se torna aprendiz, em um cenário que oportuniza grandes desafios e com eles as inovações, neste caso na atualidade os desafios é ensino híbrido na educação.

Para compreendermos mais profundamente o que propõe a metodologia de ensino híbrida, precisamos entender o conceito de híbrido. Para tanto, recomendamos as palavras de Moran, (2015):

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 22)

Partindo deste princípio, tem a mistura, a inovação tecnológica, porém não é o suficiente para revolucionar os métodos e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O grande paradigma é tornar o processo de aprendizagem dinâmico e personalizado, com o intuito de tornar o dia a dia escolar ainda mais produtivo e leve, provocando maior interesse nas aulas por parte dos alunos. No entanto se faz necessário que os envolvidos no contexto educacional percebam um novo “sabor para o ato de ensinar e aprender”.

Com os desafios enfrentados em tempo de pandemia e com a suspensão das aulas, é urgente a necessidade de inovação dos métodos de ensino, a proposta híbrida de ensino surge com todas as possibilidades de adequação, modernização e, sem dúvida, um ensino mais socialmente comprometido e capaz de dar algumas das respostas exigidas pelo atual contexto social.

Desta forma, entende-se o ensino híbrido como:

Uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de

problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH, NETO E MELLO, 2015, p. 14)

Partindo deste pressuposto, o ensino híbrido aumenta a possibilidade de mudanças e melhorias na metodologia de ensino, pois esta inovação além de potencializar os ambientes de ensino, amplia a forma de aprendizagem, e assim surge a oportunidade de o aluno tornar mais autônomo na busca do conhecimento de forma individual ou colaborativa.

Outra característica importante da híbrida de ensino é o uso da tecnologia com a ferramenta vídeo aula, na qual o aluno tem a possibilidade de rever o conteúdo quantas vezes forem necessárias.

Desta forma o professor é mediador do conhecimento e o aluno se torna autônomo da aprendizagem, como bem explica Masetto (2000):

O professor, como já foi dito, também assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de 12 orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2000, p.142).

Nestas considerações, entende-se que a interação de alunos, professores e recursos tecnológicos de acesso à informação são permitidos de maneira grandiosa e significativa, no que se refere a comunicação em grupo, aspectos como colaboração, autonomia e compartilhamento de conhecimento são otimizados nesse tipo de abordagem metodológica.

Portanto, de acordo com os autores acima citados, as inovações e as mudanças na educação são urgentes. Não tem lógica, usar condições inadequadas de ensino como justificativa para não transformar as práticas. São grandes as limitações, mas as necessidades são ainda maiores. Dessa forma, se não há um laboratório de informática ideal, que possa adequar as práticas ao novo contexto, otimizando os recursos não terá mudanças nas práticas de ensino. Só a partir de tais mudanças poderá sim superar relações de passividade no processo de ensino e aprendizagem em direção a propostas mais criadoras, dialógicas e abertas às interações cognitivas proporcionadas pelas novas tecnologias.

2.2 O ENSINAR ATRAVÉS DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS

Na atualidade a utilização das tecnologias e das mídias digitais vem crescendo na sociedade, no setor educacional, esta realidade também é evidente. Sendo assim, os professores responsáveis pelas inovações metodológicas precisam se adaptar para inserir na sala de aula as ferramentas das tecnologias de informação e comunicação, as chamadas (TIC), incluindo softwares educacionais e de uso geral, (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2001).

A presença das tecnologias principalmente nesse período de pandemia está cada vez mais presente nas práticas educacionais, foi a forma mais real e concreta de dar continuidade no ensino, a partir do momento que aulas presenciais foram suspensas em todo país. A grande mudança que vem ocorrendo com a educação, não foi apenas a pandemia, mais de certo modo está ligada também às transformações tecnológicas.

Contudo a educação não acompanha o avanço tão rápido das tecnologias, mas com a necessidade vem incorporando cada vez com mais evidência. Pois entende-se que “a educação é a base da formação humana”:

Nesse sentido, Almeida (2000), ressalta que:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78)

Neste contexto, os professores precisam se preparar e se atualizar com o uso das mídias e das tecnologias em sua prática diária em sala de aula. A sociedade vem na busca incessantemente das tecnologias cada vez mais avançadas, e a inserção de práticas de ensino que visam a melhorar a qualidade na educação está ligada a exploração e a aplicação das tecnologias em sala de aula.

Os docentes precisam ter uma boa familiaridade em realizar um planejamento que integre o uso dos recursos disponíveis às atividades realizadas a partir do currículo escolar com o uso das tecnologias digitais.

Conforme menciona Brito (2006):

[...] do livro, ao quadro de giz, ao retroprojeto, a TV e vídeo, ao laboratório de informática as instituições de ensino vêm tentando dar saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam junto um professorado, mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula (BRITO, 2006, p. 5)

Segundo a citação da autora acima mencionada, os docentes sentem-se despreparados na incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas, considerando também que na maioria das vezes a formação inicial não prepara os professores para sua prática fazendo o uso das tecnologias.

Ao mencionar à prática docente, Lopes (2005, p. 34) afirma que o uso das tecnologias e mídias digitais reivindica, por parte do professor, a elaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento e que busque “ensinar e aprender a buscar o saber”.

No propósito de designar uma relação entre o papel do docente que faz a mediação do processo de ensino, Masetto (2013) enfatiza a necessidade de que o professor:

[...] desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2013, p. 142)

Nesta linha de pensamento, os autores ponderam a necessidade de aperfeiçoamento das práticas dos profissionais, uma vez que as condições de adequações pedagógica das tecnologias digitais dos profissionais na educação são insuficientes para a realidade atual. Segundo Ponte e Serrazina (1998, p.10), deve ser de grande relevância na preparação do professor “o uso crítico e criterioso das tecnologias, incluindo a capacidade de aprender a lidar com os novos programas e novos equipamentos que surgem constantemente”.

Com a intenção de enumerar as vantagens que as tecnologias digitais podem contribuir ao ambiente escolar, Castro (2001) afirma que:

As diferentes tecnologias tais como: notebooks, laptops, software educativo, internet, CDs, DVDs, rádio escola, são instrumentos que ajudam na aprendizagem com mais dinamismo, quando os professores programam,

planejam, lançam estratégias no intuito de mediar o processo de ensino aprendizagem (CASTRO, 2001, p. 32).

De acordo com a citação, muitas são as alternativas proporcionadas pelas tecnologias digitais, porém, é preciso que o ambiente escolar, mais precisamente os professores, saibam usar esses recursos para buscar uma educação de qualidade e eficiente, oferecendo aos alunos a sua inserção no mundo do conhecimento e da tecnologia.

O uso das tecnologias e medias digitais, informática na educação implica em novas formas de comunicar, de “pensar, de ensinar e de aprender”, ajuda aqueles que estão com a aprendizagem além do esperado. Sabe-se que a informática na escola não deve se resumir a disciplina do currículo, e sim deve ser vista e utilizada como um recurso para auxiliar o professor na integração dos conteúdos curriculares, sua finalidade não se encerra nas técnicas de digitações e em conceitos básicos de funcionamento do computador, a mesma deve ser explorada por aluno e professor.

De acordo com Vieira (2011):

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Neste sentido, é evidente que em um mundo totalmente informatizado e tecnológico, é de suma importância usar essa tecnologia da informação em prol do processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada adequadamente pode contribuir para a expansão do processo educativo.

A escola atualmente deve repensar e redesenhar a prática pedagógica e os currículos, de fato são muitos os desafios que a escola tem, com todo o conteúdo a confrontar, para orientar e utilizar as tecnologias, tendo que estudar criteriosamente, trocar experiências, desenvolver competências na atualidade.

Nesse sentido Amadeu (2016), ressalta que:

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao

mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem. (AMADEU, 2016, p.20).

Neste contexto, entende-se que grandes transformações estão acontecendo, principalmente pelo avanço tecnológico, onde cada dia é criado produtos, feitas novas descobertas. Muitas pessoas lidam facilmente com essas mudanças, principalmente a nova geração, outros têm mais dificuldades nesse processo.

O computador, por exemplo, tem uma série de ferramentas que o professor através de conhecimento de uso destas ferramentas, tem a possibilidade de incrementar sua ação pedagógica.

Desse modo, Souza et. (2011), destaca que:

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Neste contexto, a utilização das tecnologias pelos alunos e professores, associadas à construção de conhecimentos com novas formas de comunicação e linguagem, ampliam e significam o espaço escolar, tornando-o mais agradável, motivacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as aulas suspensas na maioria da rede pública de ensino no Brasil, ainda estamos vivendo um cenário de incerteza e a pandemia ainda é uma realidade. Para o momento, neste período crítico, necessita-se estreitar o elo social entre família e escola. As famílias por sua vez, devem estar dispostas a cooperar e ter mais empatia pelos profissionais de ensino. Já estes profissionais devem estar atentos aos seus alunos e as reivindicações destes pais e os responsáveis pelos discentes, para que a elaboração das atividades e escolha das mídias e tecnologias utilizadas seja inclusiva.

Quando se fala em ensino remoto, ainda são grandes os desafios, tanto para o professor como para o aluno. Percebe-se que neste cenário de incertezas e dificuldades, tem a necessidade de formação continuada para os docentes voltados ao uso das tecnologias e mídias digitais na prática de ensino.

É importante observar que manter a linha de comunicação aberta entre escola e comunidade é fundamental para alcançar uma educação de qualidade. Harasim (2005, p.19) salienta que, “todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo”.

Partindo deste princípio, a pesquisa apresentou neste momento caótico, que existe a possibilidade de fazer um ensino eficaz, alcançado através de medidas como: correta utilização das tecnologias e mídias digitais, fazendo um planejamento educacional voltado às necessidades reais dos alunos, considerando seu nível de maturação e desenvolvimento cognitivo e comunicação e interação escola-família. É com a soma de esforços entre a comunidade escolar (Gestores, professores, alunos e pais/responsáveis), que tudo poderá ser possível e realizar um trabalho de excelência, contando com as tecnologias para o ensino à distância.

Com base nos autores pesquisados, fica evidente que o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, pode se evoluir a aprendizagem e o desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 1 jul. 2020.

AMADEU, S. **Diversidade Digital e Cultura**. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/cultura_digital/artigos/index.php?p=27418&more=1&c=1&pb=1>. Acesso em: 20 de Marc. 2021

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 jun. 2020.

BOMTEMPO, Luzia. **O construtivismo com sucesso na sala de aula**. Contagem. Minas Gerais: DelRey, 2003.

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com sucesso**. Belo Horizonte: Ed. Da Autora, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa**. Volume 2, 3ª ed. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 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**. Brasília, 2020.

BRASIL, **COVID-19**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL, Presidência da República. **Lei N.º 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece**

as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL,, PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução** Volume 1, 3ª ed. Brasília, 2001.

CAMPO, R.h.F. **Introdução: a psicologia social comunitária: solidariedade à autonomia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CONSED. **Ensino remoto.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: jun.2021.

DOLLE, Jean Marie. BELLANO. Denis. **Essas crianças que não aprendem**, 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes., 2004.

FAIRSTEINS, Gabriela Alejandra. GYSSELS, Silvana. **Formação Pedagógica: Como se ensina?** São Paulo: Loyola. 2005. (Coleção: Formação de Professores Populares – Fé e Alegria).

FONSECA. Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**, 2ª Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem: na Alfabetização**, 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GYSSELS, G., et al., 2005. *Impact of plant roots on the resistance of soils to erosion by water: a review. Progress in PhysicalGeography*, 29, 189– 217. doi:10.1191/0309133305pp443ra

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem:** Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador**, 16ª Ed. Revista e atualizada, editora Ática, São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo; Editora Pedagógica, 1986.

MARTINS, Josiel. **Escolas estaduais do Piauí terão autonomia para decidir aulas online durante a pandemia.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/04/14/escolas-estaduais-do-piaui-terao-autonomia-para-decidirem-aulas-online-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: juh.2021

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José. **Educação Híbrida**: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. “A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança”. **Educação Transformadora** [07/02/2014]. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/?p=237>>.

PIORE, Michael J., **Qualitative research techniques in economics**, In **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, nº 4, December 1979.

PONTE, J.P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J.M. **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. In: FIORENTINI, D. (Org). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SAMPAIO, Renata Maurício. “Práticas de ensino e letramento em tempos de pandemia da COVID-19”. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 7, 2020.

SOUZA, K. N. V. **Alfabetização Matemática: Considerações sobre a teoria e a prática**. 2011.

VALENTE, J. A. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a Percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

VYGOTSKY, L.S.A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHO? World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>>. Acesso em 01 de junho de 2020.

CAPÍTULO 5

**PLANEJAMENTO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

ELIZETE MORGANA DA SILVA

PLANEJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Elizete Morgana da Silva

elizetemorgana@hotmail.com

Graduada em Letras pela Universidade de Cuiabá- MT e Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangara da Serra - UniSerra. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE. <http://lattes.cnpq.br/2561555073805644>

RESUMO: Ao iniciar o ano letivo, normalmente os professores ficam ansiosos para conhecer sua turma, e assim organizar materiais para elaborar o planejamento de ensino. Quando as crianças chegam na escola o docente observa cada detalhe o jeito, a forma em que a criança interage com os demais, algumas são extrovertidas, outras retraídas. Logo se enturmam começam a brincar, a se conhecer é um momento único um momento mágico que só é possível descrever cada detalhe estando na sala de aula. A educação infantil é o início da caminhada escolar que a criança inicia. Daí a enorme responsabilidade do educador. O plano de ensino na educação infantil, auxilia o docente a pesquisar, a procurar soluções e assim ter bom desenvolvimento da criança, tanto cognitivo como social. O professor deve ter essa prática continua, onde procura conteúdos, jogos novos práticas pedagógicas, através de pesquisas em livros, revistas, jornais e até o viver cotidiano da criança as experiências que esta traz do meio em que vive para a comunidade escolar, isso auxilia o docente a elaborar seu planejamento de ensino. O plano de ensino pedagógico deixa a aula mais atrativa, aproxima professor e aluno, trocam experiências e assim possibilita um bom desempenho. Sendo assim este artigo visa, analisar a importância do planejamento de ensino na educação infantil. O artigo foi elaborado por pesquisa bibliográfica e leitura complementar, conscientizando-se sobre a importância do planejamento escolar na educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Planejamento de ensino. Professor.

ABSTRACT: At the beginning of the school year, teachers are usually eager to get to know their class, and thus organize materials to prepare the teaching plan. When the children arrive at school, the teacher observes every detail, the way, the way in which the child interacts with others, some are extroverted, others withdrawn. Soon they get together and start playing, getting to know each other is a unique moment, a magical moment that can only be described in the classroom. Early childhood education is the beginning of the school journey that the child starts. Hence the enormous responsibility

of the educator. The teaching plan in early childhood education helps the teacher to research, look for solutions and thus have a good development of the child, both cognitive and social. The teacher must have this continuous practice, where he seeks content, games, new pedagogical practices, through research in books, magazines, newspapers and even the child's daily life, the experiences that this brings from the environment in which they live to the school community, this helps the teacher to prepare his teaching plan. The pedagogical teaching plan makes the class more attractive, bringing together professor and student, exchanging experiences and thus enabling good performance. Thus, this article aims to analyze the importance of teaching planning in early childhood education. The article was elaborated through bibliographical research and complementary reading, raising awareness about the importance of school planning in early childhood education.

Keywords: Child education. Teaching planning. Teacher.

1.INTRODUÇÃO

O planejamento está presente nos diversos setores de atividades, tanto econômica, social, administrativa ou financeira. Na questão educacional o planejamento se torna imprescindível, e é considerado o primeiro passo para o alcance de objetivos.

O planejamento oportuniza a pensar sobre o futuro, visto que é composto por etapas, aos quais possibilita ao professor atingir os objetivos, é bastante usado no meio educacional, inclusive na pré-escola que é o nosso foco. A educação infantil pretende desenvolver a criança integralmente garantindo os cuidados que exige nessa fase da vida.

O plano de ensino é o primeiro passo como prática pedagógica, norteia o professor e auxilia na preparação da criança para a vida. É a forma do professor organizar uma ação, pensamento intencionalidade, buscar, traçar caminhos para alcançar seus objetivos. O docente deve estimular psicologicamente, fisicamente a criança de maneira lúdica, de maneira diversificada, colocando a criança diante de situações que a leve a pensar e agir sobre diversas situações.

A prática deve ser voltada para concepções que contribuam para o desenvolver da criança na educação infantil. É essencial pensar em como os objetivos serão atingidos o passo a passo que deve ser seguido até alcançar o objetivo proposto.

A estrutura deste artigo é importante, pois o tema decorre da necessidade de vincular a teoria à prática, por isso algumas pesquisas bibliográficas e leituras

complementares foram realizadas no processo para aumentar nossa compreensão da importância do planejamento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1O QUE É PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente vamos ao significado da palavra plano de ensino segundo GANDIN:

Planejar é elaborar decidir que sociedade e de homem se quer e que ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se esta deste ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado que se pretende; propor uma serie orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado estabelecido. Executar agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GANDIN, 198, p. 23)

O plano de ensino esteve presente em toda atividade humana ao longo do seu desenvolvimento, na medida que aspirou determinada finalidade e selecionou os melhores meios para alcança – lo. À medida que a sociedade evoluiu, aumentando sua complexidade, o planejamento vem funcionando como uma técnica especializada para orientar toda e qualquer ação social.

Ao professor elaborar um planejamento de ensino nele deve ser inserido todo um roteiro, metas, o que se pretende atingir ao trabalhar determinado conteúdo, em curto ou a longo prazo.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma. Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2012 p. 1)

O educador deve buscar objetivos, intencionalidade em seus planejamentos, buscando propostas, levando a reflexão tornando uma ferramenta que orienta a ter uma previsão do que pode acontecer na sala de aula.

O planejamento abrange um conjunto de ideias, não é feito de uma fórmula mágica que soluciona ou muda a questão a ser resolvida. E sim uma busca de estudos

científicos que favoreçam o estabelecimento de diretrizes realistas que atendam os objetivos traçados.

Ao longo da história a educação infantil vem sofrendo transformações, a infância nem sempre foi valorizada e o direito a infância às vezes negado. Em comunidades primitivas a diferença entre criança e o adulto era o tamanho, sendo afastadas das suas mães desde cedo, ficavam com elas até os sete anos não eram vistas com bons olhos.

A partir dos sete anos se tornava propriedade do Estado passava a receber formação de guerreiro. Por muito tempo a concepção de infância era vista como negativa. Segundo Aries(1981), nos dá uma visão de como a infância era entendida.

Sendo a infância negada no período medieval as crianças eram percebidas como insignificantes como homens do tamanho reduzido. A criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como outros homens e mulheres de sua condição. (ARIES, 1981, p. 330)

Com o passar do tempo a maneira se pensar em educação infantil vem sofrendo transformações na sociedade em diferentes épocas por muito tempo a criança foi ignorada nem sempre valorizada. Não se tinha concepção de infância sendo percebida como fase negativa que devia passar rapidamente. Na década de 70 a política de educação infantil começou a ser praticada. As crianças começaram a ser vistas culturalmente, vários grupos sociais, organizaram – se criando moradias – creches e a prefeitura se encarregava de atender as famílias carentes (CAMPOS, 2013).

Movimentos se uniram em prol de uma educação infantil exigindo do governo participação nas políticas públicas. Então essas lutas iniciaram com debates e mais tarde foi incorporado a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(CAMPOS, FULLGRAG, 2006).

A partir de então foi ampliada pela constituição todas as classes e o Estado como é o artigo. 205 da LDB, que diz que a educação é um direito de todos. (BRASIL, 1998). Em 1998 o RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 tendo como objetivo auxiliar o professor de educação infantil.

E mais tarde a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que orienta o docente ao elaborar seus planos e colocar em prática. O professor tem leis que auxilia e

ampara aluno e professor gradativamente o conceito de uma educação sem importância que assim era vista a educação infantil, passou ser tão importante na vida da criança.

Vemos aqui um breve relato do desenvolver ao longo dos anos as políticas que norteiam a educação brasileira e especificamente a educação Infantil uma etapa tão importante na vida criança.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Ao elaborar o plano deve se observar a realidade da criança, comunidade e instituição, pois partindo desse pressuposto o planejamento tende a ter resultados positivos. Na educação infantil faz necessário como elemento de rotina observar as dimensões educarem, brincar e cuidar. Planejar é um ato facilitador da prática docente. A teoria histórica – cultural.

Jesus e Germano (2013), vincula que para ter uma aprendizagem significativa, deve se buscar diversidades com temas, com a mediação de um adulto facilitador a criança se familiarizará com o meio.

O professor necessita ter muita atenção ao exercer sua prática, dominar os assuntos a serem abordados, buscar meios diferenciados e facilitadores que podem melhorar a compreensão e instigue o desejo de conhecer e aprender cada vez mais. As crianças são muito importantes, são sujeitos em constante desenvolvimento.

Para Araújo (2010) planejar é traçar, delinear, programar, elaborar um roteiro na tentativa de desenvolver conhecimentos, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com os alunos.

Então o planejamento é reflexivo e norteador, o professor pode interagir com os alunos e traçar planos para corrigir erros. Os objetivos ganham sentido quando se recorre ao planejamento. Podemos dizer ser um instrumento que auxilia na organização do trabalho docente.

Conforme o desenvolver das aulas o planejamento pode passar por mudanças, ou seja, ser flexível dependendo da situação. Cada turma deve ter um plano diferenciado conforme a realidade respeitando as especificidades de cada criança ali inserida.

Para efetuar os objetivos no plano de ensino o professor precisa de embasamento teórico e científico, faz muito necessário que possua uma concepção

que norteie a ação pedagógica, dando sentido a sua prática na educação infantil. A bagagem teórica do docente possibilita a compreensão do desenvolvimento infantil, bem como a compreensão de como a formação e educação se dão no período da infância.

Ao planejar a aula o professor deve partir do pressuposto dos seguintes questionamentos:

- Qual conhecimento a criança precisa desenvolver ou ter;
- Que jogo, dramatização, brincadeiras, habilidades que a criança precisa para desenvolver o conhecimento;
- O que fazer.

Ao utilizar o lúdico em sala de aula, o professor deve estar ciente de que pode ou não produzir os resultados esperados, pois, a atividade proposta está associada a diversos fatores que variam conforme o grupo e deixa ao professor a adaptação de acordo com qual grupo você deseja atuar, o professor deve ser capacitado e ciente que atividades e experiências alternativas como as lúdicas estimulam a aprendizagem dos alunos. (PORANGABA, 2021). Aliar o lúdico com o planejamento docente é essencial ressaltando que pode estimular a aprendizagem dos alunos.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular, norteia, facilita o professor ao planejar suas aulas, ao propor uma atividade o educador se concentra nas habilidades, vai questionar em quais campos de experiência se encaixa, trabalhando com os campos de experiência

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social. (OLIVEIRA, 2000, p. 58)

O planejamento deve respeitar a idade, a capacidade, características de cada um, sendo apresentado conforme a linguagem e ludicidade entendida pela criança, ao planejar o professor está propondo histórias, dramatizações, jogos, isso envolve o conhecimento cognitivo, afetivo e psicomotores.

A criança aprende com o lúdico, movimentos corporais ela precisa para se expressar. Trabalhar os campos de experiências é necessário para explorar as possibilidades do corpo, seu movimento e gestos. Trabalhar as habilidades é necessário, ter contato com a criança, movimento corporal, novas descobertas, tudo

isso é possível com um planejamento bem elaborado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2017, p. 15)

Um documento muito importante e de grande valia para a Educação Brasileira. Veio para auxiliar os docentes em todos os sentidos ao planejar e ao elaborar suas aulas tornando as mais atrativas, e auxiliando no bom desempenho dos educandos.

2.4 PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. É um ser social gosta de estar próxima das pessoas pode interagir e até de influenciar o ambiente.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (BRASIL, 1998, p. 21)

Para obter êxito é preciso organizar uma rotina que tenha objetivos, propondo ações que leve a criança às novas experiências. É importante frisar, os cuidados que exige nessa fase da vida. O docente deve buscar formas para estimular, a criança com experiências lúdicas e diversificadas. Apresentando variadas situações que a possibilitem a reagir diante de diferentes delas.

O professor deve compreender a concepção de planejamento na educação infantil, saber que é muito importante e que as salas de educação infantil não é um espaço em que as crianças ficam lá, até chegar o responsável. E sim um ambiente acolhedor com objetos propostos, com planejamento de ensino desde o momento em que a criança ingressa na escola e na sala de aula infantil.

A criança é um ser histórico, social e cultural, o desenvolvimento se resulta no processo de aprendizagem, as experiências, o cotidiano o meio onde está inserido, auxiliam no processo de aprendizagem. Interagir com o meio é de suma importância principalmente para as crianças, se tiver atividades propostas estimuladoras, mais rico será a aprendizagem a participação e desenvolvimento infantil.

É importante a participação do docente nesse processo, pois ele é o mediador do conhecimento, e é função apresentar e oferecer várias situações, com intuito de promover o desenvolvimento integral da criança. Planejar exige buscar e pesquisar estudos científicos que norteiam favorecendo diretrizes que atendam os objetivos traçados. É uma tarefa permanente desde a formação inicial.

Na educação infantil o planejamento possibilita o docente a encontrar meios para alcançar avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. É essencial observar a individualidade de cada criança, pois cada uma tem seu modo de interação com o meio.

O RCNEI (1998) enfatiza que “no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam”. Corroborando com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Utilizar diferentes estratégias de busca de informações — os conhecimentos das crianças podem ser ampliados enquanto elas percebem a existência de algumas lacunas nas ideias que possuem e possam obter respostas para as perguntas que têm. É necessário, portanto, prever atividades que facilitem a busca de novas informações por várias formas. (RCNEI, 1998, p. 196)

Dessa maneira as estratégias de aprendizagem podem ser organizadas em atividades permanentes, projetos e a sequência de atividades. Conforme o RCNEI, “atividades permanentes são situações propostas de forma sistemática e com regularidade, mas não são necessariamente diárias”.

Como usar o calendário, a forma de distribuir material, como brincar, dependendo do interesse das crianças pode se tornar uma atividade diária, tendo o cuidado de sempre ter significado significativo para as crianças.

2.5 DESAFIO DO PLANEJAMENTO NA PANDEMIA

O ano de 2020, será lembrado como um marco na educação brasileira e educação mundial. A propagação do vírus SARS – COV – 2, causador da atual pandemia conhecida como Covid – 19, se tornou pandemia. A partir de então para tentar conter o vírus e evitar a proliferação adotou – se o isolamento social como medida preventiva resultando no fechamento das escolas e centros de educação

infantil. Os países adotaram essa medida, porém o distanciamento social pode causar impactos negativos nas pessoas em diferentes contextos.

Os docentes na área da educação infantil precisaram se reinventar, estudar, pesquisar esclarecer para as comunidades, para as famílias a importância das aulas remotas, sabe – se que as aulas remotas não estão previstas na legislação. Sabiamente BARROS, pontua (2004, p. 95), “na ação é preciso que o técnico saiba redimensionar o próprio saber, saiba transitar em reações de alteridades sociais e culturais”.

Essa citação reforça o que estamos vivendo, as escolas têm se esforçado para manter e garantir os direitos das crianças em tempos de pandemia. Deve os professores reconheçam as Diretrizes Curriculares e a base Nacional Comum Curricular (BNCC), para assim garantir a eficácia, o resultado satisfatório das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, a sala de aula é o local em que o professor encontra os alunos é um espaço privilegiado, é ali que se conhecem, trocam experiências aprendem um com o outro. É uma oportunidade única que só se tem ao frequentar a educação infantil.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância do planejamento de ensino na educação infantil. Visto que o espaço da sala precisa ser um lugar que a criança obtenha o prazer de conhecer de forma prazerosa. Para tal o plano bem elaborado propicia a oportunidade de troca, compartilhar a construção coletiva do conhecimento.

A educação infantil é uma etapa muito importante na vida da criança, pois, é o início da vida escolar. E é responsabilidade do professor agir com competência profissional, ter uma vida de estudo continua buscando novas ferramentas de trabalho incluindo e organizando no planejamento cotidiano

Portanto, o planejamento é necessário na educação infantil, pois, é uma ferramenta, partindo dele a prática pedagógica se torna eficaz contribuindo para o bom desenvolver das aulas e alcançam os objetivos e competências propostas. O bom planejamento permite que o professor Viagem nas descobertas com seus alunos, através de gestos interpretar seus sentimentos e brincadeiras, mesmo que seja a distância como na atualidade.

REFERENCIAS

- ARAÚJO, Fabíola. Pacheco. **Planejamento pedagógico na educação infantil.** Fevereiro/2010.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED,1999.
- BARROS, Denise Dias. **Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v.15, n. 3, p. 95.2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de educação básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Caderno de pesquisa, v. 36, n 127, p. 87-128, jan./abr. 2013
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Autonomia da Escola – Princípios e Propostas.** 3 ed., São Paulo: Cortez 2000.
- JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. **Importância do planejamento e da rotina na educação infantil.** Setembro/2013.
- MARTINEZ, M.J; LAHORE, C Oliveira, **Planejamento escolar – MEC.** Saraiva, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org), **O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2000.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Andando por creches e pré-escolas públicas: Construindo uma proposta de ensino.** Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágios/ Luciana E.Ostteto. (org). 10 ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro, Olímpio. Unesco, 1973.
- PORANGABA, Dâmaris Rose Matias Jovano. **A relevância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem de duas escolas públicas municipais de Lambari D'Oeste - Mato Grosso.** Formiga, MG: Real Conhecer,2021.

CAPÍTULO 6

LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA INCLUINDO SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

MICHELE CRUZ SANTOS DE SANTANA

LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA INCLUINDO SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

Michele Cruz Santos de Santana⁹

*Especialista em Metodologia de ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto (FDA);
Graduada em Letras – Habilitação Português e Inglês – Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS);
<http://lattes.cnpq.br/7883585026501105>*

RESUMO

A música é utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem de línguas desde a Idade Média, mais precisamente, entre 476 d. C. a 1453 (GOBBI, 2001). Como efeito, o presente trabalho busca abordar de maneira central as potencialidades que a música tem enquanto estratégia significativa na sala de aula de Línguas Portuguesa e Inglesa incluindo suas respectivas literaturas. Primeiramente, enfatiza a utilização da canção como material capaz de motivar a aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos e idosos, sendo que este recurso pode unir o ensino de línguas aos seus usos reais e à realidade do aluno. Em seguida, a música é destacada como forma de reflexão de aspectos sociais e culturais considerados importantes para a aprendizagem das disciplinas evidenciadas nesta pesquisa. Defende que a canção pode ser trabalhada de maneira semelhante ao poema, sendo que ambos são textos autênticos, isto é, produzidos por falantes nativos sem a intenção primordial de ensinar, mais estritamente, a Língua Inglesa. Mostra, ainda, que técnicas baseadas em músicas auxiliam os estudantes no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) da aprendizagem de Língua Estrangeira. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, embasada em revisão de literaturas que abordam a temática proposta. Como resultado, esta investigação constata que, por meio da música, é possível integrar motivação, aprendizado significativo e letramento crítico nas aulas de Línguas Portuguesa e Inglesa, incluindo suas respectivas literaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Línguas; Literatura; Música; Recurso metodológico.

⁹Especialização em Metodologia de ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto (FDA); Graduação em Letras – Habilitação Português e Inglês – Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: michelecruz1997@hotmail.com

ABSTRACT

Music has been used as a strategy for teaching and learning languages since the Middle Ages, more precisely, between 476 d. C. to 1453 (GOBBI, 2001). Therefore, the present work seeks to address in a central way the potentialities that music has as a significant strategy in the classroom of Portuguese and English languages including their respective literature. Firstly, it emphasizes the use of the song as a material capable of motivating the learning of children, adolescents, adults and the elderly people, being that this resource can unite the teaching of languages to its real uses and the reality of the student. Then, music is highlighted as a way of reflecting on social and cultural aspects considered important for learning of the disciplines evidenced in this research. It maintains that the song can be worked in a similar manner to the poems, both being authentic texts, that is, produced by native speakers without the primary intention of teaching, more strictly, the English Language. It also shows that techniques based on music assist students in the development of the four communicative skills (listening, speaking, reading and writing) of Foreign Language learning. This is a qualitative study of a bibliographic type, based on a literature review that addresses the proposed theme. As a result, this investigation finds that, through music, it is possible to integrate motivation, meaningful learning and critical literacy in Portuguese and English Language classes, including their respective literature.

KEYWORDS: Teaching-learning; Languages; Literature; Music; Methodological resource.

1 Introdução

De acordo com o dicionário de Inglês da Oxford (2012), a palavra *music* significa “a arte de combinar os sons de uma voz ou instrumento de uma maneira agradável” (tradução nossa)¹⁰. Sabemos que a música nos acompanha durante o ritmo da vida, marca a nossa história e deleita o coração de crianças, adolescentes, adultos e idosos. Ainda mais, usada de forma crítica e reflexiva por um professor de línguas, ela é capaz de facilitar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira por parte de seus aprendizes. Então, resta-nos uma pergunta: Por que não levar para a sala de aula esse instrumento de ensino-aprendizagem tão valioso?

A música é utilizada como estratégia de aprendizagem de línguas desde a Idade Média (476 d. C. a 1453). No entanto, os gregos já faziam uso dela com o objetivo de instruir a sociedade no teatro. Os estudos acerca do uso da música na aprendizagem de línguas somente iniciaram a partir do século XX. Com o passar do

¹⁰ No original: Music is the art of combining the sounds of a voice or instrument in a pleasing way.

tempo têm se atualizado, mostrando-nos as vantagens de ensinar e aprender línguas por meio da canção (GOBBI, 2001, p. 27-28).

Quando inserimos música nas aulas de Língua Inglesa, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem se torna prazeroso, pois ela é um material autêntico que une o espaço da classe ao mundo exterior, isto é, à realidade do estudante. Além disso, a canção pode ser trabalhada de forma semelhante aos versos de uma poesia, já que ambas possuem rima, ritmo e são de fácil memorização. Diferenciam-se, somente, em relação à melodia, característica exclusiva da música (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 83).

É relevante destacar que o processo de aprendizagem é contínuo, isto é, perdura por toda a vida. Partindo dessa premissa, o público envelhescente (de 45 a 59 anos) e da terceira idade (60 anos em diante) também está incluso no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira por meio da música. Vale ressaltar que a inclusão de aprendizes dessa faixa etária na sala de aula de Língua Inglesa, em especial, traz outras vantagens além da simples obtenção de um certificado ou diploma fornecido por um curso livre de idiomas. A socialização em classe e a desconstrução dos estereótipos negativos acerca desta fase da vida são alguns benefícios que podem ser citados através do ensino de línguas para esses estudantes, particularmente (PORTO, 2018, p. 16-17).

O ensino de Língua Inglesa deve ir além da prática das habilidades e competências previstas no currículo tradicional e inserir questões éticas, políticas, ideológicas, etc. e a diversidade cultural presente entre os falantes de Língua Inglesa. Assim, o uso de canções em sala de aula deve priorizar a divulgação de aspectos culturais encontrados entre os falantes da língua-alvo e, em seguida, proporcionar aos estudantes a prática das quatro habilidades comunicativas de aprendizagem: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*) (LIMA, 2004, p. 190).

O apego ao livro didático como único recurso metodológico pode limitar e desestimular o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira. Quando a aula está centrada na forma da língua, isto é, em exercícios de repetição de palavras ou frases, o professor é quem assume a fala, enquanto os alunos não interagem entre si. O foco, no entanto, deve ser no significado linguístico, ou seja, na contextualização do conteúdo ensinado em um jogo ou tarefa diferenciada que seja válida para a aprendizagem do aluno (ROCHA; BASSO, 2008, p. 47-55).

A canção, em particular, é uma expressão cultural possuinte de uma linguagem universal, a exemplo da partitura musical que, por ser padronizada mundialmente, pode ser entendida por falantes de quaisquer línguas existentes no planeta. Além disso, é inegável a presença dela no ritmo de nossas vidas: no acalento das crianças, nos restaurantes, nos filmes, nas propagandas, nos shoppings, nas lojas, nos eventos sociais, nas rádios, nos carros, etc. É incompreensível não abrir espaço para ela nas salas de aula de Línguas Portuguesa e Inglesa (SILVA, 2016, p. 33).

Dessa forma, a pesquisa está disposta em quatro seções principais que discorrem acerca da temática. A primeira enfatiza a importância da canção como recurso metodológico capaz de motivar o estudante a aprender Línguas Portuguesa e Inglesa incluindo suas respectivas literaturas. A segunda apresenta a música como material autêntico capaz de unir o espaço da sala de aula aos usos reais do conteúdo estudado. A terceira mostra que esse recurso metodológico pode ser utilizado como estratégia de reflexão de aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos contidos nela, importantes durante o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas em foco. Por fim, a quarta e última seção enuncia técnicas que expõem os aprendizes às quatro habilidades comunicativas da aprendizagem da Língua Inglesa baseadas em canções.

Este estudo, então, configura-se em uma pesquisa qualitativa. Embasado em revisão de literaturas que abordam a temática proposta, referencia-se teoricamente em concepções defendidas por autores como Silva (2016), Kawachi (2008), Lima (2004), e Gobbi (2001) e por documentos nacionais que orientam professores para o ensino de Língua Estrangeira, como PCN (1998), OCEM (2006) e BNCC (2017).

Como resultado, por meio do presente trabalho, constatou-se que a música pode ser utilizada de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Portuguesa e Inglesa, incluindo suas respectivas literaturas, com a finalidade de formar cidadãos mais críticos e melhor preparados para viver em uma sociedade plural, isto é, com diversas culturas convivendo juntas.

Assim, este trabalho contribui para a formação acadêmica de graduandos em Letras Português e Inglês, Letras Vernáculas ou Letras Inglês e aprendizagem continuada de professores de português e inglês que querem exercer a prática docente significativamente e de uma forma diferente da tradicional, preocupando-se sempre com a aprendizagem dos seus educandos.

2 Desenvolvimento

2.1 Música enquanto estratégia motivadora de ensino-aprendizagem de Línguas Portuguesa e Inglesa incluindo suas respectivas literaturas

A motivação é um dos fatores responsáveis pelo envolvimento do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Porém, é papel do docente despertar o interesse do discente para aprendizagem, por meio do bom relacionamento com a turma, do planejamento das atividades de acordo com o nível dela e da promoção de um ambiente agradável e descontraído em sala de aula. Este último aspecto é essencial para diminuir a ansiedade dos estudantes e torná-los receptivos à aquisição da língua (KAWACHI, 2008, p. 39).

O método precursor de ensino de línguas que se baseou na busca pela extinção das barreiras psicológicas dos alunos para o aprendizado é conhecido como *Suggestopedia* (*Reservopedia*) e foi criado pelo psicólogo e educador Georgi Lozanov, nos anos 1960. De acordo com esse pesquisador, o professor é o facilitador da aprendizagem e tem o dever de criar uma atmosfera confortável e agradável em classe a fim de que se reduza a tensão dos alunos e faça-os perder o medo de errar. Nesse sentido, o relaxamento é promovido através da utilização de música clássica durante a aula (OLIVEIRA, 2014, p. 112-116).

Entre os anos 1880 e 1980 (um século), a profissão de ensino de Línguas Estrangeiras foi direcionada para a busca do método ideal para todos os contextos, de modo que vários métodos foram criados sucessivamente e, em seguida, descartados quando um novo surgia. No entanto, a partir do final dos anos 1980, após profícuas pesquisas a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, foi constatado que o professor não deve seguir uma fórmula predeterminada de ensino, mas ser capacitado para diagnosticar as necessidades dos alunos de sua classe, tratá-las com técnicas pedagógicas bem-sucedidas e avaliar o resultado desses tratamentos. O ensino deve, portanto, ser visto como algo dinâmico, ou seja, que muda de acordo com a contínua experiência em sala de aula. Essa atitude profissional é o marco da Era Pós-Método (BROWN, 2002, p. 9-11).

Como efeito, o docente é apto para adotar técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer com nenhum deles, com o único objetivo de facilitar a aprendizagem do estudante no contexto em que estiver inserido. Há o surgimento, portanto, do método eclético (OLIVEIRA, 2014, p. 197).

Um fator importante que precisa ser levado em consideração no ambiente de ensino é a observação. O educador deve ser capaz de observar como os educandos interagem com a Língua Inglesa no dia a dia através da mídia, da tecnologia e dos jogos. Aquele que é tido como desinteressado em classe participa de alguma comunidade fora da escola em que a língua-alvo está presente. Dessa maneira, os interesses dos alunos podem ser trazidos para a aula com o intuito de despertar a motivação para a aprendizagem do idioma (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 41).

É necessário que o aluno saiba como a língua estudada é realmente usada fora da classe, para que ele não se veja como possuidor de um conhecimento inútil por não saber transferir para o mundo real aquilo que aprendeu na escola (LEFFA, 2007, p. 26-27).

Em alguns casos, os discentes têm desmotivação para aprender a Língua Inglesa por não serem conscientizados em relação à influência dela nos dias atuais. Frente a esse impasse, o professor deve levar para a sala de aula técnicas de ensino baseadas em aspectos do dia a dia em que o idioma esteja presente. Por exemplo, propagandas de televisão, filmes, músicas, etc. Dessa forma, o ensino dos conteúdos estará relacionado à realidade dos estudantes, fato que os incentivará a aprendê-los (KAWACHI, 2008, p. 41-42).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) afirma que os professores devem ensinar a Língua Inglesa “em uso” e “para o uso”. Em outras palavras, é necessário que o docente utilize recursos midiáticos que apresentem a língua-alvo em uso a fim de que os estudantes compreendam que ela está inserida no cotidiano da vida deles e, assim, saibam utilizá-la nos contextos em que estiver inclusa.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa para adolescentes, a professora Edcleia Aparecida Basso relata:

Uma atividade que merece destaque foi a realizada com música. [...] o fator que move as aulas com adolescentes é a motivação [...]. Parece que, embora tenham crises de afastamento e rejeição por tudo e todos, os adolescentes preferem aulas divertidas, animadas, alegres, que

saíam da rotina, que incentivem a participação deles, ao invés de aulas monótonas e presas ao livro didático (ROCHA; BASSO, 2008, p. 137-138).

É interessante salientar também que a utilização deste recurso metodológico facilita a memorização das estruturas linguísticas por parte dos estudantes devido à presença do ritmo e da repetição, componentes indissociáveis da canção. Os aprendizes se recordarão facilmente das frases cantadas mais do que qualquer outro texto de compreensão oral, principalmente se a música for conhecida por eles ou porque gostam do cantor dela (PORTO, 2005, p. 252).

Dentre os mais variados tipos de música existentes, como o *rhythm and blues* (R&B), *rock* e *country*, a música *pop*, em particular, é de interesse da maioria dos jovens de todo o mundo. Esse gênero musical tem sido introduzido nas aulas de línguas como uma estratégia de ensino capaz de motivar a aprendizagem de leitura, compreensão auditiva, vocabulário e produção oral (pronúncia e entonação) além de ser um valioso aliado das lições do livro didático, sendo que “quebra o gelo” da introdução de um conteúdo gramatical difícil (SOUZA; MEDEIROS, 1994, p. 342).

Constata-se também o apreço pelo gênero musical *rock* entre pessoas de diferentes idades. Esse interesse se tornou visível no Brasil, particularmente, entre os anos 1980 e 1990, época em que a Música Popular Brasileira (MPB) recebeu de forma marcante a influência do *rock and roll*, especialmente, por meio da formação de bandas que abordavam as mesmas temáticas desse estilo da cultura inglesa em suas letras de canções. O festival intitulado como *Rock in Rio*, lançado pela primeira vez em 1985, reúne anualmente no Rio de Janeiro mais de 100 mil pessoas por dia, provenientes do mundo inteiro, para celebrarem este e outros estilos musicais presentes entre as atrações nacionais e internacionais (WIELEWICKI, 2015, p. 82).

Esse fascínio por estilos musicais advindos da cultura norte-americana pelos brasileiros é explicado por meio da política de “boa vizinhança” adotada pelos Estados Unidos em relação aos demais países da América a partir da década de 1940. A difusão do *american way of life* tinha um propósito ideológico: tornar o mundo anglo-saxão uma superpotência internacional. Assim, componentes culturais estadunidenses como, por exemplo, alimentos, vestuário, histórias em quadrinhos, filmes e músicas eram facilmente encontrados e consumidos em terras brasileiras (MOURA, 1995, p. 8-12).

No entanto, tais manifestações culturais permaneceram restritas a um grupo seleto da sociedade até pelo menos o fim dos anos 1950 e o início da década de 1960.

A massificação da música, literatura, artes plásticas, teatro, cinema, fotografia, dança e outras artes tornaram-se expressivas no país a partir dos anos 1960, como resultado das novas relações sociais estabelecidas por meio da crescente modernização das cidades. A cultura, nesse sentido, transformou-se num meio de representar as mudanças em curso na sociedade da época (SCHWARCZ, 2014, p. 233).

A canção, nomeadamente, é uma expressão cultural possuinte de uma linguagem universal, a exemplo da partitura, que pode ser entendida por falantes de quaisquer línguas existentes no planeta. O educador, por conseguinte, precisa utilizar estratégias que estimulem diferentes linguagens em classe. Os discentes devem ser vistos como possuidores de diferentes inteligências que devem ser aguçadas por meio de atividades diferenciadas. A inteligência musical é uma delas. Esta é a que mais precocemente se desenvolve no ser humano e acompanha todos os níveis de escolaridade e todas as disciplinas do currículo escolar (ANTUNES, 2001, p. 15 e 25).

Vale frisar ainda que a motivação para a aprendizagem de línguas também pode ser despertada através de fatores extrínsecos e intrínsecos. O primeiro tipo diz respeito à administração de recompensas externas (reforço positivo) com o propósito de que as tarefas planejadas pelo professor sejam realizadas pelos alunos. A antecipação de um prêmio ou brinde em classe, por exemplo, pode manter a aula de Inglês interessante e, até mesmo, instigante. A segunda forma de incentivo está relacionada aos desejos advindos do próprio estudante que tende a ser compensatório à medida que ele adquire mais conhecimentos relacionados à disciplina de seu interesse. Nesse caso, recompensas administradas externamente são desnecessárias e a atitude acadêmica é mantida independente da presença imediata dos educadores, pais ou outros tutores. Dentre essas duas categorias de motivação, a que prevalece é a última por ser responsável pela manutenção do sucesso do aluno por tempo prolongado (BROWN, 2002, p. 12).

Por fim, visto que a Língua Inglesa é obrigatória no currículo escolar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, por meio da aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o docente é um dos principais responsáveis por motivar o discente para a aprendizagem da matéria escolar e apresentar a relevância desta para a sociedade multicultural e globalizada em que está inserido (FONSECA, 2018, p. 6).

2.2 Música enquanto estratégia autêntica para o ensino de línguas e literatura

Há grande diferença entre texto autêntico e texto pedagógico. O primeiro é originalmente produzido sem a intenção de ensinar a língua, ao contrário do segundo. Há a presença dos dois tipos de texto em livros didáticos. Porém, o ensino baseado somente em textos pedagógicos desvincula a aprendizagem dos usos reais das Línguas Portuguesa e Inglesa. Assim, os professores devem escolher textos autênticos, pois estes permitem explorar tanto a forma (léxico, sintaxe, fonologia) quanto os usos reais da língua-alvo de forma contextualizada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e aprofundado. São exemplos desse tipo de texto: músicas, trechos de filmes, poemas, charges, histórias em quadrinhos, textos encontrados em jornais e revistas (anúncios, notícias), entre outros (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 37-38).

É importante utilizar materiais autênticos em sala de aula, pois os alunos precisam ter a oportunidade de saber como a Língua Inglesa, por exemplo, é verdadeiramente usada por falantes nativos. Nesse sentido, a música é um exemplo desse tipo de material, já que ela é produzida na língua-alvo para falantes nativos. Além disso, a canção é capaz de despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem (KAWACHI, 2008, p. 28).

Poemas e músicas têm muito em comum: são materiais autênticos que possuem rima, ritmo e suas palavras permanecem na memória dos leitores e ouvintes. Por serem textos “reais”, ou seja, produzidos para serem declamados e ouvidos pelo público, sem a preocupação com o uso de linguagem complexa ou inserção de aspectos culturais, quando utilizados de maneira didática, proporciona a união entre o espaço da sala de aula e a realidade do estudante, fator que motiva a aprendizagem de Línguas Portuguesa e Inglesa (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 83).

O ensino comunicativo de uma Língua Estrangeira, como é o caso do Inglês, é aquele que não se fundamenta nas formas da língua, mas na apresentação dos usos autênticos da língua-alvo aos aprendizes (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 47-48).

A competência comunicativa que envolve tanto a habilidade oral quanto a escrita é um processo dinâmico através do qual o docente compartilha com seus discentes conhecimentos sobre a língua. Durante esse procedimento, o professor deve ser capaz de relacionar o conteúdo que o aprendiz já sabe ao novo conceito que

está sendo apresentado. A aprendizagem, dessa forma, se torna significativa. Nesse contexto, a música é um material significativo, já que está relacionado ao conhecimento de mundo que o estudante já possui no decorrer do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (SOUZA; MEDEIROS, 1994, p. 341).

Para David Paul Ausubel (1918-2008), psicólogo da educação e criador da Teoria da Aprendizagem Significativa, a compreensão de determinado conteúdo em contexto escolar ocorre em duas dimensões: por memorização e significativa. Ambas se completam e podem estar presentes na instituição de ensino, porém, esta última é mais efetiva por facilitar a assimilação do conhecimento na estrutura cognitiva do aluno. Acontece que, ao relacionar o novo conteúdo àquele que o estudante já aprendeu anteriormente, a aprendizagem é oportunizada na medida em que está apoiada a conceitos claros e disponíveis no entendimento do educando e que servem como base para ancorar novas informações de maneira significativa (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 75-77).

Dentro desse contexto, é relevante destacar também o conceito de aprendizagem estruturado pelo psicólogo Lev Semenovitch Vygótsky (1896-1934), que envolve o discente e o docente, em uma interação social, no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sistema, há a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que relaciona as capacidades que o aluno já possui e o processo pelo qual ele irá passar até chegar à compreensão daquelas que estão na iminência de serem efetivadas. Este fim é alcançado através do auxílio de outra pessoa de maior conhecimento que, por meio de estratégias (recursos metodológicos específicos: músicas, poemas, filmes, etc.), proporcionará o desenvolvimento do pensamento do aprendiz para a aquisição daquilo que ainda era desconhecido para ele. Portanto, para Vygótsky, o que importa não é a aprendizagem final (“o produto pronto”), mas o processo pelo qual é vivenciado para se chegar até ela (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 109-111).

Como a língua é usada socialmente, o educador é o mediador do conhecimento e deve ser capaz de interagir com o aprendiz e promover a interação deste com os seus colegas e com os materiais de estudo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), o discente adquire ensinamentos teóricos para a prática discursiva através de três conhecimentos: conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento

sistêmico, a partir do ensino baseado na construção dos significados da LE (LOPES, 2009, p. 49).

Vale frisar também que a concepção de língua como parte constitutiva do sujeito social, cultural e discursivo inserida no contexto de ensino de LE, orienta que o professor deve ensinar com base na atividade comunicativa e psicológica do aluno. Usar textos para que sejam interpretados e discutidos, propor tarefas que levem em consideração o modo como o aluno a produz e a verbaliza e organizar trabalhos em grupo para a socialização dos estudantes, para que aprendam uns com os outros (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 20 e 21).

Ler é uma habilidade individual de aprendizagem de um idioma. Diferentemente de ouvir e falar, que requer a existência de outra pessoa e de escrever, que necessita daquele a quem a escrita está sendo direcionada, a leitura é uma prática pessoal muito útil, pois pode ser levada para fora da sala de aula e fazer parte da vida do estudante. Assim, o papel do professor é conhecer os diferentes tipos de leitura e saber escolher aquelas que são mais relevantes para as aulas de Língua Inglesa (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 64).

Esses tipos de leitura, que podem ser tanto uma letra de música como um poema, precisam abordar temáticas relacionadas à realidade social do estudante e que priorizam o conhecimento de mundo que este já possui. Os gêneros textuais podem estar associados ao conteúdo ensinado no semestre letivo e também ajudar a refletir, por exemplo, acerca de aspectos como a violência contra a mulher, os baixos níveis de bem-estar das populações, a diferença de saneamento básico existente nos bairros ricos e pobres e as implicações políticas e ideológicas que estão por trás de tal descaso, assim como a ética de classe social ali envolvida, entre outros (FREIRE, 1996, p. 30).

É importante que o educador apresente aos alunos razões para que eles leiam determinado texto em sala de aula. Para tanto, é útil pensar qual seria o motivo que levaria o educando a lê-lo na Língua Materna e proporcionar a mesma situação de leitura na Língua Inglesa (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 65).

Constantemente, a atitude de ler um texto precisa ser observada sob o ponto de vista do letramento crítico. Por meio dele, o estudante atribui sentido ao que lê, baseando-se sempre no conhecimento adquirido por ele através das práticas sociais em que está introduzido: família, escola e comunidade. O educador conduzirá, então,

o aluno a questionar a realidade de maneira crítica, reflexiva e receptiva à diversidade. Portanto, a mensagem do texto dialoga com a visão de mundo do aprendiz que, por sua vez, será levado a construir novas formas de ver, de fazer, de ser e de estar em sociedade, aprendendo sempre a conviver com as diferenças e a fazer delas algo produtivo. De fato, agir dessa maneira é tornar-se agente na construção de sentidos no contexto de leitura inserido (JORDÃO, 2016, p. 44-46).

Essa forma de didática de ensino é a chave que liberta o homem da ignorância política, histórico-cultural, é ela que desnuda os interesses políticos da minoria dominante. O dever do educador é apresentar na escola as possibilidades libertadoras que o ensino mecanicista jamais proporcionará. O educador sabe que não pode ficar neutro: ele tem que tomar uma posição e que sua atitude não passará despercebida dos discentes como também da sociedade (FREIRE, 1996, p. 101-103).

Em relação ao ensino de Literatura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 2006) afirmam que os professores devem levar para a sala de aula atividades que motivem o aluno a ler, não por obrigação, mas por prazer. Para tanto, estas devem ter alguma finalidade para o jovem, não somente a escolar. Por exemplo, ele deve se reconhecer como leitor e ter espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e os professores. Além disso, textos literários (como poemas, por exemplo) devem ser trabalhados em consonância com outros gêneros com os quais os educandos tenham familiaridade, como letras de músicas e quadrinhos.

Pode-se entender, também, a importância da literatura na construção dos sujeitos por levantar questionamentos acerca de temas transversais tais como: ética, orientação sexual e a pluralidade cultural. Essa atitude além de promover a relação interpessoal entre professor e alunos em um engajamento discursivo, visa à discussão de diferentes pontos de vista, valores, posturas e crenças a respeito da valorização da diversidade étnica e cultural relevantes para a constituição do indivíduo e para entender a sociedade plural em que está inserido (MURCE FILHO, 2014, p. 207).

Em síntese, a literatura pode se integrar ao ensino de Língua Inglesa sem perda de tempo durante a aula e sem um retorno aos antigos métodos de ensino. O professor precisa entender que tanto a referida arte das letras como a música são constituídas por textos autênticos, ou seja, não são elaboradas com a intenção de instruir a Língua Estrangeira. Por essa razão, podem ser utilizadas em classe como

estratégias motivadoras para a aprendizagem por fazerem parte da realidade do estudante, tornando o ensino da língua-alvo interessante, divertido e de fácil entendimento (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 91-92).

2.3 Música enquanto estratégia de reflexão de aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos

O educador deve proporcionar o desenvolvimento da dimensão intercultural durante as aulas de Língua Estrangeira uma vez que esta capacita o discente a ter um contato respeitoso com outras culturas, impedindo-o de formular estereótipos culturais. Mais ainda, ajuda-o a desenvolver a competência linguística (necessária para escrever e falar na língua-alvo de acordo com o contexto) e intercultural dele (importante para a interação com pessoas de diferentes culturas, enxergando-as como seres humanos com múltiplas identidades e com própria individualidade, não relacionadas ao país de origem) (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9-10).

O ensino de Língua Estrangeira precisa estar associado à cultura do país daquela língua a fim de que os estudantes se percebam como pertencentes a um mundo plural, com culturas diferentes convivendo juntas, ampliando, assim, a visão deles de ver o mundo. Por essa razão, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias de ensino que contextualizem a diversidade cultural da língua-alvo (LIMA, 2009, p. 184-185).

Partindo dessa visão, é essencial que haja mudança em relação ao ensino-aprendizagem de Línguas Portuguesa e Inglesa incluindo suas respectivas literaturas. É imprescindível que exista a união entre os assuntos gramaticais e os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos que a língua traz em sua bagagem. O objetivo dessa abordagem é a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade que os cercam. Assim sendo, o ensino precisa estar voltado à reflexão e à criticidade (PEREIRA, 2015, p. 22-23).

Deve-se enfatizar que é papel do docente conscientizar seus alunos que, através do aprendizado da Língua Estrangeira, eles terão acesso a um mundo multicultural. A Língua Inglesa, nesse contexto, deve ser vista como instrumento internacional de comunicação, não pertencente somente aos norte-americanos e britânicos (LIMA, 2004, p. 183).

A língua-alvo é internacional por desempenhar um papel especial em relação às demais: devido à existência de um grande número de falantes em todo o mundo, ela serve como meio de comunicação entre pessoas de países diferentes. Como resultado, é possível adquirir por meio dela maior conhecimento a respeito de culturas diferentes que se manifestam e se tornam conhecidas a partir desse processo de globalização (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 9).

É preciso ressaltar que a maioria dos livros didáticos não aborda de maneira satisfatória a cultura dos países falantes da Língua Inglesa e, quando o fazem, ressaltam somente aquela proveniente dos Estados Unidos e da Inglaterra. Ademais, é dada mais importância ao ensino dos aspectos linguísticos, quando a união entre este e os aspectos sociolinguísticos e culturais são cruciais para um melhor entendimento e aceitação de determinada cultura de Língua Estrangeira (LIMA, 2009, p. 185).

Assim sendo, o educador precisa levar para a sala de aula materiais autênticos, como desenhos animados, fotografias, filmes e músicas, porque estes podem promover diferentes pontos de vista sobre a perspectiva intercultural. O professor deve lidar com o processo de comparação entre um ou outro material e estar preocupado com os aspectos culturais ali presentes e não com a informação superficial por eles propagada. Além disso, materiais de diferentes origens discutidos em classe aumentam a criticidade do aluno, já que o aprendiz encontra as próprias conclusões em relação ao assunto abordado (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 23).

A música recebe destaque enquanto material autêntico que veicula valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc. A canção desempenha um papel essencial por mostrar a diversidade cultural dos povos de Língua Inglesa. Exemplifica-se esse aspecto quando são utilizadas em sala de aula músicas em Inglês australiano, jamaicano, indiano, etc., desconstruindo o estereótipo de que o idioma pertence somente ao falante britânico ou norte-americano (LIMA, 2004, p. 182-183).

Quanto ao aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras relacionado à reflexão de aspectos sociais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 2006) apontam que as aulas de LE devem proporcionar ao aluno o desenvolvimento do senso de cidadania. Este consiste na compreensão acerca da posição que o estudante ocupa na sociedade e na escolha em permanecer nela ou

em querer modificá-la. Para tanto, é necessário que o professor disponha de textos que levem o aluno a refletir acerca da realidade e, conseqüentemente, construa sentidos a partir deles.

Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) orientam docentes para que formem discentes capazes de compreender o que é cidadania, de saber questionar a realidade e de perceber-se como agentes transformadores dela. Por essa razão, propõem que os conteúdos estejam baseados no uso da linguagem e na construção de significados. Entre os assuntos, os PCN citam a utilização de textos que fazem parte do dia-a-dia do estudante, como pequenas histórias, anúncios, textos publicitários e canções em sala de aula.

Para que tais objetivos sejam cumpridos, é importante que o educador compreenda que a língua tem um papel libertador e que, através do letramento crítico, o aluno é capaz de transformar a si mesmo e a sociedade a sua volta, tornando-se um cidadão consciente. Ele é resultado da crítica aos significados do discurso e, por conseguinte, da produção do próprio discurso. Por essa razão, é imprescindível que se leve para a sala de aula vídeos, músicas ou cenas de filmes que tratam de temáticas relevantes para a formação do discente com o propósito de que estas sejam discutidas e problematizadas mutuamente (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

O mestre não apenas deve reconhecer tal papel, mas também colocar em prática os principais deveres do “professor letrador”, tais como: reconhecer a importância do letramento, abandonando as práticas repetitivas e descontextualizadas de ensino-aprendizagem; investigar práticas sociais que fazem parte da realidade do discente para adequá-las aos conteúdos ensinados em sala de aula; reconhecer e respeitar o conhecimento de mundo do educando; desenvolver nele habilidades de leitura e escrita que funcionem na sociedade (para tanto, deve levar atividades de leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais); e formar alunos que sejam agentes transformadores da realidade, através do incentivo à leitura e à escrita de forma criativa, investigativa, crítica, autônoma, ativa e interativa (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 14).

Em uma palavra, os professores não devem ser vistos como transmissores passivos de conhecimento recebido, mas como seres capazes de refletir criticamente acerca de sua prática em sala de aula, pois ensinar não é seguir procedimentos

predeterminados, mas ter uma ação sensível de acordo com o contexto escolar no qual se está inserido (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 10).

2.4 Música enquanto estratégia de ensino para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas

Há uma lista de vantagens advindas por meio do uso da música como estratégia de ensino-aprendizagem de línguas. Entre elas, estão: aproximação da escola à realidade do estudante, pois a canção faz parte da vida dele; facilidade em se trabalhar o texto da música em sala de aula; memorização de expressões, palavras e pronúncias; presença de linguagem simples, mas também, complexa sintaticamente, podendo comparar-se à literária; promoção de relaxamento, diversão e sensação de harmonia nos estudantes; manutenção da cultura, do patriotismo e da religião de um povo; desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas por meio da repetição, etc. (GOBBI, 2001, p. 34-36).

No processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, o aprendiz deve ser exposto, primeiramente, às habilidades de compreensão auditiva e oral e, em seguida, às habilidades de leitura e escrita durante o processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma. Portanto, o procedimento sequencial de aprendizagem é ouvir, falar, ler e escrever, assim como ocorre na aquisição de língua materna (LEFFA, 1988, p. 222).

2.4.1 Desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva (*Listening*)

Atividades que envolvem música podem desenvolver a compreensão auditiva dos estudantes. São exemplos de técnicas: questões interpretativas acerca da história expressa na canção, ditados parciais de versos da música, anotações de palavras-chave e personagens principais, dar a sequência correta à música ao receber versos desordenados separados em tiras de papel, exercícios de verdadeiro ou falso sobre a letra da música, reforçar a pronúncia de palavras e expressões desconhecidas, trabalhar com rimas, entre outras. Também é válido o ato de cantar para praticar a pronúncia e entonação (GOBBI, 2001, p. 80-81).

Similarmente, há uma técnica clássica aplicada nas aulas de Língua Inglesa com o uso da música. Esta consiste em apresentar aos estudantes a letra da música com palavras faltando. Em seguida, eles devem escutar com atenção a canção para

preencher corretamente as expressões omitidas. Muitas vezes, essa atividade é utilizada como *pre-listening*, isto é, os alunos são convidados a deduzir quais são as palavras que faltam na letra antes que a música seja tocada (SCRIVENER, 2005, p. 339).

2.4.2 Desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (*Speaking*)

A música é considerada um elemento impulsionador para a conversação e pode ser aplicada em sala de aula assim como qualquer outro discurso escrito. Por meio dessa estratégia, o educador é capaz de introduzir uma conversação acerca de alguma temática específica ou discutir com os alunos acerca de aspectos sociais e culturais expressos na canção, como opiniões atuais, modismos, valores, história, costumes, acontecimentos, etc. Também os estudantes podem se basear no enredo ou nos personagens da música para dramatizá-la ou recontá-la em forma de piada, por exemplo. No entanto, para colocar em prática tais técnicas, é crucial observar antes o nível da turma que, nesse caso, precisa estar no intermediário ou avançado, devido à necessidade de possuir vocabulário estruturado com a finalidade de relatar fatos, opiniões, comentários assim como também ter o domínio das demais habilidades (ouvir, ler e escrever) (GOBBI, 2001, p. 84-85).

2.4.3 Desenvolvimento da habilidade de leitura (*Reading*)

A leitura da letra da música está relacionada com a literatura. Levando em consideração que muitos cantores são poetas por expressarem seus sentimentos ao público, a canção pode ser trabalhada como a poesia em sala de aula. Assim, pode haver a interpretação da letra da música (considerada mais acessível do que a interpretação da poesia tradicional) e o estudo de rimas ou figuras de linguagem, tais como metáforas, aliterações, personificação, entre outras (GOBBI, 2001, p. 82-83).

2.4.4 Desenvolvimento da habilidade de escrita (*Writing*)

São exemplos de técnicas que se utilizam da música para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos de Língua Inglesa: responder questões gerais, específicas ou interpretativas acerca da letra da música; fazer exercícios gramaticais; expor opiniões, ideias, sentimentos e, até mesmo, a própria interpretação sobre a música; criar novas letras para melodias já conhecidas (favorece a criatividade, o uso de ritmo, rima e ressonância); compor uma música em grupo com base em determinado assunto; criar uma história em quadrinhos para ilustrar o enredo contido

na música (para esta tarefa, é necessário utilizar canções narrativas), entre outras (GOBBI, 2001, p. 86).

3 Considerações Finais

Esta pesquisa qualitativa visou apresentar as potencialidades que a música tem enquanto estratégia de ensino-aprendizagem de Línguas Portuguesa e Inglesa incluindo suas respectivas literaturas. Por meio de investigação bibliográfica, abordou a utilização da canção como recurso capaz de motivar a aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos e idosos além de proporcionar a reflexão de aspectos sociais e culturais considerados importantes para a formação de estudantes de Língua Materna e Estrangeira. Logo após, defendeu que este material pode ser utilizado da mesma forma que a poesia, gênero textual proveniente da literatura, já que ambos são materiais autênticos, ou seja, produzidos por falantes nativos sem a intenção primordial de ensinar a língua. Por fim, apresentou técnicas baseadas em música que são capazes de desenvolver as quatro habilidades comunicativas: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*), além de ser prova de que, por meio desse recurso metodológico, é possível integrar motivação, aprendizado significativo e letramento crítico nas aulas de Línguas Portuguesa e Inglesa, incluindo suas respectivas literaturas.

5 Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Fascículo 3. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge, 2002. p. 9-18.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. **A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo**. 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem). Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services, 2001.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque SP, v. 4, n. 1, 2013.

KAWACHI, Cláudia Jotto. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. United States of America: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Luciano Rodrigues. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 173-192.

LOPES, Valéria. **Vale a pena elaborar uma unidade didática?!**: percepções de alunos e de uma professora de inglês. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MURCE FILHO, Newton Freire. Livros ilustrados no ensino de inglês como Língua Estrangeira. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da; FARIA, Vivianne Fleury de (Orgs.). **Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 206-215.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

PAPERBACK OXFORD ENGLISH DICTIONARY. 7. ed. Great Britain: Oxford University Press, 2012.

PEREIRA, Paula Graciano. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como fator de Inclusão ou Exclusão Social. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 12-28, jan.-jun. 2015.

PORTO, Maria Augusta Rocha. Técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino de inglês. In: SANTANA, Givaldo et al. **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 235-263.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade**. São Paulo: Blucher, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

SCHWARCZ, Lilian Moritz (dir.). **Modernização, ditadura e democracia:** 1964 – 2010. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010 (Vol. 5). Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2014.

SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching.** 2. ed. Great Britain: Macmillan, 2005.

SILVA, Lorena Norberta da. **Além do “fill in the blanks”:** a música e o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SOUZA, Maria Beatriz Dias e; MEDEIROS, Regina Lúcia R. de. Motivating learners: using songs in the classroom. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in Language Learning** (editor). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p. 341-344.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Para além do *Yeah!: Rock 'n' Roll* e uma possibilidade de multiletramentos no ensino de língua inglesa no Brasil. In: ZACCHI, Vanderlei J.; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes (Orgs.). **Letramentos e mídias:** música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 81-104.

CAPÍTULO 7

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO PANDEMICO ESCOLAR

PRISCILA CARLA HAUCO TORO

MARIA ANTÔNIA RAMOS COSTA

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO PANDEMICO ESCOLAR

Priscila Carla Hauco Toro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais e AEE e Sala de recursos Multifuncionais pela faculdade Faveni e a Futura. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/9270500106264004> e <https://orcid.org/0000-0003-2963-5424>. priscilatoro@hotmail.com

Maria Antônia Ramos Costa

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes-Fiar, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai. Tutora presencial do Instituto Federal de Rondônia – UBA/IFRO- Ariquemes-Rondônia. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado da IPE- em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida -EUA. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2148215873821260>. e <https://orcid.org/0000-0002-7474-8359>. antoniaeuccas@hotmail.com

RESUMO: Este artigo analisa a relevância do brincar como direito da criança no processo de ensino aprendizagem. O lúdico é uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e a sua discussão envolve como aprender a brincar como processo de ensino em sala de aula. O emprego de jogos e brincadeiras é umas estratégias mediadoras na formação da criança no seu processo de ensino. A investigação teve como base bibliográfica de autores que se destacam: Horn (2004), Kishimoto (2011), Freire (1996), entre outros, que se encaminhou para fundamentar a temática. Esse estudo fornece conhecimento da importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na evolução da criança e com isso o lúdico corrige as dificuldades de aprendizagem quando há condições ideais de sua realização. Com a pandemia de Covid-19, neste ano de 2020, essa realidade ganha um novo empasse, lidar com a educação longe da sala de aula, buscando assim, promover a educação integral e autonomia da criança dentro de sua realidade familiar.

Palavras-chave: Lúdico. Escola. Alunos. Docentes. Pandemia.

ABSTRACT: This article analyzes the relevance of playing as a child's right in the learning teaching process. Play is a tool in the teaching and learning process and its discussion involves how to learn to play as a teaching process in the classroom. The use of games and games is a mediating strategy in the formation of the child in his teaching process. The research was based on the bibliographic basis of authors that stand out: Horn (2004), Kishimoto (2011), Freire (1996), among others, who went to the foundation of the theme. This study provides knowledge of the importance of games and games in the teaching and learning process in the evolution of the child and with this the playful corrects the learning difficulties when there are ideal conditions of its realization. With the Covid-19 pandemic, in this year 2020, this reality gains a new empassé, dealing with education away from the classroom, thus seeking to promote the integral education and autonomy of the child within their family reality.

Keywords: Ludic. School. Students. Teachers. Pandemic.

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo visa refletir sobre a importância da brincadeira como direito da criança em seu processo de ensino e aprendizagem. A utilização da ludicidade nas práticas de professores, além de influenciar na formação do educando, contribui na preparação para a vida futura, tornando-os mais atuantes e envolvidos com a sociedade.

Os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente que integre elementos que estimulem a motivação e conduza as crianças se sentirem felizes ao realizar as atividades. Através da mediação baseada num relacionamento amigável entre professor e aluno e na organização adequada dos planos de ensino, forneceremos aos alunos oportunidades de aprendizado significativas.

A infância é um período de descobertas, realizações, desenvolvimento da imaginação e criatividade. Nessa fase a criança vivencia importantes momentos, adquirindo conhecimentos e experiências que a constituirão como sujeito. Sendo um momento tão importante na formação das crianças, cabe aos pais e educadores o encaminhamento de vivências que sejam adequadas e possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e a construção de uma identidade positiva.

É necessário lembrar que durante o processo de aprendizagem da ludicidade, e, na prática, escolar, se origina a propagação de uma educação flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo processo educativo, norteados aspectos e

características que serão a chave principal para a aprendizagem do educando e sua inserção no meio social do qual faz parte.

Depois de muitas conquistas e avanços, a educação se depara com um novo e grande desafio, a pandemia da Covid-19. Todas as etapas de ensino estão sofrendo com a interrupção das aulas presenciais, e utilizando ainda às aulas remotas. Esse estudo é uma revisão bibliográfica, iniciada a partir de levantamento de teóricos já publicados relacionados a temática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O SURGIMENTO DO LÚDICO

Segundo o dicionário eletrônico português enciclopédia, o termo “jogo” possui definições diferentes, incluindo a definição de “atividades lúdicas ou competitivas”. Nessas atividades, as regras estabelecidas se opõem aos participantes para fazer com que cada participante ganhe ou obtenha melhores resultados que os outros.

Em relação à palavra brincadeira, conforme o dicionário Aurélio (1993, p. 84), entre vários significados, encontramos a definição de “entretenimento, passatempo e divertimento”.

Figura 1 – Importância do lúdico com o auxílio de jogos



Fonte: Disponível em: <https://encenasaudemental.com/comportamento/insight/breve-historica-do-ludico-como-pratica-psicopedagogica-e-a-sua-importancia-na-construcao-subjetiva-da-crianca>. Acesso em: 27. jun. 2021.

No entanto, Kishimoto (2011) define brincadeira como sendo:

Quando as regras do jogo são executadas, quando a criança está imersa em ações divertidas, as ações que ela realiza. Pode-se dizer que isso está jogando. Dessa forma, os brinquedos e jogos estão diretamente relacionados às crianças e não devem ser confundidos com jogos. (KISHIMOTO, 2011, p. 26)

Outra dificuldade encontrada foi o conceito de ludicidade. Dadas as suas características abrangentes, esses conceitos aparecem imprecisamente nas entradas de dicionário. No minidicionário Aurélio (1993, p. 341), lúdico é definido como “adjetivos relacionados a jogos, brinquedos e brincadeiras”

Para Queiroz e Martins (2002):

Brincar implica numa proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, desenvolvida espontaneamente, cuja evolução é definida e o final nem sempre previsto. Quando sujeito a regras estas são simples e flexíveis e o seu maior objetivo a prática da atividade. Jogar é uma forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam duração intensidade e final da atividade. É importante lembrar que o jogo tem sempre como resultado a vitória, o empate ou a derrota. (QUEIROZ; MARTIS, 2002, p. 7)

Na aplicabilidade das atividades de brincadeiras, não apenas os resultados devem ser considerados, mas também as ações e experiências que ele proporciona. Os jogos divertidos têm uma grande influência na formação da personalidade, caráter e equilíbrio emocional das crianças.

De acordo com Santin (1990):

O indivíduo que brinca é espontâneo, e no ato de brincar, a realidade é transformada, personagens e mundos de ilusão são criados, colocando-se diante de desafios, riscos, de imprevistos, de ‘suspense’. O jogo lúdico apresenta uma dimensão humana que proporciona alegria e euforia a criança ao perceber as suas possibilidades e a oportunidade de representá-las e retratá-las. (SANTIN, 1990, p. 27)

Desta forma, o lúdico acaba se tornando uma medida metodológica que pode ser mais bem utilizado em sala de aula, porque as crianças consideram os jogos e brincadeiras como uma diversão, razão pela qual as crianças aprendem a brincar. Com base a importância do brincar para a alfabetização, isso prova que é uma ferramenta importante para combater o baixo desempenho acadêmico.

Para Araújo (1992), ao estudar a história dos jogos, parece ser uma atividade importante e escora incluído em todos os momentos, incluído o tempo antes de Cristo.

Revendo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. Desde a época anterior a Cristo já havia uma preocupação em discutir o valor proeminente do jogo na vida das crianças. Nos escritos de Leis, Livro VII, Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos (ARAÚJO, 1992, p. 13)

Kishimoto (1993) começou na década de 1930, como algo que desperta prazer e ludicidade. Com os objetivos de entretenimento, jogos e cultivo, essas instituições estabeleceram atividades orientadas ao “lazer”. O que se seguiu foram novas ideias e conceitos sobre a importância dos jogos para na vida das pessoas, principalmente em crianças.

Segundo Paulo Freire (1983):

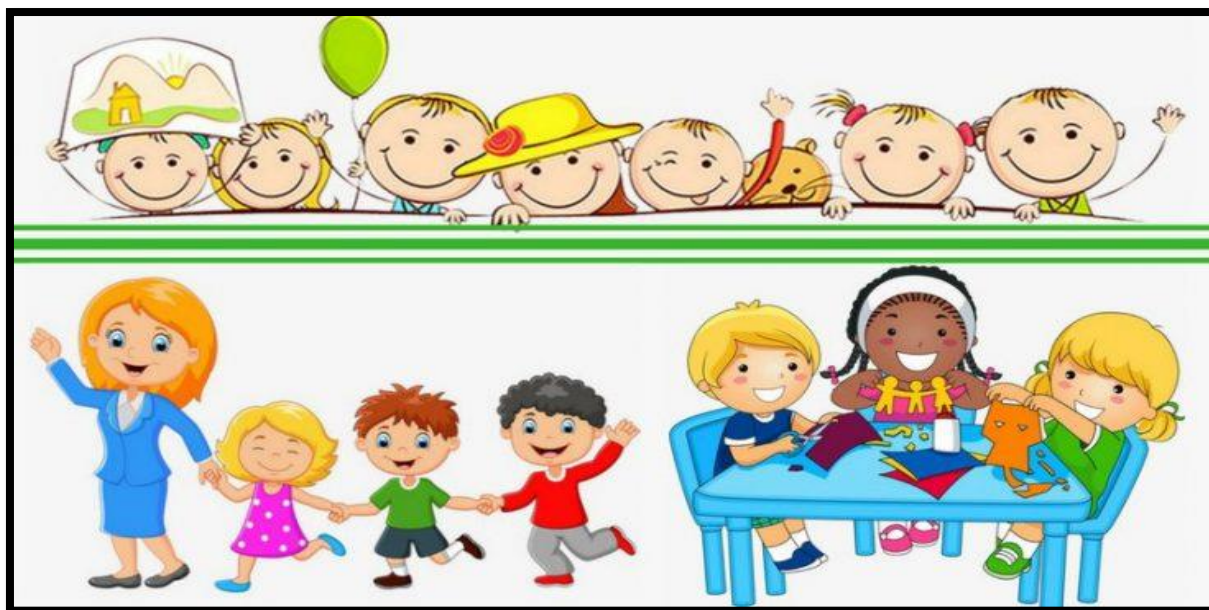
O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é o arquivado ser o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. (FREIRE, 1983, p. 38)

Com este pensamento, as pessoas perceberam que os professores também deveriam tornar as suas salas de aula cheias de vitalidade, para que os alunos não o vissem como um jogo e então os professores devem esclarecer a importância da sua integração com a sociedade e as relações sociais.

2.3 O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDIZADO MÚTUA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Os professores precisam cultivar o interesse dos alunos e conseguirem respeitar o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos alunos, caso contrário, as atividades de jogos perderão completamente a sua riqueza e valor.

Figura 2 – Professor trabalhando ludicidade



Fonte: Disponível em: <https://encenasaudemental.com/wp-content/uploads/2020/12/Foto-730x406.jpg>. Acesso em: 27 jun. 2021.

Além disso, os professores devem usar esse novo método para motivar-se, para que os alunos gostem de aprender, porque se o educador estiver disposto, o conteúdo que ele ensina não ficará entusiasmado, para que os alunos não se interessem em aprender.

Antunes (2001) argumenta:

Um professor que ama o que faz, está entusiasmado com o seu ensino e fascinado pelo seu conhecimento da matéria. Um professor que apresenta sempre a sua disciplina em situações desafiadoras, emocionantes e interessantes sempre será inevitavelmente sentindo-se entediado. (ANTUNES, 2001, p. 55)

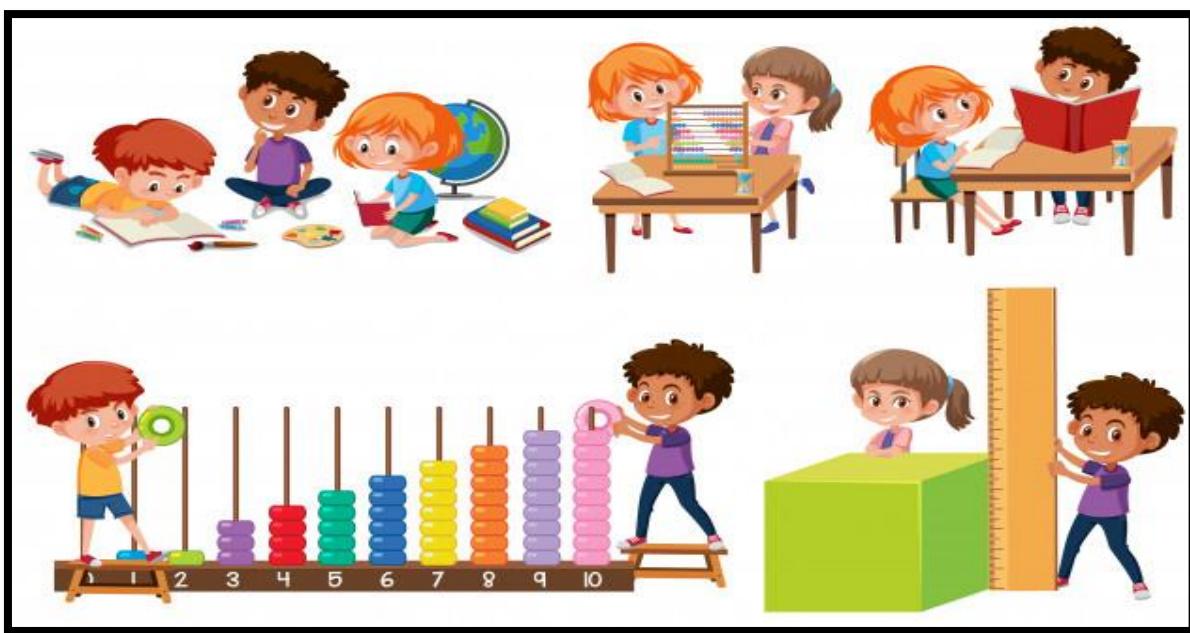
Os professores devem desempenhar os seus próprios papéis como mediadores e supervisores do conhecimento, enquanto os estudantes devem desempenhar o seu próprio papel no desenvolvimento da aprendizagem.

Como Freire (1996, p.12) disse “supondo que você também seja objeto de geração de conhecimento, tenha certeza de que o ensino não transfere conhecimento, mas criando possibilidades para a geração ou construção de conhecimento”. Portanto, neste processo, a intervenção dos educadores é muito importante, ela pode estimular orientar e expandir o uso de atividades recreativas para desenvolver habilidades de alfabetização.

O brincar é uma ferramenta muito valiosa no processo de ensino, cujo objetivo é desenvolver habilidades e dar aos alunos a oportunidade de desenvolver planos de ação para atingir metas, avaliar e alcançar resultados. Quando o professor percebe os benefícios da interação, ele se adapta a certos ambientes de ensino e o utiliza conforme necessário ao desenvolver habilidades de alfabetização de uma perspectiva interativa.

Sobre isso, Kishimoto (1994) destaca que, posteriormente, parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos, justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido nessa época, o nome de ludus, semelhante aos locais destinados a espetáculos e a prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito. A partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos, e os colégios Jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática.

Figura 3 – Prática educativa da ludicidade



Fonte: Disponível em: https://encenasaudemental.com/wp-content/uploads/2020/12/conjunto-de-criancas-aprendendo-matematica_1639-7054.jpg. Acesso em: 27 jun. 2021.

O objetivo de usar os jogos como facilitadores no processo de ensino é encontrar novas maneiras de superar as dificuldades e lacunas educacionais, porque os alunos com essas características serão “excluídos da escola” como parte do fracasso ou evasão.

O brincar é uma ferramenta muito valiosa no processo de ensino, cujo objetivo é desenvolver habilidades e dar aos alunos a oportunidade de desenvolver planos de ação para atingir metas, avaliar e alcançar resultados.

Vygotsky (1984, p. 81) mostrou que, “a brincadeira afeta muito o crescimento das crianças. A criança aprende atuar por jogos, estimula a curiosidade, ganha iniciativa e autoconfiança, além de propiciar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

O professor desempenha o papel de intermediário na aprendizagem das crianças, portanto, ele não pode ignorar a importância do brincar como recurso pedagógico. Os professores podem usar coisas divertidas em diferentes ambientes.

A importância da ludicidade na formação do docente é uma questão relevante, sendo necessário que a universidade perceba o valor da ludicidade, das novas práticas educacionais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Como cita Teixeira (2012):

Ao utilizar o brinquedo nas aulas como material pedagógico, é importante que o professor não se deixe levar por uma liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixar os alunos num determinado espaço brincando sem nenhuma orientação e consciência das suas ações. Deve haver planejamento, e as atividades devem ser mediadas pelo professor, desafiando os alunos na resolução de problemas, aumentando o repertório de respostas para as suas ações, estimulando a sua criatividade e, principalmente, contribuindo para a sua formação. (TEIXEIRA, 2012, p. 67)

Ao utilizar atividades lúdicas na sala de aula, o professor deve explorar as atividades em diferentes momentos e espaços, com planejamento e organização, desenvolvendo autonomia e a construção do saber provendo o aprendizado.

Nessa concepção, Teixeira (2012) ressalta:

O professor deve ajudar os seus alunos a interagirem na atividade lúdica, incentivando a participação, fazendo perguntas como fazê-lo ou é mais inibido. A “sua participação é adequada à medida que a sua presença for um aval para que todos participem com liberdade e espontaneidade.” (TEIXEIRA, 2012, p.72)

Os profissionais da educação precisam de treino de alta qualidade, treino de jogos que o torne um mediador de atividades de jogos, ciente das possibilidades

educacionais oferecidas por jogos e brincadeiras, e desperte o interesse das crianças em conhecimento e aprendizado.

Em suma, os alunos conseguem construir e reconstruir conhecimentos, que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, portanto, o papel do educador é enriquecer e expandir o conhecimento buscando a interação ativa.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE DURANTE A PANDEMIAS DA COVID-19

Em face do exposto, percebemos o quão é importante a educação para o desenvolvimento da criança. A escola representa um novo mundo de possibilidades e experiências para elas, novas relações interpessoais são vivenciadas, promovendo desafios diferentes do que elas vivem nas relações familiares.

O ambiente escolar é organizado conforme as necessidades da criança, considerando a faixa-etária, o que será aprendido, os espaços de lazer, atividades e alimentação. A organização do espaço contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do educando “o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”. (HORN, 2004, p.15)

Portanto, o espaço físico bem-organizado é essencial para o bom desempenho das atividades, segundo Horn,

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um qual se inserem emoções e nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui linearmente. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28)

Considerando essas afirmações, precisamos compreender como a nova realidade diante da pandemia da Covid-19 afeta a educação. Neste ano de 2020, passamos por uma crise mundial de saúde pública. A chegada do novo vírus – Covid-19, também chamado de novo coronavírus – assustou toda população afetando diretamente a educação. Um novo e grande desafio surgiu para as escolas, pais, alunos e professores.

Com essa medida as escolas tiveram que adiar as aulas presenciais com o intuito de proteger a saúde dos alunos, professores e todos os profissionais que colaboram com as instituições de ensino. Então a escola teve que se adequar a esse novo mundo, e como diz Paulo Freire “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996. p.30), se o mundo em constante mudança, cabe as instituições e aos educadores se adequarem a essa nova realidade.

Devido ao alto poder de contágio que esse vírus tem, o Ministério da Saúde adotou várias medidas de proteção seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS. Uma das mais importantes medidas adotadas foi o distanciamento social para evitar aglomerações e evidentemente a escola é um local que gera inevitavelmente aglomeração de dezenas de pessoas em um mesmo espaço.

Para que as aulas não cessassem, as escolas adotaram meios tecnológicos para desenvolver as atividades educacionais e iniciou-se as aulas não presenciais. São inúmeras metodologias que estão sendo usadas para que ocorra tais aulas, como por vídeo chamadas, vídeos gravados e disponibilizados por redes sociais e aplicativos, atividades impressas entregues aos responsáveis dos educandos, entre outras.

O professor precisou oferecer atividades que eles consigam mediar à distância e contar com a ajuda de pais e responsáveis para contribuir na realização. Para esse fim, a ludicidade que já é presente na sala de aula, se faz indispensável para as aulas remotas. Observemos o discurso de Almeida (2008), em relação ao brincar:

A resignificação do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural onde a criança está inserida (ALMEIDA, 2008, p. 4)

Ao realizar essa reflexão, o professor necessita compreender a realidade dos seus alunos e buscar colocar em pauta brincadeiras que possam ser realizadas no ambiente familiar que possa promover o desenvolvimento integral da criança e suprir as demandas do currículo.

Essa ludicidade é uma alternativa interessante e poder trazer bons resultados para esse momento difícil que a educação está passando. Sendo necessário muito cuidado na elaboração das propostas de atividades. E sempre lembrar que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (DIAS, 2000, p. 95).

E nunca esquecer que, na execução dos jogos e brincadeiras, os adultos devem ser apenas mediadores, e colocar o educando como o seu principal do processo, como Freire defende. Pois, a educação deve sempre promover a autonomia do aluno, tornando-o ser ativo no seu desenvolvimento integral.

Mesmo a pandemia da Covid-19, veio trazendo tantas dificuldades e mudanças para o mundo inteiro, assim como para a educação, ainda existem mecanismos que podem fazer a educação continuar seguindo seu curso. É fundamental adaptar-se as situações que surgem, buscando sempre promover uma educação com qualidade que busque ajudar na construção integral do aluno como ser ativo de seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas realizadas através do estudo possibilitaram a articulação dos jogos e brincadeiras, permitindo verificar o quanto é importante trabalhar entre a teoria e prática, bem como é preciso planejar atividades voltadas para a realidade dos alunos, para conseguir atingir os objetivos estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são de grande importância no processo de ensino, para poderem interagir com as condições proporcionadas, aprender a cooperar com os pares e conviver com a sociedade, o que contribui principalmente para o processo de ensino.

Também é possível discutir esses pressupostos e o quanto os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento psicológico e motor dos alunos em fase de alfabetização. Porque os jogos e brincadeiras mostram a criatividade e expressividade das crianças, além de inseri-las divertidamente no meio social em que vivem.

Sabemos também que os desafios não acabaram, pelo contrário, surgem frequentemente conforme as mudanças ocorrem na sociedade, cultura, no ambiente, entre outros. Esse ano de 2020 trouxe um novo e difícil empecilho, sendo a pandemia

da Covid19, em que os professores, alunos e toda comunidade escolar tiveram que se adaptarem a este novo contexto.

O uso da ludicidade através de jogos e brincadeiras são fortes aliados para as novas metodologias que os professores estão adotando. Contribuem para a melhor execução das atividades que visam o desenvolvimento integral do educando. Ainda haverá muitas discussões acerca dessa problemática que é recente e deve ter um olhar de muito cuidado para manter o bem-estar de toda comunidade escolar garantindo o direito das crianças à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2008.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

AURÉLIO. **O minidicionário da língua português**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro. 1993.

DIAS, M. C. M. **Metáfora e pensamento**: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**/ Tizuko M. Kishimoto (ORG); – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica**: Jogos e Brincadeiras de A Z. São Paulo: Reideel, 2002.

SANTIN, Vívino. **Educação Física**: outros caminhos. Porto Alegre: EST, 1990.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 8

O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADES E DESAFIOS DE PROFESSORES

ROZANA DOS REIS FETOSA

O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REALIDADES E DESAFIOS DE PROFESSORES

Rozana dos Reis Feitosa

rozanarreis@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade única de Ipatinga – MG. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA.

<http://lattes.cnpq.br/9270500106264004>

RESUMO: Este artigo pretende compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na fase de alfabetização durante a EAD emergencial, buscando conhecer a realidade e os principais desafios enfrentados pelos alfabetizadores em nosso país. Com base em artigos científicos, BNCC e de diversos autores como Soares, Gil e Libâneo, foi realizado um estudo bibliográfico. A conclusão que se pode tirar é que, por meio da educação a distância, muitas crianças em fase de alfabetização não conseguem acessar a Internet e não possuem aparelhos eletrônicos em casa, as crianças e seus familiares não têm motivação para auxiliar no processo, o que impossibilita para que façam a alfabetização. Também há evidências de que os educadores recebem formação continuada relacionada às TIC, que visa subsidiar o uso das ferramentas pelos professores e o ensino.

Palavras-chave: Pandemia. Alfabetização. Ensino remoto. Tecnologias.

ABSTRACT: This article aims to understand how the teaching and learning process occurs in the literacy phase during emergency distance learning, seeking to know the reality and the main challenges faced by literacy teachers in our country. Based on scientific articles, BNCC and several authors such as Soares, Gil and Libâneo, a bibliographical study was carried out. The conclusion that can be drawn is that, through distance education, many children in the literacy stage cannot access the Internet and do not have electronic devices at home, children and their families are not motivated to assist in the process, which makes it impossible for them to do literacy. There is also evidence that educators receive ongoing training related to ICT, which aims to support the use of tools by teachers and teaching.

Keywords: Pandemic. Literacy. Remote teaching. Technologies.

1.INTRODUÇÃO

Hoje, a educação pública enfrenta muitos desafios, especialmente aqueles relacionados à alfabetização e às novas tecnologias. Além disso, no cotidiano escolar, muitos alunos são analfabetos ou não possuem habilidades de leitura e escrita.

No entanto, devemos ressaltar que a alfabetização não deve, ou não deveria, ser entendida apenas como o ato de ensinar e aprender a ler e a escrever. Assim como indica Paulo Freire (1989, p. 72), “Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”.

Assim, compreendemos que na sociedade letrada em que vivemos a alfabetização e sua importância na vida das pessoas é cada vez mais crucial e necessita ser trabalhada e vivenciada de forma significativa e proveitosa possível, o que gera o enfrentamento de desafios diversos por parte dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Além de estar fisicamente presente e exposta nesses ambientes de alfabetização, as escolas utilizam a tecnologia por sua capacidade de mediar a TICs e processos virtuais por tecnologias e recursos educacionais que facilitam a comunicação e assim favorece no processo de ensino aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC também enfatiza a letramento digital, à medida que novas práticas linguísticas modernas abrem novas possibilidades de acesso e produção. Nossas crianças, adolescentes e jovens tem acesso à internet e são, consumidores e criadores de conteúdo. Além de discutir questões éticas neste novo campo, é preciso explorá-las para facilitar a leitura dos alunos.

Devido à nova pandemia de coronavírus, escolas em todo o Brasil foram fechadas para proteger a saúde de alunos e funcionários. A suspensão das aulas é uma das estratégias adotadas pelo Brasil para evitar o desenvolvimento da Covid 19. Em meio ao caos, incertezas, medo e pânico, trouxe novos desafios para gestores, professores e famílias. A primeira recomendação emitida é a manutenção do distanciamento social, sendo a forma básica de controlar o crescimento dos casos e as necessidades médicas dos hospitais e centros médicos.

A pandemia do novo coronavírus trouxe muitas mudanças na vida e nos hábitos das pessoas. A educação também mudou: muitos ajustes foram feitos para alcançar famílias socialmente distantes com a ajuda da tecnologia e novas ferramentas.

O artigo é uma revisão bibliográfica, iniciada a partir de levantamento de teóricos já publicados relacionados a temática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALFABETIZAÇÃO COMO ETAPA DE ENSINO

A alfabetização tem sido amplamente discutida entre os educadores como uma questão legal, as oportunidades e desafios associados a essa fase do aprendizado. Dificuldade de aprendizagem semelhante foram testemunhadas nas últimas décadas, muitas falhas foram documentadas e a dura realidade de muitas crianças concluindo programas escolares sem saber ler e escrever (INEP, 2016).

Essa mudança faz parte das políticas educacionais que visam ampliar a escolaridade obrigatória e democratizar as escolas. A matrícula no ensino fundamental passou a ser obrigatória, assim como o primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (2007), a duração da escolaridade é de cerca de nove anos:

Podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (BRASIL, 2007, p. 27)

No novo cenário educacional, educadores e pesquisadores precisam definir com clareza o que se espera da escola deste o início da escolarização, já que ingressam no ensino fundamental aos seis anos, que antes eram sete. Abordar uma ampla de questões relacionadas a currículos, organização da prática e ao espaço físico para colocar crianças pequenas na escola requer reflexão e pesquisa cuidadosas.

A transição da creche para a escola primária para criança de seis anos não é apenas uma questão política, mas também educacional que depende, sobretudo, da

compreensão dos alfabetizadores sobre o processo de alfabetização. A construção do conhecimento não separa o ato de ler e escrever e ainda implementa um intermediário adaptado ao nível de formação conceitual da criança.

2.2 O USO DAS TICs NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Em particular, na compreensão da leitura, na produção do conhecimento, na compreensão da leitura e na formação do papel dos mediadores na construção da personalidade cívica, a escola tem um lado lúdico da linguagem, apoia as artes literárias, desperta o gosto estético, e desperta os aspectos socioculturais das crianças. Portanto, é importante que os educadores entendam seu potencial, considerem-nos como sujeitos ativos de aprendizagem e forneçam estratégias e percepções para tornar a aprendizagem mais significativa.

As crianças não devem apenas aprender a ler e escrever, mas também internalizar as convenções sociais sobre leitura e escrita. Novas propostas metodológicas defendem que as crianças devem ser capazes de viver em sociedade, experimentar e aprender a ler e escrever.

Em uma sociedade caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), Rose e Meyer (2002, apud ALBA, 2006) afirmam:

As tecnologias oferecem aos educadores uma grande variedade de recursos didáticos educacional, oportunidade para abordar as diferenças individuais e muitos aspectos da aprendizagem, além de fornecer ferramentas e abordagens de aprendizagem. A flexibilidade que a tecnologia tem para se adaptar permite abordagens diferentes. Atenta as diversas necessidades de nossos alunos, ajude-os a superar seis desafios e concentre em todo o seu potencial . (ROSE; MEYER APUD ALBA, 2006, p. 148)

No mundo da mídia e da tecnologia, os professores têm que combinar dispositivos tecnológicos muito básicos para estimular os sentidos das crianças, mas não a mídia e os recursos audiovisuais (TV, vídeo, cinema, data show, som) que podem ser um elo nessa perspectiva. Pablos, (2006) apoia esse assunto dizendo:

Os professores devem estar atentos às mudanças no papel em relação à existência das tecnologias de informação e comunicação no âmbito do ensino, considerando que podem libertá-los da tarefa de transmitir informação e conhecimento em certa medida, para que terem uma dinâmica e processo de aprendizagem de referência. (PABLOS, 2006, p. 80)

As escolas podem ser aliadas poderosas, porque são instituições sociais responsáveis por garantir o direito de todos à educação e ao acesso à informação e à formação da cidadania. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

Independentemente do espaço físico, as novas tecnologias de comunicação e informação permeiam o cotidiano e geram necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. Televisão, rádio, tecnologia da informação, aproximam as pessoas por imagens e sons de um mundo antes inimaginável. Na sociedade contemporânea, os sistemas tecnológicos fazem parte do mundo da produção e de todas as práticas da sociedade civil e desempenham uma força onipresente na criação de formas organizacionais e transformações em processos e procedimento. (BRASIL, 2000, p. 11-12)

As escolas devem corrigir essa identidade social e cultural, alinhar seus recursos com os currículos escolares e adequando-os de forma multidisciplinar que promova o uso de códigos de linguagem variados em texto, imagem, som e música para envolver toda a comunidade escolar local, sugerem permitir ações alinhadas e reflexivas e construir um caminho para o conhecimento e a criatividade.

2.3 ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: É O DESAFIO

A pandemia pela COVID-19 adentrou as terras brasileiras e provocou mudanças bruscas em todas as esferas sociais. Ainda que tardias em alguns casos, várias medidas foram adotadas para conter a expansão do vírus. No âmbito educacional, o fechamento das escolas se impôs como uma das primeiras medidas emergenciais e com isto os sistemas de ensino tiveram que se reposicionar

Entre tantas mudanças que o novo coronavírus trouxe, como o isolamento social, suspensão das aulas, administrar home office e as crianças em casa, a alfabetização tem sido mais um desafio para muitas famílias com filhos (as) passando por esse momento na fase escolar. Com a interrupção das aulas presenciais, a maioria das escolas tem enviado pela internet atividades para que os alunos possam fazer em casa.

O contexto de uma crise como a da pandemia da COVID-19, o anseio pelos bons resultados na alfabetização gera oportunidades para que as grandes corporações educacionais proponham plataformas educacionais, que prometem

soluções mágicas para a apropriação desse objeto tão valioso da nossa cultura que chamamos de escrita. Além disso, não faltam na internet sites e blogs que disponibilizam atividades e ‘dicas’ para alfabetizar as crianças em casa.

A partir deste cenário é perfeitamente plausível que alguns se questionem sobre a real necessidade da escola para ensinar as crianças a ler e a escrever. Será que estamos declarando a morte da escola? Será que a escola se tornou desnecessária para ensinar as crianças a ler e a escrever?

Não podemos declarar a morte da escola! O computador não é uma escola! Ainda que seja assegurado o mínimo de interação nas tantas conferências que estão sendo realizadas pela escola, principalmente os particulares, o computador não é uma escola! Ainda que as tecnologias digitais estejam cada vez mais interessantes e atrativas, um computador não é uma escola! Nós precisamos da escola! Nós precisamos da escola para mostrar aos filhos de 44% da população brasileira, que esse objeto cultural que chamamos de escrita, nos transforma naquilo que nós somos [...]. Mais do que isso, a gente precisa da escola para compartilhar nossas ideias, para confrontar nossos valores, para confrontar nossas crenças. A gente precisa da escola, porque a gente precisa aprender a coisa pública. Porque a gente precisa assegurar as crianças o direito de estar entre seus pares. Nós precisamos de uma escola com um currículo que respeite as crianças, que respeite os professores, que assegure o direito de aprender os diferentes usos desse objeto cultural tão valioso que chamamos de escrita. (ZEN, 2020, 42 -04 a 43-47)

No contexto pandêmico, as discussões sobre o fechamento e a reabertura das escolas evidenciou a sua importância como instituição social. A escola não morreu, apenas a sua materialidade arquitetônica parou de funcionar.

As escolas estão tentando reformular seus métodos de ensino para melhor atender às crianças, sem comprometer a continuidade do processo de alfabetização. Para dar continuidade ao processo de alfabetização iniciado antes da suspensão das aulas, o ensino se tornou virtual e trouxe um novo processo de aprendizagem para professores, alunos e famílias.

Nesse sentido, uma série de fatores emergentes podem influenciar o processo de liberalização durante a pandemia: internet de alta qualidade, difícil controle pelos familiares falta de recursos como computadores, notebooks, tablets (professores e alunos), e falta de destreza no uso de ferramentas digitais.

Em entrevista ao canal Futura no dia 08/09/2020, Magda Soares falou sobre os novos desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia do Novo Coronavírus: “a atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do

período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, já que o contato educador x educando é importante, para esta fase de escolarização, pois a rotina diária cria um elo de convivência, adaptação e socialização tão essenciais nesse processo didático, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar”(FUTURA, 2021).

À medida que os processos de leitura e escrita evoluem, a alfabetização deve ser vista como englobando todo o processo de comprometimento, compromisso e implementação de várias estratégias do professor. É preciso pensar em propostas educacionais que possam ser feitas levando-se em consideração o contexto social, econômico e emocional em que o aluno está inserido, apesar de todas as influências advindas das atribuições e dos problemas, atualmente na sala de aula distantes e a prática de atividades que seja mais acessível tanto para os professores quanto para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constatou que a alfabetização é um processo contínuo e uma prática em que a alfabetização e a capacidade de computação devem ser desenvolvidas juntas. Esse é um processo contínuo que se constrói à medida que a criança cresce e exige mais esforço do professor para que a criança desenvolva suas habilidades e capacidades de alfabetização até oito anos

Com a educação fora do compus trazida pela pandemia do coronavírus toda a comunidade escolar experimentou rapidamente o mundo do conhecimento e da tecnologia em um curto período.

Os professores não são apenas intermediários, mas também tem a grande responsabilidade de incentivar e orientar os pais a continuarem durante esse período de aprendizagem, portanto, somente fora da escola se os pais apoiarem esse processo de ensino e aprendizagem.

A educação é o comportamento de todos os participantes, famílias, escolas, professores e alunos. Se esse comportamento foi

crucial durante a fase presencial, é ainda mais importante durante esta pandemia, no entanto, o uso da tecnologia tanto na educação a distância quanto na sala de aula é de fundamental importância.

Neste sentido, a interação escolar-família, combinada com recursos de tecnologia educacional e intervenção dos pais à medida que a criança cresce. Cria hábitos de leitura, interesses e participação na vida escolar desta criança. Executar nesta escala requer monitoramento contínuo e ajuste fino.

Diante de todos os enfoques abordados no presente estudo, contribuindo, assim, com o desenvolvimento do alfabetizando desde o início de sua vida escolar, a alfabetização se consolida com a inclusão de várias possibilidades de leitura de mundo e de vida, ressaltando o diálogo com outros textos, imagens, sons e múltiplas linguagens direcionando o olhar para os recursos digitais enquanto facilitadores de aprendizagem. A educação, como ferramenta educacional que medeia o processo de conhecimento, ajuda a fortalecer as conexões entre os contextos educacionais que se desenvolvem fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, é importante porque proporciona inúmeras maneiras de aprimorar a formação técnica para a educação e torná-las, mas interessante. As políticas públicas devem ser desenvolvidas para garantir que todos tenham acesso a recursos técnicos, especialmente aqueles relacionados a tecnologia educacional, e precisam de implantação efetiva para facilitar o acesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia M. De Oliveira; MIRANDA, Maria Irene. **Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Uberlândia**: Quem é a criança de seis anos? In: VIII Seminário Nacional “O Uno e o Diverso na Educação Escolar” – Uberlândia: EDUFU, 2007.

ALBA, C. **Tecnologias para Transforma a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna%20.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacaosuperior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PABLOS, J. **Tecnologias para Transforma a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CAPÍTULO 9

"COELHO SABIDO" SOFTWARE DE ALFABETIZAÇÃO: UM AUXÍLIO AO "HOMESCHOOLING" EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

**CLEIDE REGINA FERREIRA LIMA
TATIANY MICHELLE SILVA E ALMEIDA**

“COELHO SABIDO” SOFTWARE DE ALFABETIZAÇÃO: UM AUXÍLIO AO “HOMESCHOOLING” EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Cleide Regina Ferreira Lima

Professora licenciada em Pedagogia. Estudante de Licenciatura de computação da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: cleideregina70@hotmail.com

Tatiany Michelle Silva e Almeida

Professora, pesquisadora e autora sobre temas de educação, educação inclusiva e educação ambiental. Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas e mestranda em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade de Brasília. E-mail: tatyalmelaideasilva@gmail.com

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo identificar meios de alfabetização de crianças em idade escolar durante o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, analisando como a tecnologia pode mediar os prejuízos acadêmicos de afastamento escolar. Em meio a esse contexto, se identificou o uso da tecnologia como uma prática que auxilia as famílias e que o uso de softwares educacionais podem ser uma estratégia de ensino de crianças em idade escolar de alfabetização em casa. Para entender como um programa desses pode ser um método de ensino eficiente, se optou em escolher o programa “Coelho Sabido” e descrever todas as suas características alusivas, pedagógicas e de entretenimento saudável. Como metodologia usamos a revisão bibliográfica sobre o tema, descrevemos seu tutorial de instalação e identificou e se descreveu uma versão do programa em aplicativo para Androides. Como resultado da pesquisa bibliográfica que ao se optar em utilizar esse software o usuário tem muitas contribuições agregadas desde um entretenimento saudável até uma prática didática e lúdica de fácil acesso, já como metodologia educacional esse pode contribuir não só em momentos como esses mas também no reforço das atividades das crianças nessa fase escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino domiciliar. Programas educativos.

Abstract: This work aims to identify means of literacy of school-age children during the social isolation imposed by the COVID-19 pandemic, analyzing how technology can mediate academic losses of school leave. In this context, it was identified the use of technology as a practice that helps families and that the use of educational software can be a strategy for teaching school-age children literacy at home. To understand how such a program can be an efficient teaching method, we chose to choose the program “Rabbit Known” and describe all its allusive, pedagogical and healthy

entertainment characteristics. As methodology we used the bibliographic review on the theme, we describe your installation tutorial nstallation and identified and described a version of the application program for Androids. As a result of the bibliographic research that when choosing to use this software the user has many aggregated contributions from a healthy entertainment to a didactic and playful practice of easy access , as an educational methodology this can contribute not only at times like these but also in strengthening the activities of children in this school phase.

Keywords: Literacy. Home education. Educational programs.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se foca na análise da importância da inovação tecnológica e da criatividade humana em tempos pandêmicos como esses, onde as atividades mais simples do dia – a – dia como estudar, trabalhar e fazer um simples passeio; passaram a oferecer riscos eminentes a nossa saúde e a dos nossos familiares.

Mas ao mesmo tempo não podemos nos limitar e não lançar a mão de nossas possibilidades para realizarmos todas essas atividades de forma segura. Recorre a tecnologia é uma delas, nos apoderando de todas as suas ferramentas possamos amenizar os efeitos que o isolamento social tem provocado em nossa sociedade, que são muitos, mas aqui vamos nos focar nos prejuízos acadêmicos, em especial na escolarização das nossas crianças (em fase de alfabetização).

Baseados nas concepções de Cury (2020) que nem sempre a obrigatoriedade do ensino na rede regular é a melhor oferta, em tempos como esses, onde o afastamento social foi uma condição imposta pela pandemia do COVID-19 a *Homeschooling*, pode se ter muitas vantagens.

E que de uso de softwares educacionais pode auxiliar nesse processo de escolarização “em casa”, nessa perspectiva Kenski (2003), Landim (2020) e Tarouco (2014) concordam que o uso de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino aprendizagem só tende a colaborar com a formação educacional.

Para afunilarmos a nossa pesquisa buscamos um programa / *software* que fosse auto instrucional, popular entre seus usuários e que se focasse em atividades do Bloco Inicial de alfabetização da educação básica. Identificamos então o programa “Coelho Sabido” no qual conhecemos desde longa data e que pode auxiliar pais e

responsáveis de crianças em idade de alfabetização nesse processo escolar, em casa.

Para explicarmos melhor seu uso, realizamos uma descrição do software “Coelho Sabido” através de artigos e de informações de seu manual de instruções (que se encontra em seu site de vendas) e em uma pesquisa sobre suas funcionalidades e por fim de sua qualidade através de uma entrevista com pais /responsáveis de crianças de 4 a 9 anos, que já utilizaram o programa.

Portanto, embasados nas ideias de Siqueira (2009) e Landim (2020), que defendem que o uso de ferramentas tecnológica de ensino, podem atender a necessidade da demanda educacional impostas ao país, em tempos de isolamento social, de alfabetizar seus filhos. Salientamos que essas podem além de auxiliar amenizar os prejuízos acadêmicos até que eles retornem de forma segura as escolas. Auxiliando os pais a conciliar diversão com aprendizagem, a escolha desse tema aborda a importância da participação familiar na formação escolar das crianças em qualquer nível escolar que ela estejam.

Evidenciando que a interação desses além de promover o conhecimento de seus filhos pode ampliar seu interesse nos estudos. E abordando a Constituição Federal (CF) de 1998 que reafirma que esse direito é partilhado entre estado (governo) e família, não podemos deixar que notar que no momento que as atividades presenciais das escolas foram encerradas pela ação danosa desse vírus, a escola teve que rever sua forma de oferta de ensino assim como as famílias que tiveram que auxiliar os alunos que estavam sem aulas, para que não houve prejuízos acadêmicos em sua formação.

Adotando inúmeras estratégias de uso das TDIC's no seu cotidiano, devido a praticidade, facilidade de acesso aos mais variados conteúdos e pôr fim a afinidade com o uso de tecnologia das crianças dessa faixa etária.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC's) NA SOCIEDADE

A pesquisa tem como foco analisar a formação escolar ofertada pelas unidades escolares, a CF de 1988 prevê no artigo 205 essa formação como um ato de “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 2016, p.124) que visa a formação /educação plena do indivíduo , mas não especifica que obrigatoriamente essa escolarização seja realizada em um local específico. No artigo 208, ela especifica que é dever do estado, a garantia de uma:

I–Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II–Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV–Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V–Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI–oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas [sic] da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CF, 2016, p. 125).

Sua obrigatoriedade dos 4 anos aos 17 anos, assegura sua oferta gratuita e de forma universal até o Ensino Médio, os atendimentos especializados aos portadores de deficiência, educação infantil até os cinco anos, acesso ao ensino, oferta de ensino noturno regular e atendimento educacional em todas as etapas de ensino. Assegurando a gratuidade e obrigatoriedade do acesso a educação como direito público e subjetivo; a subjetividade dessa oferta nos leva a interpretação que essa também pode ser ofertada não apenas pelos órgãos públicos. O artigo 209 estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada” (CF,2016, p. 125), podendo essa ser oferta a sociedade serviços particulares de ensino escolar, o que nos leva ao entendimento que essa oferta então é livre para demanda particular assim como a de formação em ambiente escolar.

Para finalizar as concepções de escolarização por redes de ensino publica previstas pela CF, identificamos que esses têm papéis de atuação distintos entre União, os estados, o Distrito Federal e municípios, que tem compromissos na administração pública dos espaços escolares públicos, da organização da rede de ensino e na distribuição dos recursos públicos (CF,2016, p. 124 e 125).

A educação é uma das áreas que deve sempre acompanhar a modernidade, de tempos em tempos deve se renovar, caminhar por um novo viés, modernizar suas estruturas teóricas e práticas, para acompanhar a geração que está preparando. Segundo Oliveira (2015) a utilização de novas tecnologias no ensino é um tema bastante atual no cenário da educação brasileira, algo que se dá por causa dos passos dados todos os dias pela ciência, que deve ser acompanhado em sala de aula, para que nossa formação leve os nossos estudantes a se despertar para importância do saber e do conhecer.

Para se alcançar o aprender a aprender, que é um processo de inovação e reconstrução de conhecimento que tem sua dimensão no saber pensar, reformular conhecimento disponível para intervir de forma eficiente na realidade e no seu meio social (ALMEIDA JUNIOR, 2021). Que é com certeza o objetivo maior de todas as intervenções, metodologias, estratégias e métodos que adotamos em docência.

Por isso ao utilizamos tecnologias como meio de ação de nossas propostas educacionais, buscamos levar o cotidiano de nossos estudantes para a sala de aula, quando essa é usada no ensino presencial. Algo que tornou inviável em meio a pandemia do COVID-19, mas que nos fez não inovar nossas práxis mas renovar, levando os recursos didáticos que já usávamos para um patamar digital, totalmente modernizado. A lousa (quadro negro/*whiteboard*) se tornou a lousa digital do *Classroom* para acesso fácil também podemos usar o slide (powerpoint) que além de apresentar conteúdos, animações que contém links¹¹ de acesso rápido, também pode ser digitado é apresentado simultaneamente.

A educação que é feita em casa é a domiciliar podendo ser oferta pela família, professores particulares e atualmente com o uso de tecnologias digitais, para Cury (2019) a motivação dessa prática se baseia na importância de alguns pais e responsáveis vem em ampliar a formação formal de seus filhos, de complementar suas aprendizagens ou até mesmo como estratégia de reforço das atividades de sala de aula ou acompanhamento das atividades extraclasse.

Já segundo as ideias de Guizzo; Marcello; Muller (2020) no atual cenário das restrições impostas pela pandemia do COVID-19, restringiu nosso direito de ir e vir,

¹¹ Links- dá acesso a hiperdocumentos.

ao mesmo tempo que introduziu diretamente o direito à vida, com isso a formação, ao trabalho e ao consumo como uma necessidade, que busca atender todas as classes e ao mesmo ofertar serviços que consideramos de suma importância a nossa vida, por isso a importância desse acompanhamento escolar em casa nunca se fez tão válido.

Com isso, o autor nos expressa a importância de um contínuo trabalho da sociedade, que não poderia deixar de ser também na educação. Considerando que temos opções alternativas da oferta desse ensino, nesse caso, a educação domiciliar, essa podem usar vários recursos para se concretizar, como: internet, programas e aparelhos eletrônicos, formação mais qualificada dos responsáveis que irão realizar essa formação escolar e por último a disponibilidade de tempo desses responsáveis, já que não se pode fazer a formação de alguém de forma aleatória e desestruturada (TAROUÇO, 2014).

Elencando essas premissas e embasados nas ideias desses autores, buscamos analisar como esse tipo de proposta de escolarização pode ou não contribuir na formação escolar das crianças em tempo de pandemia, algo que faremos mais adiante, no próximo capítulo. Focados na perspectiva analítica do uso de softwares no auxílio dessa prática

Recursos digitais na educação

Essa pesquisa analisa a importância do uso de softwares como o do “Coelho sabido” que têm conteúdo voltados a alfabetização, na complementação das práticas alfabetizadoras, que pais tem desenvolvido em casa. Para se entender Keski (2003) define que esses processos de ensino e aprendizagem podem ser auxiliados por um software educacional, analisamos como esse pode ser utilizado tanto em sala de aula quanto em casa, para isso, perscrutamos um referencial teórico que pudesse nos auxiliares nessa análise e trouxemos aqui alguns dos dados levantados.

Esse tipo de recurso tem sido utilizado por pais desde que os celulares e tablets se tornaram acessíveis aos consumidores e que devido inúmeros fatores como a falta de segurança nas ruas (onde crianças brincavam) os pais começaram a usar esses programas (que são chamados joguinhos) para entretenimento e

aprendizagens de seus filhos, mas em meio ao fechamento das unidades escolares devido ao afastamento social imposto pela COVID -19 , essa ação passou de apenas entretenimento para uma ação de complementação da formação escolar de crianças em idade escolar de 4 a 9 anos , em especial que é a faixa etária de alfabetização (VALLE; MARCOM, 2020).

Essa prática passou a ser incentivada até pelo próprio Ministério da Educação por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) comprou e disponibilizou aos pais um *software* de alfabetização o “Grapho Game”¹², que não é alvo da nossa pesquisa por ter sido disponibilizado só em Novembro de 2020 e ainda ter alguns problemas de acesso e poucos dados sobre seu uso. Mas o programa “ Coelho Sabido” que iremos descrever a diante é um velho conhecido de uma geração de pais, sendo esse um programa que está disponível no mercado desde 1999 e apresentasse atualmente como um dos mais completos do mercado de *softwares* de alfabetização (ZANIN, 2008).

Software Coelho Sabido.

Segundo Lisboa (2013, p.15 -16) para que o uso das “tecnologias digitais tenha eficácia como recurso didático se faz necessário que os educadores conheçam os softwares educativos e suas possibilidades” por isso a importância de que esses sejam amplamente divulgados e que seu uso seja algo comum, fazendo com que a inclusão digital da educação, seja uma realidade de todas as salas de aulas em nosso país. Para a autora os softwares educacionais são importantes ferramentas mediadoras de habilidades cognitivas na alfabetização inicial.

O programa Coelho Sabido “*Reader Rabbit*” em Inglês é baseado no personagem Peter Rabbit que é um clássico na literatura norte americana e tem várias versões de animações, sua ideia original de apresentação como animação interativa (jogo educativo) foi criada em 1989 pela *Learning Company* – que é uma empresa estadunidense que trabalha com jogos e entretenimento infantil, chegando ao Brasil por volta de 1998 trazendo apenas sua primeira versão que trabalhava o currículo escolar por meio de atividades pedagógicas de letramento, ortografia e matemática (LANDIM; LUCAS; MONTEIRO, 2013). O seu personagem principal então é o Rabbit

¹² Site de acesso: < <http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>>

Pierre – o coelho, que tem as aventuras acompanhado por seus amigos os personagens do leão Léo e a Ratinha Matilda.



Ilustração 1 – Apresentação gráfica dos Personagens do programa “Coelho sabido”.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Ao analisarmos as funcionalidades do software “ Coelho sabido”¹³, identificamos que esse é um programa fechado – pois apresenta atividades pré-definidas, tem a finalidade de ser auto instrutivo e direciona a criação a se familiarizar com suas ações. Para se justificar esse estudo sobre esse software nos alicerçamos nas ideias de Siqueira; Pereira ; Fortunato (2019, p.66) que apontam que em um estudo entre 10 softwares educacionais se verificou que o Coelho sabido é o que mais apresenta características com o objetivo de alfabetização e que “Apesar de 20 anos terem se passado da publicação da referida obra, ainda existem muitos softwares que se preocupam com interface gráfica ou diversão, sem qualquer cuidado pedagógico”, o que se torna o diferencial desse software, que se adequa aos padrões pedagógicos e lúdicos ao mesmo tempo. Sua interface gráfica foi remasterizada em 2019 veja sua atual apresentação gráfica abaixo:



Ilustração 2 – Apresentação gráfica atual do programa “Coelho sabido”.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Segundo Zanin (2008, p.21) a sua proposta trabalho “integra diversão e aprendizagem em um jogo interativo multidisciplinar” que tem como objetivo complementar a experiência escolar, apresentado de forma lúdica e atrativa conteúdos ligados às áreas de português, matemática, iniciação à ciência e tópicos de estudos sociais adequados a cada contexto que aborda. Esse material foi dividido

¹³ É um software licenciado pela empresa “The Learning Company”.

em 9 volumes, que contempla ações educativas do maternal até a terceira série / 2º ano. Com uma linguagem própria e didática que tem como função auxiliar o ensino da linguagem e ortografia, respeitando a faixa etária e as necessidades de seus usuários

Estando entre um dos programas de alfabetização que mais tem atualizações, que adequa os conteúdos disponibilizados a faixa etária que atende e com uma alta ludicidade por parte de uma alusão visual remasterizada e atualizada (SIQUEIRA; PEREIRA; FORTUNATO, 2019, p.14), por isso seu uso é tão popular mesmo esse não sendo um programa gratuito.

Descrição do software “Coelho Sabido”

Com o objetivo de analisarmos melhor esse software, identificamos que esse é um recurso digital, que apresenta um programa de atividades lúdicas para Educação Infantil e alfabetização, é um produto licenciado não gratuito e de código fechado (LANDIM; LUCAS; MONTEIRO, 2013, p.201). Vamos apontar, inicialmente suas funcionalidades e seus critérios e requisitos de instalação, veja no quadro abaixo:

RECURSOS DE HARDWARES			
Configurações mínimas	Recursos de multimídia	Arquitetura	Sistema operacional
Windows, Pentium 166 MHz, 32 MB de RAM, disco rígido com 100 MB de espaço livre, unidade de CD-ROM de 8x, monitor 16 bit-resolução 640 a 480, placa de som compatível com Windows e mouse.	PC, caixa de som, mouse, notebook, tablets (que tenha entrada de CD)	32 ou 62 bits	Windows 7, Windows 8 e Windows 10

Quadro 1- Requisitos do hardware de instalação do software “Coelho Sabido”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para sua instalação é necessário a compra de sua licença, não identificamos nos sites de venda sua coletânea a disposição para venda, todas estão esgotadas. Mas encontramos em no site¹⁴ a sua versão remasterizada de 2019, para realizar o download de seu link após o pagamento de uma taxa. O material disponível para a

¹⁴ Disponível em: < <https://clubdosoftware.top/produto/coelho-sabido-colecao-9-jogos-remasterizado-2019-14/> >

aquisição nesse site, é dividido em 9 volumes e são adquiridos todos em um único pacote (SLIDESHARE, 2018).

Atualmente contamos ainda com uma versão lançada em 2020 como aplicativo (App) do *Playstore* para celulares que tenha *Android* que é licenciado por Nordic License Toys i Lidingö AB. O jogo é denominado como “Coelho Sabido Karting” está em português, utiliza os personagens do jogo educativo “Coelho Sabido” (Rabbit Pierre, leão Léo e a ratinha Matilda) e seu *download* é gratuito¹⁵ e tem 42 MB.

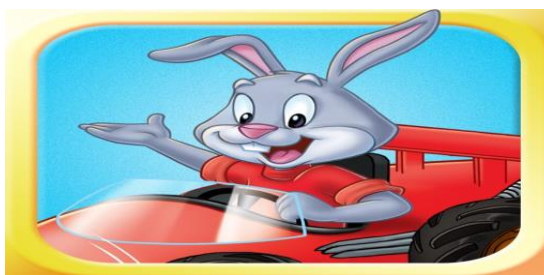


Ilustração 3 – Apresentação gráfica do App “Coelho Sabido Karting”.
Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Esse App ainda é pouco conhecido, mas apresenta uma versão simples para as crianças que já conhecem esse programa de um “joguinho” de celular. Já a versão do jogo que estamos estudando é a versão que vem em volumes, que são divididos em:

MATERNAL	JARDIM	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Maternal	Coelho Sabido	Coelho Sabido	Coelho Sabido	Coelho Sabido
	A estrela brilhante	Coelho Sabido na cidade dos balões	Coelho Sabido na nuvem da alegria	Coelho Sabido na terra do queijo

Quadro 2 – Apresentação da divisão dos volumes da coletânea “Coelho Sabido”.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Esses volumes contemplam desde os segmentos da Educação Infantil (antigo maternal) até a última série /ano¹⁶ do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), essa pode ser acessada por meio do site de compras e adquirida como pacotes¹⁷ completo que

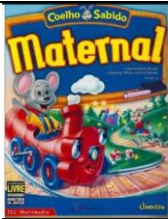
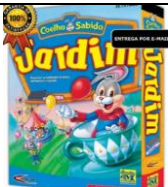
¹⁵ Disponível em: < <https://www.androidlista.com.br/item/android-apps/439349/coelho-sabido-karting/> >

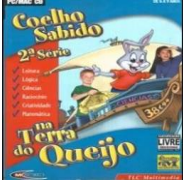
¹⁶ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o tempo letivo de um ano passou de série para ano com a inserção do 9º ano.

¹⁷ Atualmente o pacote completo (9 volumes) está sendo vendido no valor R\$ de 72,00 e o volume individual por R\$ 29,90.

totaliza nove volumes ou compra de volumes individuais, após a compra é dada ao usuário uma chave de acesso ao programa e atualmente a versão de CD's *Compact Disc* não está mais sendo fabricada desde 2010.

O conteúdo desse pacote de dados é direcionado por faixa etária, conforme o ano de escolaridade e apresenta um conteúdo pedagógico específico e inédito em cada um dos volumes; veja no quadro abaixo a apresentação dessas informações:

Apresentação gráfica	Série /ano	Faixa etária	Proposta pedagógica
	Maternal/ Educação Infantil.	3 anos	Exercita a percepção visual e auditiva, a coordenação motora e a memorização. Desenvolve habilidades essenciais ao processo de alfabetização, como identificação de cores, contagem de números, reconhecimento de letras, formas e sons.
	Jardim / Educação Infantil.	3 a 4 anos	Identificar números e a associar quantidades ao número correspondente, reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas e identificar a relação entre as letras e os sons, forma geométrica, som e cor e jogo da memória.
	Jardim / Educação Infantil.	3 a 5 anos	Comparar qualidades e classificação por atributos múltiplos, como formas e cores. Formas e tamanho corretos. Criação de sequências de danças e pintura.
	2º período / 1º ano.	4 a 6 anos	Formar pares de números, de letras, de formas geométricas, de plantas. Classificar as lixeiras para reciclagem. Organizar os objetos por tamanho, comprimento, altura, quantidade e volume.
	2º período / 1º ano.	4 a 6 anos	Reforça os conteúdos importantes antes de progredirem para a 1ª série, com atividades que envolvem exploração, compreensão, audição e raciocínio.
	1º série / 2º ano.	5 a 8 anos	Desenvolve habilidades de leitura, matemática e criatividade. Atividades inseridas em contexto de situações reais. Apresenta níveis diferentes de dificuldade para cada atividade.

	1º série / 2º ano.	5 a 8 anos	Soletrar, adicionar, subtrair, direção e posição são algumas das habilidades estimuladas e o raciocínio lógico também é explorada.
	2º série / 3º ano.	6 a 9 anos	Distinguir conhecimento visual de formas geométricas, atividades com propriedades da matéria, alteração do estado da matéria e habitat, escrever uma carta.
	2º série / 3º ano.	6 a 9 anos	Somar e subtrair, reconhecer seres vivos e classifica-los atividades de português com palavras compostas, verbos e substantivos.

Quadro 3 – Descrição dos volumes da coletânea Coelho Sabido de alfabetização.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O coelho Sabido se divide nesses volumes com atividades variadas entre o maternal até o 3 ano, tendo atividade que contempla todo período de alfabetização das crianças. Os “conteúdos trabalhados são adequados curricularmente” a grande de ensino de português, matemática, geografia, história e artes (LANDIN; LUCAS; MONTEIRO, 2013, p.3).

Ofertando uma complementação do ensino escolar das crianças ao mesmo tempo que proporciona entretenimento saudável a elas, demonstra ser uma boa opção aos pais que se preocupam com os prejuízos escolares (alfabetização) de seus filhos e aos mesmo tempo necessita de um apoio pedagógico na execução de atividades dessa fase escolar

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOS USUÁRIOS DO SOFTWARE “COELHO SABIDO”

O trabalho de pesquisa será realizado através da descrição do software, de seu uso da sua importância como objeto de aprendizagem no processo educacional, por meio de uma pesquisa bibliográfica e com o uso do próprio software. A pesquisa bibliográfica segundo Prodanov (2013, p.75) a pesquisa bibliográfica:

...permite a organização e a formulação de sínteses de leitura, o que facilita a composição da revisão de literatura a que o pesquisador se propôs, tornando possível verificar a viabilidade e as limitações do estudo, com a

indicação de suas variáveis e hipóteses da pesquisa e, conseqüentemente, a estipulação dos objetivos e a definição do método e dos processos a empregar no trabalho (amostra, instrumentos, procedimentos e técnicas de pesquisa).

Ou seja, se fundamentará em composições literárias para responder as suposições da hipótese, com isso estabelecer coerência e a instrumentação de outros meios para a coletas de dados dessa. Quanto a natureza da pesquisa se fundamenta em aplicada, já que essa busca produzir conhecimento que possam ser aplicados em uma ação prática e direta a solucionar problemas de cunho específico (IDEM, 2013).

A abordagem da pesquisa será qualitativa, segundo Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa “qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado”, deve construir a relação conceitual da pesquisa com o objeto estudado, identificando os fatores que diferencia sua ação como os: fenômenos e fatos (internos e externos), que geram modificações no meio ou objeto estudado.

Usamos como procedimento técnico utilizamos uma entrevista, que para Prodanov (2013) “Propõe a interrogação direta de pessoas”, através de perguntas fechadas e direcionadas aos pais que usam esse programa na alfabetização de seus filhos, com o objetivo de levantar dados mais específicos sobre o uso, as vantagens e desvantagens de seu uso no ensino em casa, por usuários que já conheçam o programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Teoricamente buscamos analisar as contribuições no processo de alfabetização realizado pelos pais com uso do software “Coelho Sabido”, para isso buscamos realizar uma pesquisa qualitativa, que tem como intuito buscar resultados, sobre a importância do uso desse e de outros softwares na área de educação; analisar a parte da construção gráfica do software e possíveis falhas que nele exista; descrever seu uso e entender suas potencialidades e por fim descobrir se o mesmo realmente atende a sua finalidade de alfabetização.

Por meio de uma entrevista segundo Lakatos (2003, p.196-197) “A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”, pode trabalhar as ideias sobre um fato

determinado e motivos que levam as pessoas a se posicionarem suas conclusões sobre um assunto. Sua estruturação foi composta por 11 questões semiestruturadas - que tem como objetivo conduzir o entrevistado por meio de um roteiro previamente estabelecido a análise de cada questão de forma subjetiva e com suas afirmações pessoais, mas de forma que o pesquisador possa mensurar suas respostas.

Essas questões foram divididas em dois blocos: **Homeschooling/ Educação em casa e Software e programas de alfabetização**, o primeiro tem cinco perguntas que buscam analisar desde o conhecimento sobre o que é *Homeschooling* até as dificuldades que os pais ou responsáveis passaram com seus filhos, sobre a perspectiva de realizar sua alfabetização em casa. O segundo buscou analisar se esses usam programas de alfabetização, em especial o “Coelho Sabido” e se esses identificaram como esse software contribui na formação de seus filhos em idade escolar, que é o público – alvo de nossa entrevista (pais com filhos de 4 a 8 anos).

Com uso dessa entrevista buscamos analisar como pais tem utilizados ou não programas /softwares de alfabetização para auxiliar a formação escolar em casa “homeschooling” de seus filhos, em meio ao afastamento escolar, imposto pela pandemia do COVID- 19.

A entrevista foi realizada com dois pais que, os três têm filhos em idade escolar e já utilizaram o programa pesquisado. Para descrevermos suas respostas mais pertinentes, vamos identifica-los como entrevistado A, entrevistada B e entrevistada C. O primeiro bloco de questões apresentada, foi dividido em quatro questões descritivas e uma questão dicotômica¹⁸. A primeira questão “Você já ouviu falar em homescholling? Se sim, qual sua impressão desse tipo de formação? ”, foram respondidas assim pelos entrevistados:

Entrevistado A – Sim, é um ensino domiciliar, onde ajuda na formação do ensino remota das crianças.

Entrevistada B – Sim, é um ensino domiciliar, pois nesse momento que estamos vivendo em isolamento, essa é uma boa saída pois assim a criança não fica tão prejudicada.

¹⁸ Questões dicotômicas - que pode ser respondido como a marcação de sim ou não, certo ou errado, tipo ou não tipo e etc (LAKATOS, 2003, p.109).

Entrevistada C – Sim, é um ensino domiciliar, onde ajuda na formação do ensino remoto das crianças.

Cada um dos pais analisados, apontou conhecer em entender como funciona esse tipo de ensino. O entrevistado B ainda aponta essa “modalidade”¹⁹ como uma forma de continuação da escolarização e de não prejuízos devido ao momento atual. A questão dois, pergunta aos pais “Você pratica Homeschooling com seus filhos (as)?”, veja uma das respostas dos pais entrevistados:

Da entrevistada C - Sim, pois como não está tendo como as crianças irem a [à] escola com esse isolamento esse ensino domiciliar veio em uma boa hora a criança não perde o gosto pelo o estudo.

Sua resposta pontua a importância de que a criança continue sua formação escolar mesmo em casa, no intuito que essa não se desacostume dessa rotina de ensino ou até que amplie sua satisfação em estudar. Já para a questão três “Seus filhos (as) está tendo acompanhamento escolar, fornecido pela escola que eles estão matriculados?” Escolhemos a resposta do:

Entrevistada B: Sim, utilizando um grupo de WhatsApp (zap) que foi criado pela professora.

Que evidencia o uso da tecnologia como forma de ampliar o ensino remoto, nesse momento. Algo que poderemos usar a nosso favor a futuro, que assim como nessa realidade coetânea também pode auxiliar muito nossa a formação de toda uma futura geração. A questão quatro é um complemento da questão anterior, onde a entrevista B respondeu que sim, sendo essa “Se sim, descreve que tipos de acompanhamentos são esses?” Por isso escolhemos novamente a resposta do:

Entrevistada B: Envio de atividades, vídeos, solicitação de participação e interação e dicas de jogos e programas educativos.

Que refirma a importância do uso das ferramentas tecnológicas no ensino remoto em casa. A questão cinco “Durante o primeiro semestre letivo desse ano, no qual tivemos as aulas suspensas, seu filho teve algum tipo de incentivo as práticas escolares, por você, seus familiares ou pessoas contratadas?” Foi analisada é

¹⁹ Como essa ainda está em trâmite de aprovação pelo congresso ainda não pode ser enquadrada como uma modalidade de ensino, embora alguns pesquisadores e autores já a citem assim.

apontou que a resposta dos três pais entrevistados, que unânime, veja no gráfico a seguir:



Gráfico 1- Análise da questão dicotômica (nº 5) do primeiro bloco de questões.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Algo que não nos surpreende já que suas respostas têm nos apontado, que o sistema de ensino em casa funciona e tem sim um futuro promissor, se amparado pelo sistema presencial de ensino e se acompanhado corretamente pelos familiares dessas crianças, algo que pode nos evidencia a importância de se reafirmar essa parceria. A questão seis também é uma continuação da questão anterior, que todos responderam sim, “Se sim, quem realizou essa tarefa? Se foi você mesmo (a) identifique uma ação que realizou e uma dificuldade que teve” escolhemos a resposta da:

Entrevistada B: A dificuldade de entender as atividades que a professora manda no grupo do WhatsApp, algumas são confusas, pois as crianças acabam não entendendo e nem os pais para esta auxiliando. O que gera uma grande dificuldade na sua execução.

Que nos relata com certeza uma das maiores dificuldades de pais e alunos , tanto no ensino presencial quanto remoto , que é a interpretação dos enunciados de questões (que podem ser apenas falta de interpretação de quem lê ou até mesmo falta de concordância e coerência na sua elaboração) por isso o contato direto com os pais e os profissionais da educação devem ser reforçados , para o auxílio em fatos como esses, até para que não haja a desestimulação desses e de seus filhos sobre a execução das atividades escolares.

Já as questões a seguir, fazem parte do segundo bloco de questões e é voltado para a análise do “*software* Coelho Sabido” na alfabetização de crianças, esse bloco é composto por seis perguntas quatro descritivas e uma dicotômica (usando sim e não). A primeira questão pergunta aos pais entrevistados se “Seus filhos (as) utilizam programas ou softwares educacionais, para complementar sua escolarização? ” A resposta novamente se manteve equânime:



Gráfico 2- Análise da questão dicotômica (nº 1) do segundo bloco de questões.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Todos apontam que seus filhos utilizam programas ou softwares educacionais, para complementar suas atividades extraclasse. Já a segunda questão desse bloco é complementar a anterior e pergunta “Você conhece o software “Coelho Sabido”? Se sim, qual a contribuição você aponta no uso desse tipo de programa? (Se houvesse a opção de não conhecer acrescentamos uma ação de enviar seu tutorial por e-mail). Analisamos a resposta do:

Entrevistado B: Sim, no ensino de letras e números as crianças.

Aponta que esse entrevistado identifica sua ação sobre a alfabetização, embora não fale diretamente. Já a terceira questão questiona “Há se você se opõe, ao uso desse tipo de programa por crianças em idade escolar, por favor aponte seus motivos” e a questão quatro “Você recomendaria o uso do software “ Coelho Sabido” a outras pessoas? Por favor justifique sua resposta. As respostas apontadas é da:

Entrevistada C:

3) nenhuma oposição, para mim esse software ajuda muito no desenvolvimento e aprendizado da criança.

4) sim, o conheço e acho que é um software onde você encontra conteúdo que leva a criança a desenvolver o raciocínio e o aprendizado.

Ambas as respostas reafirmam a finalidade do uso desse programa com crianças em idade escolar e como esse pode trabalhar conteúdo da fase escolar inicial. Já a questão cinco, a última a ser analisada evidenciamos a resposta dos três entrevistados:

Entrevistado A: Não, até porque não tenho muita interação com esses softwares de alfabetização.

Entrevistada B: Adoro usar programas como esse no dia- a –dia das crianças.

Entrevistada C: Sim, tem vários softwares que você pode está instalando no celular ou no computador para qualquer faixa-etária.

Finalizamos a nossa entrevista com a conclusão de pais e responsáveis apontam esse tipo de programa auxiliam muito na formação e alfabetização de crianças de 4 a 8 anos de idade, sua importância vai além de ser um entretenimento. Os que já conhecem o *software* “Coelho Sabido” evidenciam que seu uso amplia a aprendizagem das crianças e auxilia muito os pais, principalmente nesse momento de isolamento social.

Descrever e apontar a funcionalidade desse *software* educacional dentro da perspectiva que abordamos , que são de identificar como esse pode ser uma estratégia de apoio a alfabetização de crianças nessa fase escolar durante o isolamento social imposto pela COVID – 19 , nos levantou outras questões sobre a importância do acompanhamento familiar e até mesmo como esse momento irá mudar a visão de pais e responsáveis que já eram comprometidos com essa ação diariamente e dos que não eram tão comprometidos assim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa teve como objetivo identificar como os pais realizam ou conhecem os processos de formação /alfabetização em casa do “*Homeschooling*”, algo que se eles não têm propriedade sobre o assunto pelo ou menos ouvirem falar, já que esse tema se apresenta em voga desde 2018, dentro do debate social de pais, educadores e acadêmicos que levantam fatos para prós e nem contra o ensino em casa.

Fato que passaremos sem muita perscrutação e sem pontuarmos uma posição, já que desde o início do ano letivo de 2020 sua ação cotidiana não foi algo que os pais e professores optaram, mas sim uma imposição da ação do isolamento da pandemia da COVID -19 em todo mundo. Então em meios ao debate de sermos favoráveis ou não ao ensino em casa, as condições impostas para a prevenção de nossa saúde em meio ao combate desses vírus, nos levou ao ensino em “casa” ou “*Homeschooling*” como uma opção de continuidade da formação escolar.

O que nos leva a adoção de ações que dinamizem e flexibilizem esse tipo de prática, já conhecemos de longa data o programa “Coelho Sabido” através de nossa experiência pessoal. Para entendermos como esse programa pode ser um norteador de ações de alfabetização nesse momento, buscamos conhecê-lo melhor e entender como era a visão de outros pais sobre seu uso.

Algo que reafirmou nossas ideias, assim como ampliou nosso entendimento de sua aplicação e respondeu questões sobre o que é e como se faz o processo de escolarização em casa. Enfim, aprendemos e repassamos nesse artigo, as aprendizagens que levantamos sobre os processos formativos da “Homeschooling” e do ensino por meio de um software de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Dirceu Manoel de. Dialética da Autoria: proposição metodológica do resgate da formação inicial e continuada docente de qualidade/Dirceu Manoel de Almeida Junior; Tatiany Michele Silva e Almeida. – 1 Ed. – Jundiaí, SP: Paco, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e219798, 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100302&lng=en&nrm=iso acessado em: 21 agost. 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 22 out. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza ; LUCAS , Giseli de Souza; MONTEIRO, Maria Iolanda. **O processo de alfabetização e as tecnologias digitais**: uma análise sobre o software “Coelho Sabido”. Anais do II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2013). Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Giseli_Lucas/publication/299666951_O_processo_de_alfabetizacao_e_as_tecnologias_digitaes_uma_analise_sobre_o_software_Coelho_Sabido/links/5c4b7207a6fdccd6b5c975a9/O-processo-

[de-alfabetizacao-e-as-tecnologias-digitais-uma-analise-sobre-o-software-Coelho-Sabido.pdf](#) > acesso em: 18 ago. 2020

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LISBOA, Patricia. Os softwares educativos e a construção de habilidades cognitivas na pré-escola (2013). Disponível em: < <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/13-22-OS-SOFTWARES-EDUCATIVOS-E-A-CONSTRU%C3%87%C3%83O-DE-HABILIDADES-COGNITIVAS-NA-PR%C3%89-ESCOLA.pdf> > acesso em: 11 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Beatriz Lorrana Nunes de. Tecnologias aplicadas ao ensino de biologia: o uso dos Tablets em escolas estaduais do município de Patos-PB / Beatriz Lorrana Nunes de Oliveira. – Patos (2015). Disponível em: < http://www.cstrold.sti.ufcg.edu.br/grad_cienc_bio/tcc_14_2/5_beatriz_iorrana_nunes_de_oliveira.pdf > acesso em: 26 abr. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SIQUEIRA, Erika ; PEREIRA, Flavianne; FORTUNATO, Ivan. **O coelho sabido como apoio à alfabetização**: relato de experiência. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 3, n. 1, p. 62-79, 2019.

SLIDESHARE. Análise do Software Coelho sabido. Disponível em: < [https://pt.slideshare.net/alicenaei/apresentao-anlise-do-software-coelho-sabido\(2018\)](https://pt.slideshare.net/alicenaei/apresentao-anlise-do-software-coelho-sabido(2018)) > acesso em: 20 ago. 2020

TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de aprendizagem** : Teoria e prática/ organizadores Liane Margarida Rockenbach Tarouço, Bárbara Gorziza Ávila, Edson Félix dos Santos, Marta Rozecler Bez e Valeria Costa. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Luzia Rizzi. **Desafios da educação em tempos de pandemia** / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ZANIN, Chirley Travaglia. **Produção didático-pedagógica: unidade didática** (2008). Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2507-6.pdf> > acesso em 06 jan. 2021.

CAPÍTULO 10

POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO HABILIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DE MATEMÁTICA

LUCAS FERREIRA RODRIGUES

MAICO TAILON SILVA DA SILVA

BRUNO MENDES BARBOSA

PAULO SÉRGIO MENDES BARBOSA

RIZALDO DA SILVA PEREIRA

DAVI MILAN

THIAGO MIRANDA DA COSTA

CHARLES DAVID LOPES DA COSTA FONSECA

JOSIANE MOREIRA MORAES COSTA

POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO HABILIDADE DOCENTE PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DE MATEMÁTICA

Lucas Ferreira Rodrigues

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Graduado em Matemática - Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: elucasfrodrigues@gmail.com

Maico Tailon Silva da Silva

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Graduado em Matemática – Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: maico.silva@icen.ufpa.br

Bruno Mendes Barbosa

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Licenciado em Matemática - Universidade do Estado do Pará – UEPA; Mestrando em Matemática Profissional – UEPA. E-mail: brmendes30@gmail.com

Paulo Sérgio Mendes Barbosa

*Licenciado em Física - Universidade Federal do Pará – UFPA.
E-mail: paulosmends@hotmail.com*

Rizaldo da Silva Pereira

Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: rizaldo.pereira@ica.ufpa.br

Davi Milan

Professor atuante na Educação Básica, Graduado em Pedagogia – (UNIDERP), Especialista em Educação - (FACUMINAS). E-mail: davimilan6@gmail.com

Thiago Miranda da Costa

Professor atuante na Educação Básica, Licenciado em Pedagogia – Universidade do Estado do Pará - (UEPA), Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPa). E-mail: thiagomirandacosta@gmail.com

Charles David Lopes da Costa Fonseca

Professor atuante na Educação Básica, Licenciado em Análise e desenvolvimento de Sistemas – (Faculdade Ideal - FACI), graduando em Matemática (UFPa). E-mail: charlesdlcf@outlook.com

Josiane Moreira Moraes Costa

Professora atuante nas séries iniciais, Licenciada em Pedagogia - Universidade do Estado do Pará - (UEPA), Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemática - (UFPa/ IEMCI/ PPGDOC). E - mail: Josiane.moraes@icj.ufpa.br

Resumo

Diversas tecnologias vêm trazendo mudanças significativas na comunicação, refletindo nos setores social, econômico, político e cultural da sociedade contemporânea, cujos impactos potencializam diretamente as possibilidades de ensino, de modo a reestruturar a função do professor, em vista de uma nova organização curricular, possibilitando com isso, a efetivação de ações diferenciadas e consequentemente dinamizando as diversas relações vivenciadas no espaço da sala de aula. Ao tratarmos de discussões no campo das habilidades docentes para o uso das tecnologias no ensino significativo de matemática, nos debruçamos em analisar os diversos contextos em que se estabelecem ações que venham trazer resultados de grande relevância na perspectiva da aprendizagem, visto que os aspectos que compõem a atual ação docente, são auxiliados por aspectos meramente operacionais. Desejamos com o presente estudo, trazer novas perspectivas com possibilidade de mediação em nossas ações enquanto professores reflexivos que refletem sobre suas próprias práticas, de modo que possamos perceber o quê, como e por quê ensinar com a utilização do suporte tecnológico, relacionado à realidade escolar. Deste modo, a pesquisa aqui apresentada, possui como questões centrais, a discussão dos principais conceitos do letramento digital e como suas competências podem ser utilizadas no ensino de matemática quando mediadas por alguns métodos das metodologias ativas de aprendizagem, com objetivo de proporcionar uma significativa reflexão na ação e avaliação docente. Como principais fundamentações teóricas, abordaremos os estudos de Lévy (1996) que trata o letramento digital como uma forma

inovadora de apresentação que nos possibilita novas maneiras de ler e compreender as situações cotidianas, Xavier (2005) que define o sujeito digitalmente letrado como sendo capaz de assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais por meio de tela digital, além de Moran (2017) que descreve as Metodologias Ativas como sendo técnicas ou estratégias que priorizam o envolvimento maior do aluno, colocando-o no centro da aprendizagem, rompendo com os moldes do modelo tradicional. A metodologia do trabalho foi desenvolvida no Estado do Pará, de modo que o público alvo se restringe aos docentes da disciplina de matemática, onde os dados foram apresentados de forma exploratória e descritiva, sendo coletados com a utilização da ferramenta *Google Forms*, encaminhados aos participantes via link pelo *WhatsApp*, com objetivo de analisar o nível de letramento digital dos professores e ainda, o conhecimento que os mesmos possuem sobre a utilização dos métodos das Metodologias Ativas, com base em suas vivências. Utilizamos a pesquisa qualitativa como método de análise dos resultados e de validação do estudo. Nestes termos, os resultados mostrados aqui, tratam dos principais aspectos trazidos pelas Metodologias Ativas de Ensino, de modo a categorizar a educação como sendo uma ação emancipadora, em que o aluno venha a assumir a posição de um sujeito autônomo e participe da construção de seu próprio aprendizado em um contexto de intervenção pedagógica que faça sentido para sua educação cidadã.

Palavras-chave: Tecnologias no ensino. Matemática. Metodologias Ativas.

Abstract

Several technologies have brought significant changes in communication, reflecting on the social, economic, political and cultural sectors of contemporary society, whose impacts directly enhance the possibilities of teaching, in order to restructure the teacher's role, in view of a new curricular organization, enabling with this, the implementation of differentiated actions and consequently dynamizing the various relationships experienced in the classroom space. When dealing with discussions in the field of teaching skills for the use of technologies in the meaningful teaching of mathematics, we focused on analyzing the various contexts in which actions are established that will bring results of great relevance from the perspective of learning, since the aspects that comprise the current teaching action, are aided by merely operational aspects. With this study, we want to bring new perspectives with the possibility of mediation in our actions as reflective teachers who reflect on their own practices, so that we can perceive what, how and why to teach with the use of technological support, related to the school reality. Thus, the research presented here has as central questions, the discussion of the main concepts of digital literacy and how its competences can be used in the teaching of mathematics when mediated by some methods of active learning methodologies, with the objective of providing a meaningful reflection in action and teacher evaluation. As main theoretical foundations, we will address the studies of Lévy (1996) who treats digital literacy as an innovative form of presentation that allows us new ways to read and understand everyday situations, Xavier (2005) who defines the digitally literate subject as being capable to assume changes in the ways of reading and writing verbal and non-verbal codes and signals through a digital screen, in addition to Moran (2017) who describes Active Methodologies as techniques or strategies that prioritize greater student involvement, placing it at the center of learning, breaking with the molds of the traditional model. The

work methodology was developed in the State of Pará, so that the target audience is restricted to mathematics teachers, where the data were presented in an exploratory and descriptive way, being collected using the Google Forms tool, sent to the participants via a link by WhatsApp, with the aim of analyzing the level of digital literacy of teachers and also the knowledge they have about the use of Active Methodologies methods, based on their experiences. We use qualitative research as a method for analyzing the results and validating the study. In these terms, the results shown here deal with the main aspects brought by Active Teaching Methodologies, in order to categorize education as an emancipatory action, in which the student will assume the position of an autonomous subject and participant in the construction of his/her own learning in a context of pedagogical intervention that makes sense for their citizen education.

Keywords: Technologies in teaching. Math. Active Methodologies.

Introdução

O uso de tecnologias digitais ocorre de diversas formas e reflete diretamente no modo de vida das pessoas, na maneira como se relacionam, no mundo do trabalho e dependendo do espaço de inserção, possibilita resultados diversificados. No contexto escolar atual, as ferramentas digitais assumem um papel promissor no apoio a uma prática pedagógica docente, por possibilitar condições de aprendizagens na maioria das vezes não alcançáveis apenas com o uso do quadro branco.

A representação de uma figura geométrica tridimensional; a manipulação de figuras para a percepção de diferentes ângulos; as múltiplas maneiras de colorir, recortar e projetar sólidos geométricos por exemplos; a possibilidade de gamificar o processo de ensino de um dado conteúdo e entre outras ações relacionadas à prática docente vinculadas à tecnologias, revelam suas potencialidades na educação, quando tais recursos são utilizados de maneira alinhada aos objetivos em sala de aula.

Nesse sentido, torna-se impossível educar em uma via que venha na contramão de um mundo conectado, ativo e híbrido, cujas características afetam diretamente na formação do professor, especialmente os que ensinam matemática. Assim, compreender os conteúdos curriculares de matemática, a maneira de ministrá-los e como ensiná-los com uso de ferramentas tecnológicas corrobora na formação do professor “letrado” digitalmente e os não conectados a esse modo predominante de ensino vigente.

Vale destacar também, a utilização de métodos de metodologias ativas, que

na combinação com tecnologias digitais possibilitam um dinamismo transformador e inovador para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, através da promoção do engajamento, autonomia, colaboração, protagonismo e criação, dimensões essenciais no processo de formação do aluno desta geração.

Destas ideias, passamos então a emergir nas problematizações ligadas aos conceitos do letramento digital e como suas competências podem ser utilizadas no ensino de matemática quando mediadas por alguns métodos das metodologias ativas de aprendizagem, objetivando elucidar ideias relativas ao trabalho docente sob as praticas de ensino e avaliação.

A era digital e a formação de professores que ensinam matemática

No espaço escolar é possível observar diversas formas de atuação docente pautadas ou não nas tecnologias educacionais e quando passamos a analisar sob um aspecto vivencial o processo docente, percebe-se que o distanciamento que alguns professores têm em relação às tecnologias digitais em sala de aula, resulta da não apropriação das potencialidades desses recursos e seu poder transformador ao serem utilizados como ferramentas de ensino, na perspectiva de dinamizar suas aulas.

As ações que caracterizam um professor definido como digitalmente letrado, apontam que esse sujeito, na execução de sua atuação didático-pedagógica, além de reconhecer os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, busca se apropriar deles de maneira coerente, criativa e reflexiva, e com isso, pode incrementar seu fazer pedagógico, oportunizando ao aluno a prática da leitura e escrita em um ambiente diferenciado - o digital, com possibilidades de novas práticas de leitura e escrita de modo a substituir o texto impresso no papel, pela tela que usa como meio, o texto digital, com os seus devidos recursos.

De acordo com Lévy (1996, p.40), “a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender.” Corroborando com tal afirmação, Xavier (2005, p. 134), define que:

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Considera-se o desenvolvimento profissional, como sendo mais uma expectativa que um docente digitalmente letrado deve possuir, pois com isso, o professor passa a perceber, dentro de suas possibilidades, diversas maneiras de aprimorar o conhecimento, por meio de cursos de extensão, palestras, congressos, oficinas, entre outras ações colaborativas que visam contribuir para uma aprendizagem efetiva (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Ressalta-se ainda que o objetivo do professor ao entrar em contato com as tecnologias educacionais por meio do letramento digital, deve ser o de se tornar um sujeito ativo e não apenas receptor de informações ou conhecimento, observando a possibilidade de tirar o seu aluno da passividade. A autoavaliação, avaliação por pares, avaliação somativa, ou formativa e o *feedback* ao professor estão elencadas entre as diversas estratégias de atividades colaborativas que podem ser adotadas para um resultado satisfatório nas rotinas de sala de aula.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) esses resultados podem acontecer por meio do desenvolvimento tecnológico do profissional, podendo ser melhor percebido a partir de dois modelos, o CPCT integrado (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Tecnológico integrado para professores) e o SAMR (Substituição-Ampliação-Modificação-Redefinição), que complementa o primeiro. Ainda de acordo com esses autores, o CPCT, de Mishra e Koehler, é uma especialização tecnológica que intensifica o conteúdo e a pedagogia já existente, enquanto que o SAMR, trata do uso de uma tecnologia em substituição do trabalho mecânico e a ampliação seria a exploração de diferentes recursos.

Exemplificando, podemos citar o artifício da substituição, ao digitar um texto e ampliação quando, nesse texto, são exploradas as ferramentas de formatação e busca textual. Como consequência, a transformação e a modificação complementam a comunicação, e a redefinição ocorre com uma nova maneira de desenvolver uma tarefa.

De acordo com a literatura sobre CTPC (Cox & Graham, 2009; Koehler & Mishra, 2009; Mishra & Koehler, 2006), destacam-se sete dimensões nesse modelo. São elas: Conhecimento do conteúdo (CC ou CK), o conhecimento pedagógico (CP ou PK), o conhecimento tecnológico (CT ou TK), o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC ou PCK), o conhecimento tecnológico do conteúdo (CTC ou TCK), o

conhecimento tecnológico pedagógico (CTP ou TPK) e o conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo (CTPC ou TPACK).

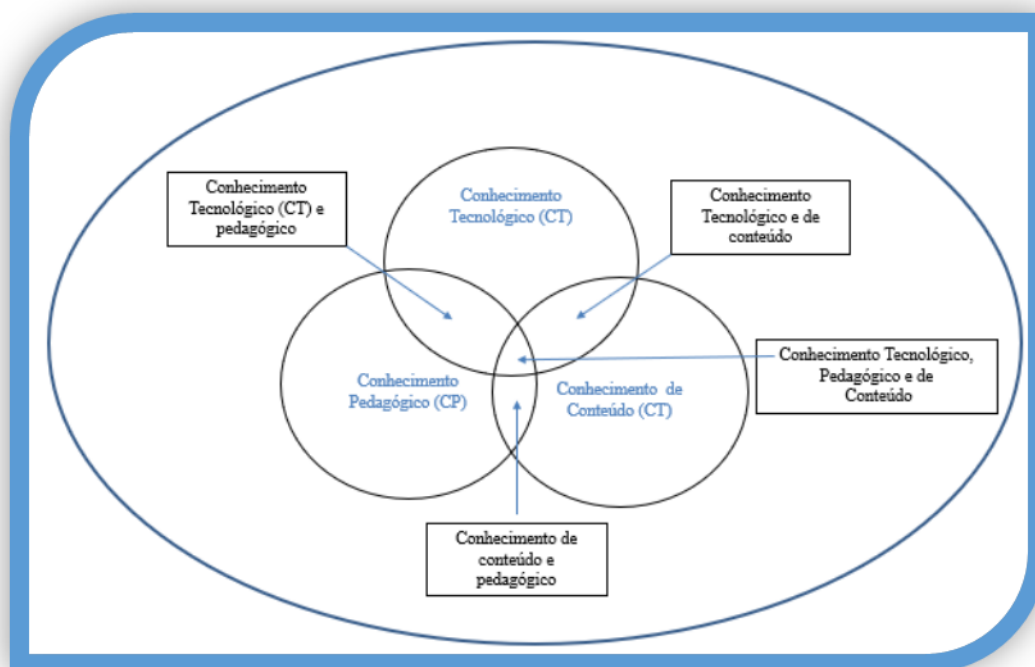


Figura 1 – Diagrama com as sete dimensões do CPCT

Fonte: autoria própria/2021 – baseado na teoria CTPC - Cox & Graham, 2009; Koehler & Mishra, 2009).

Diversas pesquisas têm se apropriado dos conceitos do CTPC no sentido de investigar de que maneira, como e por que professores integram as tecnologias em suas práticas de ensino e onde encontram dificuldades neste processo. Entende-se que um espaço organizado para atender essa demanda é de suma importância para o sucesso dessas ações. Deste modo:

É de notório saber que os laboratórios tradicionais de ensino cuja finalidade é possibilitar ao aluno, construir e manipular os experimentos, existem em pequena escala e com qualidade abaixo do esperado nas diversas escolas públicas em nível nacional. Por tais motivos, busca-se nestes espaços, de maneira ainda muito tímida, construir e utilizar-se de materiais concretos de baixo custo para que seja possível incrementá-los, trazendo novas possibilidades e métodos, na busca de romper o tradicionalismo da sala de aula, que possui como únicas ferramentas, o quadro, os livros didáticos e uma rotina repetitiva, oferecendo pouca atratividade para o aluno devido não retratar sua realidade. (RODRIGUES, BARBOSA, BARBOSA e MENDES, 2020, p. 47).

Portanto, cabe ao professor estar preparado para usar o laboratório de informática, assim como seus recursos, de modo a organiza-los de forma pedagógica com vista a dinamizar suas aulas e trazer benefícios para o aluno, por meio dessa prática.

2 A importância e o uso das Metodologias Ativas no trabalho docente

As metodologias ativas, conforme definido por Moran (2017, p 28), “são técnicas ou estratégias que priorizam o envolvimento maior do aluno, rompendo com o paradigma do professor que ensina e do aluno que aprende em aulas expositivas no modelo tradicional”.

De acordo com o mesmo autor, embora existam diversos tipos de metodologias, integradas às ferramentas educacionais e tecnologias digitais, todas possuem como característica comum, a construção do conhecimento em decorrência da velocidade de assimilação de cada aluno, e organizam os processos de forma individualizada, privilegiando os alunos pensadores e formadores de opinião. (MORAN, 2017, p. 28)

Berbel (2011), afirma que, ao aluno entrar em contato com ferramentas das metodologias ativas, nele é despertado o sentimento de curiosidade, o que acarreta um maior engajamento quando se discute a teorização dos conteúdos, estimulando-o a propor novos elementos de discussão ainda não considerados pelo professor. Vale ressaltar ainda, que as metodologias ativas são compostas por um conjunto de métodos, cada qual com uma finalidade específica no processo da aprendizagem, e com aplicações práticas em sala de aula, tais como:

Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO), Sala de Aula Invertida (*Flipped Learning*), MOOC (*Massive Open Online Courses*), PBL (*Problem-Based Learning*), Games ou jogos educativos, TBL (*Team-Based Learning*), WAC (*Writing Across the Curriculum*), *Study Case* (Estudo de Caso). (YAMAMOTO, 2016, p. 25).

Percebe-se então que essa metodologia atrelada ao trabalho docente, por promover um maior dinamismo e interação, permite que a sala de aula ou até mesmo um espaço não formal de ensino se torne um ambiente mais atrativo, onde o aluno passa a ter mais liberdade de protagonizar suas estratégias e necessidades formatadas pelo período em que vivemos atualmente, no século XXI.

Segundo Hung (2015), uma diversidade de atividades educacionais compõe o quadro da Aprendizagem ativa, caracterizada por estratégias e métodos de ensino, além de abordagens pedagógicas, com vista a ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no intuito de atingir um melhor resultado no processo de aprendizagem.

Conforme discutido por Tapscott (2010), ao tratarmos do aprendizado em massa, podemos compará-lo ao modelo de educação ora vivenciado na era industrial, de modo que o resultado de nossa percepção atual acerca de seus principais aspectos, apontam diversas características defasadas, sem aplicação para o atual cenário em que vivemos, onde muitos estudiosos da área, orientam que este deve ser substituído por um modelo mais centrado no aluno, ao invés de concentrar seu trabalho em aulas expositivas, os professores deveriam buscar um contato mais dinâmico com o aluno, de modo a torna-los protagonistas no processo de aprendizagem.

O autor discute ainda que

Os alunos da Geração Internet cresceram em um ambiente digital formatado para o século XXI, porém o sistema educacional vigente apresentado para estes sujeitos, em muitas realidades no mundo todo, está há pelo menos um século atrasado em função de o modelo de educação que ainda prevalece hoje ter sido projetado para a Era Industrial. (TAPSCOTT, 2010, p. 149).

Conforme o exposto, passamos a compreender que, conforme cita o mesmo autor, “o que importa não é mais o que você sabe, mas o que você pode aprender”. Tapscott (2010, p. 153).

Buscando tecer uma discussão mais abrangente, pesquisamos nos recentes estudos de Rodrigues, et al. (2021), que

Conforme apontado pelo relatório Horizon Report²⁰: 2017 K–12 Edition, divulgado pela The New Media Consortium (NMC), tendo como parceira a

²⁰ O "NMC / CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition" examina tecnologias emergentes para seu impacto potencial e uso no ensino, aprendizagem e investigação criativa nas escolas. Este relatório destaca 18 tópicos selecionados pelo Painel de Especialistas K-12 2017 relacionados às aplicações educacionais da tecnologia. Os tópicos são colocados diretamente no contexto de seu provável impacto nas missões centrais das escolas e são detalhados em apresentações sucintas, não técnicas e imparciais. As duas primeiras seções do relatório se concentram em uma análise das tendências que impulsionam a tomada de decisões e o planejamento de tecnologia e os desafios que provavelmente impedirão a adoção de novas tecnologias, respectivamente. A terceira seção do relatório enfoca

Consortium for School Networking (CoSN), atualmente um momento de inovação passa a fazer parte de nossa realidade e isso aponta para algumas tendências tecnológicas, exigindo um cuidado maior por parte das escolas, no sentido de que estas possam refletir e consequentemente adotar novas posturas. (DUTRA, et al. 2021).

A discussão apontada pelos autores, mostra que na atualidade, em função da pandemia causada pelo Vírus Sars-CoV-2, causador da Covid19, passamos por um momento de grandes inovações na educação, com a inserção de novos métodos e tecnologias de ensino, o que traz grandes inovações para o cenário educacional.

Atualmente, tanto as atividades de ensino e aprendizagem no formato híbrido quanto no presencial, mescla os espaços físicos e virtuais no sentido de propor um maior dinamismo e interação entre os pares. Ao tratarmos de aprendizagem híbrida (ou *blended learning*), percebe-se como uma metodologia aplicada na educação formal, pautada em conteúdos e instruções online e momentos de aula com interação entre professores e alunos em espaços formais de ensino.

No primeiro momento da aplicação, devem ser organizados os materiais de forma planejada e os objetivos bem definidos, de modo que os alunos estudem conforme sua disponibilidade de tempo e de lugar, “enquanto que as aulas presenciais, devem acontecer sob a supervisão do professor, de modo que complemente as atividades online” (STAKER E HORN apud VALENTE 2014, p. 12). Esse formato vem sendo amplamente inserido nos contextos escolares e nas universidades. Em vista disso, muitas questões passam a ser discutidas no sentido de entender como esse processo está sendo percebido e executado pelos professores de matemática, em especial do ensino básico na rede pública.

Assim, levanta-se alguns pontos a ponderar: esses professores estão preparados para isso? Em vista de seus relatos, já se pode observar a adoção de uma nova perspectiva experimentada pelas tecnologias digitais? É possível para o professor que leciona há muitos anos, abandonar seus antigos hábitos? Seria uma realidade afirmar que somente os novos professores, os chamados nativos digitais, são capazes de assimilar as novas metodologias em suas aulas? É correto afirmar que os recursos das novas metodologias apontam para uma melhor forma de ensinar em detrimento das práticas educativas tradicionais?

Em busca de analisar as possíveis respostas para tais questionamentos e, ainda fomentar uma discussão no campo da compreensão em relação a atual situação do trabalho docente, realizou-se uma pesquisa por meio de um questionário composto por seis perguntas objetivas aplicadas para professores que ensinam matemática, abordando suas diversas realidades em relação ao trabalho docente.

2.1 Resultados dos questionários

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) possui no rol de suas Competências gerais, a utilização de conhecimentos das diversas linguagens e aqui, trataremos da linguagem tecnológica e digital, apontada no documento, como meio a ser utilizado para expressar e partilhar informações, ideias, experiências e sentimentos nos diferentes contextos, além de produzir ações que conduzam os sujeitos ao melhor entendimento entre as partes.

A utilização dessas tecnologias de forma adequada, conforme apontado pelo documento citado, é mais uma das tarefas a ser desempenhada pelo professor, no sentido de aprender como propiciar uma melhor interação entre os estudantes, com finalidade de promover a aprendizagem. Em vista disso, é dever da escola, incentivar o uso e proporcionar momentos de formação e discussões sobre as tecnologias, além de fornecer a infraestrutura necessária para essas ações, devendo ainda, motivar e incentivar o professor a adquirir as competências necessárias para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC.

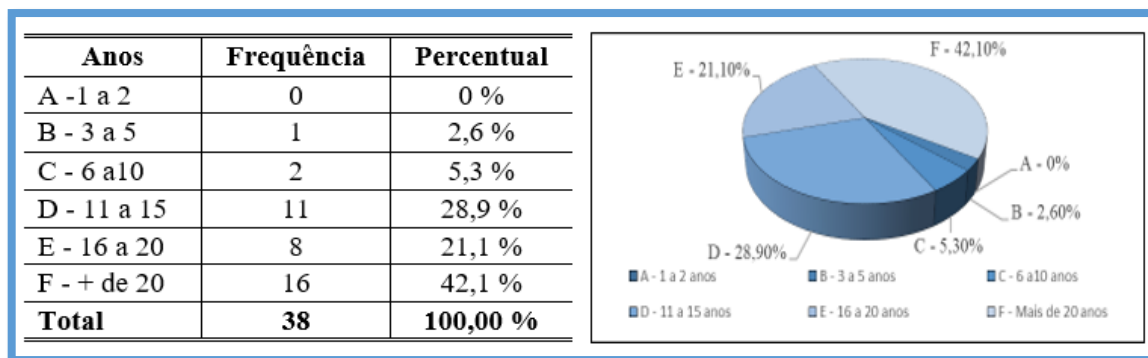
Com base nestes argumentos, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio da ferramenta *Google* Formulários, onde o link de acesso foi enviado pelo aplicativo *WhatsApp*, para 38 professores que ensinam matemática, no município de Belém, estado do Pará. Os formulários contendo 06 perguntas objetivas foram respondidos de forma anônima para preservar a identidade dos participantes, de modo que se sentissem mais à vontade em responder.

Suas respostas serviram de base para a formulação de uma reflexão crítica acerca do letramento sob a perspectiva das metodologias ativas no ensino da matemática, conforme pode ser observado abaixo.

2.2 Apresentação e análise dos resultados tabulados

2.2.1 Tempo de atuação docente

Tabela e gráfico 01 – Há quanto tempo você ensina a disciplina de matemática?

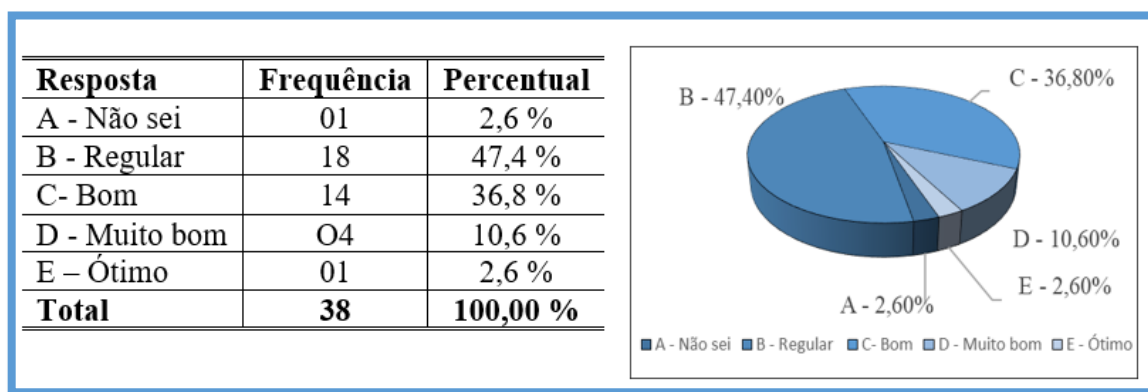


Fonte: Dados da pesquisa/2021

Com relação ao tempo de docência dos sujeitos analisados, podemos perceber que a maioria, cerca de 35 professores (índice de 92,1%), possui uma larga experiência docente em sala de aula, com tempo superior a 10 anos.

2.2.2 Domínio das tecnologias educacionais

Tabela e gráfico 02 - Qual seu nível de domínio das tecnologias educacionais?



Fonte: Dados da pesquisa/2021

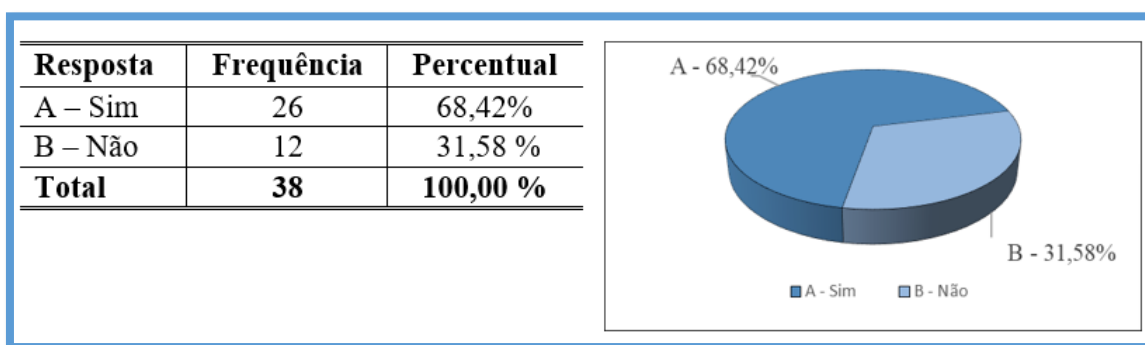
Com base nos resultados aqui apresentados, constata-se que apenas a metade, ou seja, 19 dos professores pesquisados possuem um desejável conhecimento sobre o domínio das tecnologias educacionais, representado por um índice de 50%.

Conforme os parâmetros de CERTIC do ano de 2016, conteúdos apresentados de maneira compacta por meio de hiperlinks, tendem a ampliar o conhecimento, por

mais que os participantes não possuem um domínio das tecnologias utilizadas.

2.2.3 Utilização de recursos tecnológicos em sala de aula

Tabela e gráfico 03 – Você já utilizou algum recurso tecnológico em sala de aula?



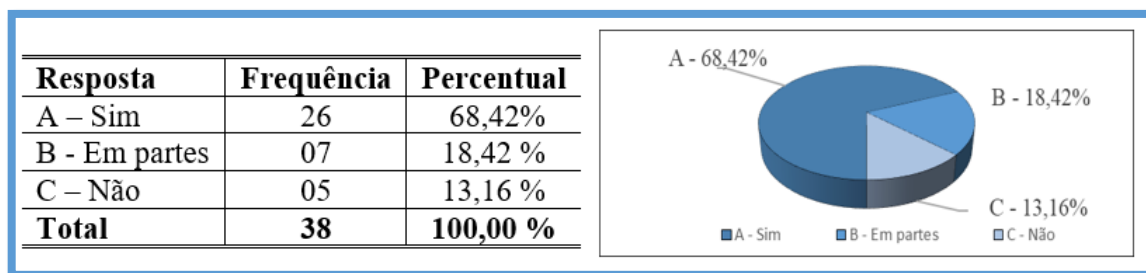
Fonte: Dados da pesquisa/2021

Por meio da observação dos resultados, conclui-se que uma expressiva quantidade dos professores (26 dos entrevistados, com índice de 68,42%) já teve contato com os recursos tecnológicos em sala de aula, conforme define as normas descritas por Brasil (2017).

Portanto, “inserir os recursos tecnológicos nas aulas pode ser um caminho possível a todo professor que esteja aberto a mudar seus hábitos e aceite aprender com seus alunos, sem medo de perder seu no processo de ensino-aprendizagem”. (CETIC, 2016, p. 90).

2.2.4 Recursos tecnológico como facilitador da compreensão de conteúdos

Tabela e gráfico 04 - Você acha que o uso dos recursos tecnológicos facilita a compreensão dos conteúdos?



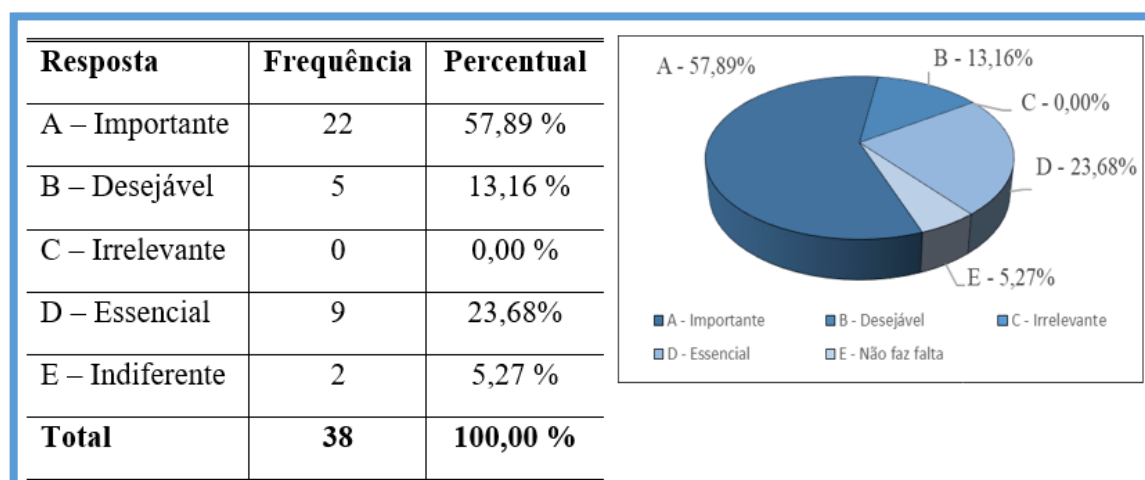
Fonte: Dados da pesquisa/2021

Neste questionamento, 26 professores (percentual de 68,42%) afirmaram que o uso dos recursos tecnológicos facilita a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Porém, 12 dos entrevistados (índice de 31,58%) não possuem segurança nas suas respostas ou não concordam com tal proposição.

Conforme parâmetros do CETIC de 2016, um fator de extrema importância que favorece a criação da cultura digital na escola é a identificação de espaços de interações com recursos tecnológicos, pois assim, professores e alunos podem compartilhar experiências e trocar materiais com os colegas.

2.2.5 Utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula

Tabela e gráfico 05 – Como você avalia o uso de ferramentas tecnológicas para a aplicação de conteúdos?



Fonte: Dados da pesquisa/2021

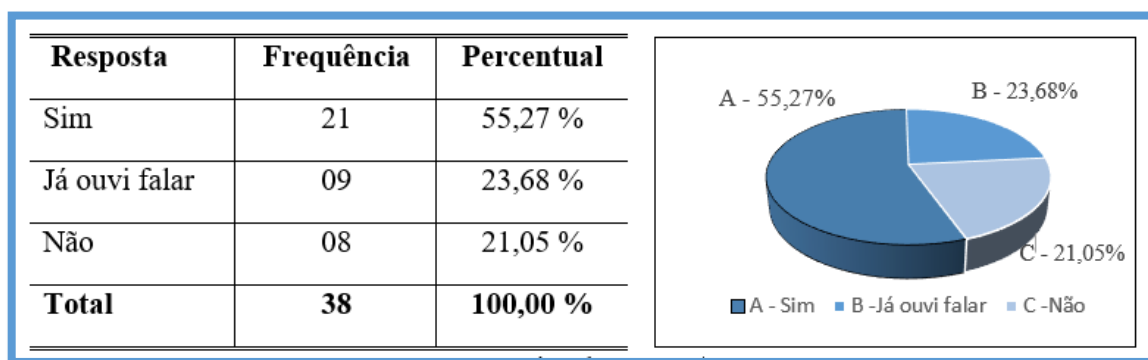
Ao serem questionados sobre o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, 22 dos professores (índice de 57,89% dos entrevistados) responderam que consideram importante sua utilização. Porém, 2 dos sujeitos entrevistados consideram indiferente essa prática, o que nos leva a crer em uma possível resistência em adotar métodos diferenciados na ação docente.

Conforme descrito por Brasil (2017), a tecnologia mostra-se presente nas mais diversas disciplinas do currículo escolar, devendo os professores utilizá-las de modo

a estimular a criatividade, o pensamento lógico, a linguagem, a cooperação o pensamento crítico.

2.2.6 Aplicação das Metodologias Ativas na Sala de aula

Tabela e gráfico 06 – Você conhece as Metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula?



Fonte: Dados da pesquisa/2021

Neste questionamento, 21 dos professores que participaram da pesquisa (índice de 55,27%) responderam conhecer as metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula. Porém, vale ainda destacar que 8 dos entrevistados (índice de 21,05%) não possuem conhecimento das mesmas.

Sobre essa abordagem, percebe-se que a articulação existente entre a pesquisa científica e as práticas percebidas por meio do uso dos computadores nas escolas, tendem a propiciar a produção e compartilhamento de conhecimentos. Segundo Paper (1985, p. 74), “essas práticas oferecem bases teóricas e metodológicas alicerçadas em metodologias ativas, com uma linha teórica coerente com a abordagem educacional construcionista”. (Apud BRASIL 2017, p.47).

Por meio dos resultados e considerações aqui expostas, conclui-se como sendo de extrema necessidade que os professores se capacitem para atuarem com essas novas tecnologias da comunicação e metodologias de ensino em seus contextos de trabalho, atentando para que a prática docente seja constituída de maneira colaborativa com seus alunos, de modo que o professor e o formador tenham consciência de que a hierarquia do saber, em decorrências de tantas transformações

no contexto escolar, fora rompida e ainda, perceber que os sujeitos a quem devem capacitar, estão na posição de possuir um letramento digital muito superior ao seu.

Desse modo, se apropriar do letramento digital sob a perspectiva das metodologias ativas não é uma simples questão de treinamento, mas de “entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer.” (BUZATO, 2006, p.13).

Considerações Finais

Diante das discussões aqui tratadas, buscou-se identificar como a concepção do letramento digital, a partir do uso de metodologias ativas, poderia impactar na formação docente e na prática dos professores que ensinam matemática, enfatizando a possível funcionalidade da utilização das tecnologias, além do uso operacional, e o mecanismo de mediação observado na incorporação e utilização de ferramentas digitais, objetivando perceber e compreender os conflitos dessa prática no contexto educacional.

Conforme verificado neste estudo, a observação dos resultados gerados pelas respostas dos professores às perguntas do questionário utilizado na pesquisa de campo, permitiram refletir sobre o atual estágio em que se encontram esses sujeitos com relação à inserção das tecnologias em seu cotidiano e seu consequente domínio das Metodologias Ativas enquanto método e ferramenta de ensino.

A discussão destes resultados fundamentada em estudos da área e documentos que parametrizam o processo de ensino e aprendizagem, possibilitou a realização de uma análise crítica acerca da percepção do professor, como sujeito que reflete sobre sua própria prática, observando parâmetros que apontam para mudanças de paradigma diante dos processos que constituem sua ação relacionada com os sujeitos que ensina, que ao invés de vertical, passa a ter um caráter horizontal, permitindo assim, ao professor e aos alunos constituintes de um mesmo contexto escolar, relacionar-se dialogicamente ao aprender juntos.

A não familiaridade dos professores com as tecnologias para o ensino, nos leva a crer que grande parte deles, em seus cursos de formação inicial, não teve contato com disciplinas que discutissem ou utilizassem estes recursos pedagogicamente e de maneira extensiva. Deste modo, a tarefa desses educadores em formar seus alunos

com base nesse formato é bem desafiadora, uma vez que não tiveram a oportunidade de vivenciar tais situações.

Em vista disso, se faz necessário um aperfeiçoamento constante para estes professores, no sentido de que possam cada vez mais apropriar-se e utilizar-se das tecnologias como suporte ao Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Tecnológico – CPCT, integrado em suas ações docentes, adquirindo com isso, subsídios teóricos durante todo o processo de descoberta, de experimentação e até mesmo de frustração, ao qual eles submetem-se ao passo que se aperfeiçoam.

Por fim, percebendo como os resultados desta pesquisa dialogam com a realidade apresentada no atual cenário educacional, recomenda-se posteriores aprofundamentos acadêmicos que abordem a temática do letramento digital e formação de professores, apresentando novos enfoques e sugestões de como os profissionais da educação podem utilizar e tirar proveito dos mais diversos recursos tecnológicos para a Educação Básica, no sentido de inovar a maneira de abordar os conteúdos matemáticos sob a perspectiva de significação dos objetos de estudo com base também na relação do conteúdo com a vivência do aluno.

Referências

- BRASIL (2017). **Base Nacional Comum Curricular: Educação e a Base**. ensino médio. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acessado em: 15 de janeiro de 2021.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011. Disponível em <www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acessado em: 17 de janeiro de 2021.
- BUZATO, M. El K. (2006). **Letramentos digitais e formação de professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. São Paulo. Disponível em: <https://www.academia.edu/1540437/LetramentosDigitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores>. Acessado em 24/01/2021.
- CETIC (2016). TIC Educação 2015: **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. CGI BR, São Paulo. Disponível em:<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf> Acessado em 16 de janeiro de 2021.

COX, S., & GRAHAM, C. R. **Diagramming TPCK in Practice: Using a and elaborated model of the TPCK framework to analyse and depict teacher knowledge**. TechTrends, p. (53), p. (60-69). 2009.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUNG, H.-T. **Flipping the classroom for English language learners to foster active learning**. Computer Assisted Language Learning, v. 28, n. 1, p. (81-96), 2015.

KOELHER, M.J.; MISHRA, P.; YAHYA, K. **Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology**. Computers & Education, p. (740-762), 2006.

KOELHER, M.J.; MISHRA, P. **What happens when teachers design educational technology?** The development of technological pedagogical content knowledge. J. Educ. Comput. Res. P. (32), p. (131–152). 2006.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2017.

RODRIGUES, L. R.; BARBOSA, P. S. M.; BARBOSA, B. M.; MENDES, J. J. O Ensino De Matemática Por Investigação: Uma Abordagem Da Aprendizagem Significativa De Semelhança De Triângulos Em Tempos De Pandemia. In: **Narrativas docentes em tempos de ensino remoto**. Adair Adams, Antonio Escandiel de Souza, Fábio César Junges. Organizadores. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

DUTRA, Bibiana Kaiser, et al. Tecnologias na Educação: Recursos e Possibilidades Motivacionais em Sala de aula. In: **Intervenções Docentes Para a Escola do Amanhã: Ensino, Aprendizagem e Avaliação Mediados por Recursos Tecnológicos**. Lucas Ferreira Rodrigues, [et al.] - Organizadores. Santo Ângelo: Metrics, 2021. 206 p.

VALENTE, J. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>> Acessado em 16 de janeiro de 2021.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** 2016. 101p. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CAPÍTULO 11

ESPERA QUE EU CHEGO LÁ!

SUZANA GOLINO

ELIANE DE SOUSA

ESPERA QUE EU CHEGO LÁ!

Suzana Golino

EMEII Wilson Monteiro Bonato, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Bauru,
suzanagolino@gmail.com

Eliane de Sousa

EMEII Pinóquio, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Bauru,
e.s.koti@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Como podemos nos comunicar sem internet? Por que não recebemos mais cartas? Como as cartas chegam até nós? Arte pode ser postada pelo correio? A partir da proposta “Arte Postal entre Polos: de Bauru para Ilha Solteira e aonde o correio chegar”, oferecido no primeiro semestre de 2018 e o projeto ganhador do XIV prêmio Arte na escola, do professor Carlos Cruz da Silva idealizamos e concretizamos esse projeto de Arte Postal envolvendo alunos de duas escolas municipais de Educação Infantil de Bauru.

Pensar em Arte no cotidiano escolar traz falas arraigadas na sociedade sobre a concepção do “feio” e do “bonito”. Percebemos que a Arte Postal expande tal relação e proporciona um trabalho livre, democrático e principalmente desenvolve a capacidade de se relacionar com o objeto artístico de maneira diferente daquela que estamos acostumados, tendo em vista sua penetração em espaços extraescolares. Sendo assim a concretização desse projeto nos trouxe a oportunidade de ressignificarmos expressões do cotidiano das comunidades que são inseridas no ambiente escolar.

Outra possibilidade encontrada foi a abordagem sobre a questão temporal, pois o ato de espera em uma sociedade imediatista traz as questões relacionadas à ansiedade que devem ser trabalhadas e desenvolvidas desde a Educação Infantil. O “tempo de espera” é um desafio atual do mundo que tem a velocidade da informação como aliada e inimiga ao mesmo tempo.

Arte postal, concepção de “feio” e “bonito” e tempo de espera foram entrelaçados formando uma nova rede de amigos entre alunos do Infantil 5 de duas Escolas Municipais de Bauru e proporcionando a nós, educadores, novos olhares e vivências que trazem a Arte como base.

2 OBJETIVOS

O presente trabalho desenvolvido com alunos de Infantil 5 de duas Escolas Municipais de Educação Infantil Integral (EMEII) de Bauru teve os seguintes objetivos:

- Trabalhar a arte com um enfoque diferente na educação infantil (Arte Postal);
- Resgatar o uso da carta como forma de comunicação e expressão artística, através das linguagens de recorte, colagem e desenho livre com os riscadores mais comuns, tais como: giz de cera, caneta hidrocor e lápis de cor tão presentes em nossa prática pedagógica cotidiana;
- Ressignificar a concepção de “feio” e “bonito” nas produções dos alunos;
- Promover a interação entre alunos de duas escolas;
- Proporcionar situações para discussão de como controlar a ansiedade presente nesse nosso tempo imediatista, que influencia muito os alunos em suas relações.

3 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

3.1 Arte na Educação Infantil

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações anteriores e, participando das práticas culturais do seu grupo ela ressignifica esse mundo simbólico no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Na Educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação e brincadeiras. O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a Arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) é um documento direcionado para as creches e pré-escolas. De acordo com esse documento, quando se trabalha artes visuais na Educação Infantil devemos levar em consideração as peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios de cada faixa etária. Isso quer dizer que: “o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças” (BRASIL, 1998, p.91).

É no fazer artístico da criança que se destaca seu desenvolvimento do desenho e na construção de outras linguagens como linguagens visuais que são pintura, modelagem, colagem. Nas atividades em artes plásticas os diversos tipos de materiais podem propiciar às crianças várias possibilidades de reutilização, transformação e construção de novos elementos, texturas, formas. Primeiro através de uma exploração sensorial com os diversos materiais e através de diversas brincadeiras. No fluir da imaginação e no contato com as obras de arte nascem as representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais.

De acordo com o referencial curricular nacional para educação infantil,

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87).

A visão distorcida dessas propostas pedagógicas devido a falta de conhecimento por parte do educador traz prejuízos para os educandos, pois para ele a criança pode estar pintando, desenhando, como se fosse um passatempo para ela. Tal visão desvaloriza a criatividade e o fazer artístico dessa criança.

As crianças ao longo de suas vidas adquirem várias experiências: exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências e com isso criam significados sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. Com isso a arte deve ser entendida como uma linguagem que tem estrutura e características próprias (BRASIL, 1998).

Sendo assim a Arte é fundamental na formação das crianças como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. O uso e o ensino das artes na Educação Infantil estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a Arte parte de suas vidas, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito social.

3.2 Arte postal

A Arte Postal também é chamada de Mail Art, Arte Correio, Arte por Correspondência, Arte à Domicílio. Essa linguagem artística utiliza os correios como circuito alternativo aos centros oficiais de arte (museus, galerias, etc.), como meio de circulação de uma arte anti-burguesa, anticomercial, anti-sistema. (BRUSCKY, 2006).

O artista americano Ray Johnson seria o pai fundador da Mail Art e enviava seus trabalhos para um grupo de amigos, ao invés de vendê-los. Criou em 1962 a New York Correspondance School Of Art, responsável pela divulgação mundial da Arte Correio, consolidando o surgimento oficial dessa linguagem artística. Longe de produzir trabalhos leves e despretensiosos, a rede internacional de Arte Correio, que se espalhou pelo mundo e atingiu seu apogeu em meados de 1970, produziu um circuito de troca de ideias, informações e propostas artísticas socialmente engajadas, com uma preocupação política que ultrapassava seus ideais estéticos e Paulo Bruscky estabeleceu contatos com artistas desses grupos.

Trazer a proposta desse tipo de Arte para a Educação Infantil é oportunizar não apenas a ampliação do repertório artístico, mas ofertar o conhecimento de outras possibilidades de comunicação que através de imagens, espera temporal e ressignificação de valores estéticos agregam à formação desses indivíduos que habitam nossa sociedade.

4 CAMINHO PERCORRIDO

No primeiro semestre de 2018, o Polo Arte na Escola da UNESP de Bauru ofereceu o módulo “Arte Postal entre Polos: de Bauru para Ilha Solteira e aonde o correio chegar”. Nas atividades vimos o documentário do professor Carlos Cruz da Silva, ganhador do XIV prêmio “Arte na escola cidadã”, o que nos motivou a pensar em trazer a proposta para escolas municipais de Bauru.

As referências usadas são de artistas participantes do material didático oferecido pelo Instituto Arte na Escola como DVDs, livros, revistas, catálogos e outros, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKE, 2016) e os projeto político pedagógico de nossas escolas, além da abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2013).

Como referências poéticas utilizamos os trabalhos artistas bauruenses, Ronaldo Gifalli (2003) e Gastão Debreix (2011) e como referências teóricas Mário Pedrosa (2018) e Ana Mae Barbosa (BARBOSA; CUNHA, 2010).

A midiateca do acervo do instituto Arte na escola nos ajudou e inspirou na execução do projeto.

Nossa proposta de trabalho entende que tudo parte da vivência do artista, e a Arte Postal possibilita múltiplas experiências estéticas e expande olhares, expressões e comportamento.

A ideia começou a ganhar corpo e foi fortalecida e embasada com no grupo de estudos, pesquisas bibliográficas, encontro com artistas visuais de nossa cidade que trabalham com a Arte Postal e ainda com a nossa própria produção.

Para a realização do projeto idealizado “unimos” uma turma da EMEI Pinóquio e a outra da EMEI Professor Wilson Monteiro Bonato, ambas de Infantil 5 e de escolas públicas municipais situadas na cidade de Bauru que atendem crianças de poucos meses até 6 anos.

Os alunos orientados pelas suas respectivas professoras conheceram Arte postal e um pouco de filatelia, depois criaram e trocaram correspondências com sua produção em Arte postal. Enviaram e receberam seus primeiros “postais” e, só então, realizaram um encontro para que se conhecessem. O encontro gerou duas obras coletivas de Arte postal, que ficou como marca do encontro entre as turmas.

5 REFLEXÕES REALIZADAS DURANTE O PROCESSO

O tema de Arte Postal trabalhado nos encontros do Grupo de Estudos do Polo Arte na Escola de Bauru veio atender uma demanda que há muito tempo detectamos em nossas escolas, que é o desejo de respostas imediatas. Nossas crianças estão cada vez mais aceleradas e não conseguem esperar, é preciso que compreendam vários aspectos como lidar com as angústias e pensar em longo prazo. Sabemos que esta capacidade vai sendo adquirida à medida que seu desenvolvimento cognitivo é construído, por isso a escola adquire um papel fundamental neste aprendizado emocional.

Percebemos que inserir a Arte Postal neste processo, poderia ser um exercício de treinamento da espera e controle da ansiedade; além de estimular o que mais se preza na Arte, a atuação dos alunos no processo criativo, e ainda porque tal objeto artístico percorre um trajeto não imediato e atravessa várias etapas até a finalização.

Iniciamos as conversas com os alunos sobre os meios de comunicação que mais usamos. Aconteceram neste primeiro momento boas reflexões e trocas a chegarmos a principal questão que nos levaria ao desenvolvimento do projeto: “Vocês já ouviram falar do trabalho dos correios? E cartas? Já enviaram ou receberam?”.

As respostas foram surgindo, alguns alunos disseram que sempre veem o carteiro em suas casas quando entregam as contas, e assim a conversa foi fluindo e fomos percebendo até onde conheciam a troca de cartas.

Explicamos que antigamente essa era a forma de nos comunicarmos com as pessoas mais distantes, pois na época a telefonia não era tão comum como hoje. As cartas eram escritas, ou enviávamos postais, fotos, cartões para outras cidades, bairros e países. Foi assim que surgiu a troca de postais como recordação de lugares e bem depois os artistas tiveram a ideia de trocar Arte por meio de cartões postais.

Em seguida lançamos a proposta: “Que tal fazermos postais para serem enviados a alunos de outra escola?”. Todos os alunos se entusiasmaram muito com a ideia e assim começamos estudar, conhecer mais sobre o tema. O material da midiateca do Instituto Arte na Escola deu o suporte inicial para as nossas pesquisas, utilizamos também referências de artistas brasileiros que se utilizaram da Arte Postal e ainda Ronaldo Gifalli, artista bauruense que produz e coleciona Arte Postal.

Foi possível ainda participarmos de uma palestra sobre filatelia com um funcionário da agência dos Correios. Os resultados desse trabalho com muita leitura de imagem, releituras e desenhos foram expostos na feira de Cultura e Ciências de uma das escolas.

Ao iniciarmos o projeto, não fazíamos ideia do impacto que teria a Arte postal em nossos educandos. Sabemos que esse tipo de comunicação não faz parte de nosso cotidiano e por isso os alunos chegavam com muitas perguntas, o que nos motivou a discutir cada uma delas. Tais questionamentos nos impulsionaram ainda mais, pois a partir deles fomos dando corpo e ritmo ao projeto. As questões levantadas no decorrer das atividades foram:

1. O que é carta?; 2. O que é correio?; 3. Por que tem que colocar selo para enviar a carta?; 4. Quando a carta vai chegar?; 5. Que dia vamos visitar outros alunos?; 6. Já chegaram nossos postais?; 7. Eu quero fazer um selo, posso?; 8. Podemos fazer um postal da copa para enviar para nossos amigos?; 9. Quando podemos ir novamente à outra escola fazer postais?; 10. Podemos fazer um postal hoje, professora?

Pudemos constatar que a Arte postal interviu diretamente na poética do fazer artístico das crianças, mudando sua forma de pensar, de esperar, de se envolver com a atividade proposta. As intervenções realizadas pelas educadoras também foram decisivas para que as crianças pudessem ressignificar os conceitos de “feio” e “bonito”. O ato de espera, carregado de ansiedade foi incentivado a ser visto por outra ótica, que trouxe o prazer da chegada, agregando fortemente valores emocionais positivos nessas situações.

Assim, após o término do projeto, continuamos a usar Arte postal em outras atividades planejadas na escola, dado suas extensas possibilidades didáticas e artísticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da observação ao longo do desenvolvimento do projeto, conseguimos avaliar as produções artísticas criadas pelos alunos a partir do uso de materiais presentes em nosso cotidiano escolar.

A mudança no comportamento dos alunos também foi evidente: controlaram a ansiedade e exercitaram a paciência. O juízo de valor também foi transformado ao superarem o julgamento do que seria “feio” e/ou “bonito” no trabalho próprio e do outro.

Observamos um desdobramento do proposto, porque alguns alunos continuaram escrevendo e enviando cartas para seus familiares, um aspecto de continuidade que não havíamos previsto no processo do projeto.

Amizades surgiram, o uso da carta renasceu como comunicação e a ansiedade foi substituída pela alegria da espera, com o prazer da chegada.

Ao final desse projeto processual, percebemos que os objetivos foram além e se reverberaram em novos percursos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem triangular: 25 anos de contribuição para o ensino da arte. 16/06/2012 – atualizado em 23/04/2013, disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducação/notícia/2012/06/abordagem-25-anos-de-contribuição-para-o-ensino-da-arte.html> - triangular - 25 – anos – de – contribuição – para – o – ensino – da – arte.html – acesso em: 15/06/2018.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.vol.3** Brasília: MEC/SEF, 1998. 269p.

BRUSCKY, Paulo. **Arte Correio: Hoje a Arte é este Comunicado**. In. FERREIRA, Glória. Org. **Crítica de Arte no Brasil: Temáticas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. p.163.

DEBREIX, Gastão¹, BASTOS, Fainer Janira², BITENCOURT, Luciano³, KHOURI, Omar⁴, D’AMBROSIO, Oscar⁵: **Razão e sensibilidade**./São Paulo: Dgraus Editora, 2011 e entrevista Programa Perfil Literário – Radio Unesp, 2011.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIFALLI, Ronaldo. **Arte Postal: Um produto gráfico de recepção imprescindível**. Dissertação de mestrado, UNESP/FAAC, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher e TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Organizadoras :Proposta Pedagógica para a Educação Infantil para o Sistema**

Municipal de Ensino de Bauru/S.P.[recurso eletrônico]/Secretaria Municipal de Educação de Bauru,2016.

PEDROSA, Mário.In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.São Paulo: Itaú Cultural,2018.Disponível em:<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa445/mario-pedrosa>.Acesso em: 16/08/2018.Verbetes da enciclopédia.ISBN:978-85-7979-060-7

PIRES, Eliana. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

SILVA, Carlos Cruz da, **Projetos para trabalhos práticos em cultura contemporânea** – projeto de arte postal (MAIL ART),ganhador do XIV Prêmio arte na escola. Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 12

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO DE
TODOS**

**CRISTIANO PROENÇA
JULIANI CRISTINA SILVA**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO DE TODOS

Cristiano Proença

Professor - Graduada em Educação Física.

Juliani Cristina Silva

Professora, Pós-Graduada em Linguística aplicada no ensino da língua portuguesa.

RESUMO

A educação é um direito; Todos os alunos sem exceção devem ser inseridos, incluídos e respeitados como orienta a Declaração de Salamanca/Espanha (1994, Conferencia Mundial Sobre Educação Especial, UNESCO) que defende uma sociedade igualitária, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar.

PALAVRA-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade, Igualdade

INTRODUÇÃO

Temos que mudar nossa visão em relação aos deficientes que são pessoas vistas como incapazes.

Os deficientes são capazes de desenvolver suas aptidões mentais e habilidades para construir sua própria independência convivendo com o outro.

Nesse sentido, a inclusão, é um processo de âmbito mundial, no Brasil caminha para a prática da transformação articulada no contexto escolar, com o objetivo de garantir acesso à Educação e permanência de todos na escola.

Um dos grandes problemas que as pessoas com déficit intelectual no país enfrentam envolve a aceitação pelos colegas na sala de aula e, muitas vezes, pelo professor ou equipe escolar, uma vez que vivemos em um país culturalmente despreparado para conviver harmoniosamente no mesmo espaço com os diferentes.

A aceitação na sala de aula ou mesmo na escola tem sido um desafio aos alunos com déficit intelectual e em especial ao educador que, por vezes, encontra sérias dificuldades para desenvolver uma didática compatível com o raciocínio deste alunado.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (GLAT, 2007, P. 16).

A metodologia aplicada à educação inclusiva deve ser desafiadora, levando o aluno a participar do grupo na tentativa de interagir com o desenvolvimento das atividades percebendo que consegue realizar tais tarefas. Deste modo, todos terão oportunidades de aprender.

O sistema de educação passa no Brasil por um processo de transformação e deve acompanhar as mudanças sociais da evolução humana, além de produzir uma didática voltada à realidade do aluno por competências que possam somar essas diferenças utilizando-se de recursos, métodos e técnicas ajustadas para a produção em suas reais limitações.

O aluno deficiente não deve ser estigmatizado como incapaz, deve sim ser estimulado ao máximo pela equipe e colegas da sala de aula, usando os recursos centrados no desenvolvimento, considerando que a preparação inclusiva proporciona capacitação específica e criativa nas atividades escolares. (BASTOS, 2008).

Muitas famílias se esgotam ao terem seus filhos na escola simplesmente por ser uma obrigação legislada, ou seja, das escolas buscarem formas de garantir a inclusão porque "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa". (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p.134).

O que se entende até o momento é que a escola inclui, mas, com relação ao processo ensino-aprendizagem, deixa a desejar quando o que se percebe é a dificuldade que os professores têm em se comunicar com esse aluno e, principalmente, desenvolver atividades com a turma.

A comunicação é base da linguagem, do diálogo e de como trabalhar um determinado tema. "Nesse sentido faz-se necessária uma escola criativa onde todos os seus membros sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social." (JESUS, 2007, p. 152).

A política de inclusão dos alunos com déficit de aprendizagem na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses na escola, mas, sim de uma metodologia voltada ao desenvolvimento do seu aprendizado, pela qual professores consideram "em que momento o aluno necessita de apoio extra para resolver suas dificuldades" (SCHUARTZMAN, 2003, p. 256).

Para isso, é interessante que as escolas tenham opinião sobre a responsabilidade de criar seus próprios espaços inclusivos e que estas se coloquem à disposição do aluno e não o aluno que se adapte a ela.

O atendimento a essas crianças deve ser direcionado para satisfazer às necessidades educacionais e sociais do aluno. Neste contexto, professores devem buscar recursos específicos que ofereçam uma pedagogia acessível para a realização do atendimento educacional especializado por meio de atividades complementares trabalhadas em seu dia-a-dia, por um profissional capacitado e em busca de resgatar dentro de suas limitações a possível capacidade de aprender.

Nesse sentido, evidencia-se a família como eixo principal do desenvolvimento em todos os momentos da vida dessa criança, posto que, quando se tem um filho especial, devem-se utilizar os mais variados métodos de estímulo desde o nascimento e planejar seu futuro na integralização social nos diversos ambientes sem medo de encarar os desafios, proporcionando-lhe subsídios para tornarem-se cidadãos de bem e os mais independentes possíveis.

Tais condutas irão depender da conscientização e do planejamento dentro dos contextos educacional e social, começando dentro de uma escola engajada no ensino para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se até o momento que a educação inclusiva deve conferir objetivos para a socialização dos alunos e colaborar no sentido de novas descobertas no aprendizado aos conteúdos escolares.

Assim, a escola, em seu papel institucional de Educação, pode requerer dois fatores importantes que juntos somam a socialização e a alfabetização quanto ao desenvolvimento de métodos e técnicas para o ensino desse aluno. De modo geral, projetos de lei encaminhados às Assembléias Legislativas poderiam fortalecer e

incentivar a comunidade para fazer valer a inclusão na rede de ensino por meio de parcerias com o sistema de governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS A. P. B. Processo de Inclusão dos Portadores de Trissomia 21, 2008 (disponível em www.malhatlantica.pt).

CONSTITUICAO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1984 (p. 134).

GLAT R. Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS L. A. R. et. al. Inclusão: Compartilhando Saberes, 3ª. Ed.ed. Vozes. Petrópolis, 2008.

SCHWARTZMAN J. S. & col. Síndrome de Down, 2ª. Ed. São Paulo: Memmoon, 2003.

JESUS D. M. et. al. Inclusão Praticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa, Porto Alegre. Ed.

CAPÍTULO 13

O PAPEL DA ESCOLA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

DYOGO HENRIQUE MENEZES DE AZEREDO

O PAPEL DA ESCOLA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dyogo Henrique Menezes de Azeredo²¹

Bacharel em Direito, Pós-graduado em Direito Penal e Direito Civil, Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis – MT. (PPGEdu/UFMT/CUR) – dyogo_menezes@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre um tema de grande importância na nossa sociedade, e nos dias atuais, diante do aumento de casos, a urgência de abordá-lo nas pesquisas e trabalhos acadêmicos é notória. É tarefa da família e da escola discutir questões relacionadas a gênero e sexualidade. A escola é um local de produção e circulação do conhecimento, onde crianças e adolescentes passam grande parte do dia. A partir das dúvidas e demandas trazidas pelos alunos, os professores devem tratar de todos os assuntos e discutir da maneira mais competente possível, por mais difícil que seja essa tarefa. Porém, antes de uma intervenção preventiva é importante que professores tenham conhecimentos para lidar e denunciar as situações de violência sexual sofrida por crianças e adolescentes. Para isso, devem passar por uma formação continuada, que lhe darão subsídios necessários e suficientes para a colaboração do efetivo enfrentamento da violência sexual sofrida por esses corpos. Por outro lado, em um segundo momento, trabalhar com os alunos os seus direitos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e outras legislações que tratem do assunto, é uma importante ferramenta para enfrentar esse problema de saúde pública mundial, pois esses sujeitos precisam saber quais são seus direitos e o que pode se fazer quando esses são ameaçados.

Palavras Chave: Adolescentes; crianças; enfrentamento; escola e violência sexual.

Abstract

The present work focuses on a topic of great importance in our society, and nowadays, in view of the increase in cases, the urgency of addressing it in research and academic work is notorious. It is the task of the family and the school to discuss issues related to gender and sexuality. The school is a place for the production and circulation of

²¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis – MT – dyogo_menezes@hotmail.com

knowledge, where children and adolescents spend a large part of the day. Based on the doubts and demands brought by the students, teachers must deal with all issues and discuss in the most competent way possible, however difficult this task may be. However, before a preventive intervention, it is important that teachers have knowledge to deal with and report situations of sexual violence suffered by children and adolescents. For this, they must undergo continuous training, which will provide them with necessary and sufficient subsidies to collaborate in the effective confrontation of sexual violence suffered by these bodies. On the other hand, in a second moment, working with students on their rights, based on the Statute of the Child and Adolescent and other legislation dealing with the subject, is an important tool to face this worldwide public health problem, as these subjects they need to know what their rights are and what can be done when they are threatened.

Keywords: Adolescents; kids; coping; school and sexual violence.

INTRODUÇÃO

O papel da escola para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é um estudo que propõe salientar a importância da escola na garantia dos direitos desses sujeitos e o tratamento humanizado, bem como, realizar uma correlação com os estudos de autores apresentados na disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

A violência sexual sofrida por crianças e adolescentes configura grave problema de saúde pública e violação dos direitos humanos, gerando sérias consequências nos âmbitos individual e social, e trágicas implicações psicológicas e físicas que geram inúmeros traumas. O fenômeno da violência sexual, em particular a intrafamiliar, tem ganhado um maior destaque e sido considerado um dos grandes males da nossa sociedade.

Essa violência pode ser compreendida como a violação dos direitos sexuais, no sentido de abusar ou explorar do corpo e da sexualidade de crianças e adolescentes. Ela pode ser classificada em abuso sexual (extra ou intrafamiliar) ou exploração sexual (LAVAREDA; MAGALHÃES, 2015). A maioria dos casos de abuso sexual é cometida por pessoas sem patologia alguma e se deve à cultura ainda permissiva quanto às práticas violentas e sexuais com crianças e adolescentes (LAVAREDA; MAGALHÃES, 2015).

A partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/90, juntamente com outras normas e acordos internacionais, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes deixaram de serem apenas crimes contra a liberdade sexual, passando a ser tratados como violações aos direitos humanos, ou seja, ao respeito, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária e ao desenvolvimento de sexualidade saudável.

Atualmente, existe na sociedade brasileira um amplo consenso no sentido de se considerar a violência sexual contra crianças e adolescentes uma violação à dignidade sexual desses sujeitos (alteração no Código Penal de 1940, Lei 12.015, Título VI – BRASIL, 2009), um tipo de violência que atenta contra seu direito ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável.

Apesar de essa proteção ser necessária, ocorre que o direito brasileiro considera a tutela da sexualidade de crianças e adolescentes apenas pela ótica repressiva – voltada para a responsabilização dos autores de violações à dignidade sexual desses sujeitos – o que leva a legislação sobre essa matéria ser objeto de crítica por parte de vários segmentos sociais, pois não garante explicitamente, a crianças e adolescentes, o direito ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável (MELO, 2008).

Diante desse contexto, encontramos na escola, um local muito além de produção e circulação do conhecimento. Podemos inferir que a escola ocupa um papel fundamental, pois é nesse ambiente que tanto a criança quanto o adolescente passam uma boa parte do seu dia, permitindo interações com colegas, professores e rede escolar, o que de certa forma facilita o trabalho de identificação e observação na mudança de comportamentos desses corpos.

DESENVOLVIMENTO

No período de 2011 a 2017, dentre os casos de violência sexual notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), 31,5% foram contra crianças (entre 0 e 9 anos) e 45% contra adolescentes (entre 10 e 19 anos), totalizando 76,5% dos casos nessas duas fases da vida. Ao se comparar os anos de 2011 e 2017, observou-se um aumento de 64,4% e 83,2% das notificações de

violência sexual contra crianças e adolescentes, respectivamente. Os dados são do Boletim Epidemiológico 27, do Ministério da Saúde, publicado em junho de 2018.

É possível que os números da violência sexual possam ser cerca de treze vezes maiores. De acordo com o Atlas da Violência (Ipea 2018), estima-se que ocorram em torno de 500 mil casos de estupro por ano no Brasil, cerca de 70% das vítimas são crianças e adolescentes. Mais de 80% dos abusos ocorreram até os 14 anos de idade, principalmente entre 5 e 14 anos. As meninas estão em risco muito maior de sofrer violência sexual do que os meninos. Elas representam 85% das vítimas, e 51% são negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018).

Também, segundo o Atlas da Violência (2018), os abusos acontecem principalmente dentro de casa. Para crianças até 13 anos, 67% dos agressores são parentes próximos ou conhecidos, como pais, mães, padrastos e irmãos. Já para adolescentes, prevalecem casos com autor desconhecido (32,50%) e amigos/conhecidos (26,09%).

Será que podemos afirmar a existência de uma epidemia de violência sexual contra crianças e adolescentes? Consequências dolorosas nas vidas das vítimas e a frequência com que acontece em todo mundo transformaram este problema em uma questão de saúde pública global.

A obra de Foucault oferece subsídios metodológicos e teóricos para analisar as práticas sociais, os discursos e as relações de poder na contemporaneidade, em campos epistemológicos diversificados.

Segundo Michel Foucault (1988), para o saber médico é importante exercer um controle sobre as atividades sexuais dos indivíduos:

[...] a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; [...] o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. Todas estas figuras, outrora apenas entrevistadas, têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são. Sem dúvida não são menos condenadas. Mas são escutadas; e se novamente for interrogada, a sexualidade regular o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo (FOUCAULT, 1988, p.39).

Achille Mbembe (2017) em seu ensaio coloca que “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”. Correlacionando com a pesquisa aqui proposta, podemos traçar um paralelo com o conceito fortemente defendido pelo filósofo, a Necropolítica.

Será que as invisibilidades dos casos de abusos sexuais e a subnotificação dos dados não seriam uma representação de necropolítica? Invisibilidade essa pautada no patriarcado estrutural que omite os abusos aos corpos tidos como frágeis?

Recentemente, uma grande contribuição do professor Aguinaldo Gomes (2019) fez um paralelo com o conceito da Necropolítica de Mbembe, como asseverou:

“estamos diante de uma “androcracia” ou “falocracia”, mas em concordância com o psiquiatra Luís Fernando Tófoli prefiro chamar de “Machocracia” - regime político em que seres humanos do gênero masculino dominam a cena política e transformam o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e o repúdio às diferenças numa pauta política que visa a precarização e muitas vezes eliminação de vidas que, na visão desse regime, não merecem ser vividas.” (GOMES, 2019, p.147).

Giorgio Agamben chama literalmente de dispositivos, “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Para ele, os dispositivos “tem sempre uma função estratégica concreta, como tal, resultam do cruzamento de relações de poder e de relações de saber” (AGAMBEN, 2009, p. 29). Relacionando à temática esses dispositivos definidos pelo autor, vão de encontro ao que chamamos de “Pacto entre Homens”, uma estrutura cultural que controla tudo o que “foge” do padrão da masculinidade, do machismo estrutural e oprimem qualquer tentativa de mudança cultural do patriarcado estrutural.

As contribuições de Judith Butler (2010) estão em evidenciar a liberdade e o respeito pelo qual a sexualidade deve operar na vida dos sujeitos. Ao redefinir os limites dos corpos a outros meios além dos puramente físicos, Butler (2010) argumenta no sentido de que se devem construir discursivamente os limites e o respeito aos corpos humanos na sociedade, para assim prevenir os abusos, invasões e violações que os mesmos sofrem diante dos mecanismos de dominação patriarcal e que se manifestam na atualidade pelos mais variados tipos de intervenções e violências.

Importante salientar as contribuições do historiador Edward Palmer Thompson e suas produções acerca das “pedagogias culturais” pautadas no processo de experiência. Thompson fornece elementos para pensarmos os processos de socialização a partir da experiência. Ele distancia que a socialização seria meramente educativa, indo além, e afirmando que por meio da experiência seria possível fornecer

elementos suficientes para analisarmos a socialização a partir da dialética entre ser social e consciência social e o agir dos sujeitos nos processos educativos em que se encontram inseridos. Como bem menciona Vendramini, (2004):

Ao refletir sobre a formação humana, toma assento a palavra coletividade. Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, pensado aqui como coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipatórias. (VENDRAMINI, 2004, p. 35).

Colaborando para esse diálogo, o filósofo alemão Theodor W. Adorno faz grandes contribuições quando o assunto trata da educação com o objetivo de emancipação da vida humana. Saliento as ideias do filósofo quanto à educação para a autonomia e o papel dos professores. Ele reprime as ideias de uma escola que mantém discursos coletivistas. Conforme a perspectiva adorniana, faz-se necessário desconstruir o pensamento de que a educação não é capaz de interferir na realidade, pelo contrário, ela é capaz de destruir ideologias vigentes e proporcionar uma reflexão crítica sobre a realidade que está inserida.

A educação precisa apresentar para o aluno o mundo tal como ele é! A escola não pode se fechar em seus muros. “A escola possui uma tendência imanente a se estabelecer como esfera própria da vida e dotada de legislação própria” (ADORNO, 1995, p. 114). Uma educação que se volte para a emancipação, jamais pode se recusar ao debate de ideias, mesmo que seja necessário realizar a autocrítica, analisando seus processos e métodos de ensino. Somente assim o professor assumirá seu protagonismo e contribuirá para uma educação emancipatória, onde será capaz de favorecer a construção de uma sociedade em que o esclarecimento, se torne a liberdade para um mundo promissor.

Fazendo uma correlação entre Adorno e Thompson com o tema da pesquisa, podemos inferir que, antes de uma intervenção preventiva é importante que os professores conheçam e saibam o que deve ser feito com relação à violência sexual contra crianças e adolescentes. Decorre das teorias adornianas a ideia de educar para emancipar e, para isso, os professores devem possuir informações a partir de uma capacitação continuada.

Outra ferramenta seria trabalhar com os alunos os seus direitos a partir das legislações vigentes. A educação sexual, também pode ser considerada uma

ferramenta protetiva. Não se trata de ensinar as crianças a fazer sexo, pelo contrário. Essa educação pode retardar o início da vida sexual ativa e até mesmo a prevenção da gravidez na adolescência. A partir da experiência defendida por Thompson, muitos casos de violência vêm à tona na escola quando lá são desenvolvidos trabalhos de educação sexual, e o aluno percebe que o que está sendo feito com ele, muitas vezes dentro de casa, é inadequado.

Quando pensamos na escola, em princípio a definimos como um local de produção e circulação do saber. Porém, além disso, a escola necessita tratar de todos os assuntos, de todas as dúvidas dos alunos, devem olhar para o que as crianças e adolescentes trazem como demanda - mesmo que seja difícil e complexo este trabalho -, e discutir da maneira mais competente possível. É preciso ensinar esses sujeitos que algumas condutas dos adultos não devem ser aceitas ou toleradas, configuram abuso; que seus corpos não estão disponíveis.

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola ocupa um papel fundamental, pois os adolescentes e as crianças passam boa parte do seu dia nesse ambiente, logo, a comunidade escolar pode interagir e observar esses corpos, porém, muitas vezes, não se encontram preparados para identificar tais casos. A importância da formação continuada de professores para o trato com as questões que envolvam a violência sexual contra crianças e adolescentes é notória. Tanto a escola como seus agentes não podem abster-se dos debates sobre questões como direitos humanos, proteção a crianças e adolescentes, entre outros temas que, afetam muitas das vezes, a vida desses sujeitos na escola, justificando, portanto que sempre estejam em formação para saber que medidas tomar após descobrir o ato e oferecer suporte à vítima e, se preciso for, à própria família.

Brino e Williams (2003, p.115) já diziam: “[...] O principal agressor sexual encontra-se na família, a escola mostra-se como local ideal para detecção e intervenção junto a tais casos”. Esse tipo de ato é um problema muito sério, e dificilmente deixa marcas físicas, porém, deixa consequências graves para o desenvolvimento da vítima, tanto psicológicas quanto sociais. A literatura corrobora que “[...] crianças ou adolescentes podem desenvolver quadros de depressão, transtornos de ansiedade, alimentares, dissociativos, hiperatividade, déficit de atenção e transtorno de personalidade [...]” (AVEZEDO HABIGZANG; KOLLER; MACHADO, 2005, p.342).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situando alguns importantes autores e conceitos mobilizados na pesquisa, podemos observar que o abuso sexual contra crianças e adolescentes possui uma forte relação com a cultura de preservação da masculinidade e virilidade – machismo, que, por vezes “massacram” toda uma sociedade, com o intuito de permanecerem detentores da máxima soberania, tendo o direito de ditarem as regras e decidirem quem vive e quem morre.

É lei: o professor e demais profissionais das redes públicas e particulares de ensino têm a responsabilidade de comunicar às autoridades competentes qualquer caso suspeito de violência ou maus-tratos contra estudantes com menos de 18 anos. Esta determinação está prevista no artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90). Mas, para exercer de forma eficaz este papel de vigilância, o corpo docente precisa estar capacitado para reconhecer os sinais de que a criança pode estar sendo vítima de violência – em especial nas situações de cunho sexual.

Na prática, no entanto, não é isso o que se verifica na maioria das escolas brasileiras. Seja pela falta de formação específica para identificar estes casos de violência ou pelo não reconhecimento dessa tarefa enquanto responsabilidade dos educadores, o fato é que professores, orientadores e diretores de escolas ainda estão pouco envolvidos com o tema. O corpo docente precisa entender urgentemente que sua prática cotidiana deve se pautar pela defesa dos direitos de meninos e meninas e pelo combate à violência, tentando superar, assim, a postura que muitas vezes prevalece: a da omissão.

Faz-se necessário o diálogo e a educação sexual envolvendo os pais e/ou responsáveis, crianças e adolescentes e a própria escola. Para transformar esse desafio em uma revolução para a educação, deve-se partir da efetivação dos direitos e ao tratamento humanizado que a esse grupo de indivíduos são garantidos pela legislação brasileira.

O papel da escola para o enfrentamento da violência sexual necessita de formação inicial e continuada que possibilite um conhecimento maior sobre o assunto,

pois a escola é fundamental nesse tipo de ocorrência. Portanto, é essencial que os professores sejam capacitados e informados em relação aos conhecimentos básicos, legislação referente à temática de direitos da criança e do adolescente para que possa ocorrer intervenção e denúncia aos Órgãos competentes, pois, mesmo existindo conhecimentos de casos na escola, as medidas tomadas costumam ser insuficientes.

As instituições escolares devem assumir a responsabilidade de enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes, pois essa violência é, muitas vezes, camuflada pelo silêncio da própria vítima. Dessa maneira, faz-se necessário a articulação em rede de apoio e enfrentamento, pois a formação da rede muda o olhar das instituições como órgãos centrais e hierárquicos (BRASIL, 2004). E, dessa forma, permite compartilhar responsabilidades e reivindicações por meio de objetivos e compromissos comuns, que é o bem-estar da criança e do adolescente.

O estudo conclui que a melhor ferramenta de prevenção, inicialmente, é a informação dos professores. Em um segundo momento, trabalhar com os alunos os seus direitos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e outras legislações que tratem do assunto. Esses sujeitos precisam saber que têm direitos e o que fazer quando esses direitos são ameaçados.

Outra ferramenta protetiva nas escolas é a educação sexual. Quando falamos nisso, há uma grande polêmica. As pessoas não entendem muito bem o que é, nem mesmo alguns professores. Não se trata de ensinar as crianças a fazer sexo, pelo contrário. Vale salientar que a Lei Menino Bernardo (Lei 13.010/2014) prevê a promoção de campanhas educativas permanentes para divulgação dos direitos das crianças e adolescentes.

A ideia é trabalhar noções de conhecimento corporal, mudanças pelas quais o corpo passa, e de higiene; ensinar que as pessoas não podem tocar no corpo delas se elas não quiserem, e que elas podem dizer não; diferenciar toques bons de ruins e instruí-las sobre o que fazer diante de um toque ruim. Medidas essas que correlacionam com as ideias adornianas da educação para emancipação, bem como, a teoria da experiência de Thompson.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, RJ, Jun. 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

AZEVEDO, Gabriela Azen; HABIGZANG, Luiza F; KOLLER, Silvia H; MACHADO, Paula Xavier. **Abuso sexual infantil e dinâmica familiar:** aspectos observados em processo jurídico. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 21, n.21, p. 341 a 348, set./dez. 2005.

Brasil. (2018). **Boletim epidemiológico 27.** Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. Disponível em <<http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: . Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia escolar:** métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Alvuquerque. **Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil.** Cadernos Pesquisa, n. 119, p. 113-128, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Ed. 3ª. AGUIAR, Renato (trad). Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Machocracia, negacionismo histórico e violência no Brasil contemporâneo. **Revista Nanduty**, [S.l.], v. 7, n. 10, p. 146 a 158, ago. 2019. ISSN 2317-8590. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/10303>>. Acesso em: 11 set. 2020.

LAVAREDA, Renata Pereira; MAGALHÃES, Thaís Quezado Soares. Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento. Brasília: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, 2015.

MBEMBE, Achille. (2017). **Políticas da inimizade.** Lisboa: Antígona.

MELO, E. R. **Criança e adolescente**: direitos e sexualidade. São Paulo: ABMP e Childhood Brasil – Instituto WCF-Brasil, 2008.

THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. em: _____. **Os românticos**: a Inglaterra na era vitoriana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**, Florianópolis, n. 12, p. 25 – 36. 2004.

CAPÍTULO 14

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA**

**CAMILA APARECIDA MIRANDA DE JESUS
CRISTIANE FERREIRA PORTUGUÊS ALMEIDA
LUCIANA DE SOUSA SANTOS**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA²²

Camila Aparecida Miranda de Jesus²³

*Professora de Pedagogia, Rede Municipal/Rondonópolis-MT
Pós - Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*

Cristiane Ferreira Português Almeida²⁴

*Professora de Língua Portuguesa/Seduc-MT/Rondonópolis
Mestranda em Educação/UFMT- Rondonópolis-MT*

Luciana de Sousa Santos²⁵

*Professora de Pedagogia, Rede Municipal/Rondonópolis-MT;
Professora Articuladora, Rede Estadual/Rondonópolis – MT
Mestre em Ciências da Educação, Universidade Politécnica Artística do Paraguai
- PY*

Resumo: A presente produção tenciona apresentar algumas reflexões sobre a formação docente com metodologias de inclusão voltadas às práticas com o processo de inserção de pessoas com deficiência no âmbito social e educacional. O alicerce para essa integração que é realizado na escola são as políticas públicas educacionais inclusivas de devem garantir essa implantação baseada em Leis que pautam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 assegura esse direito às pessoas com necessidades educacionais especiais, exigindo adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades, porém a realidade de hoje demonstra que as instituições de ensino não estão preparadas e nem estruturadas para receber a nova demanda. Leis não faltam para garantir o acesso, permanência

²² Este texto, aqui revisado e ampliado, teve versão inicial apresentado como comunicação oral e publicado nos anais do II Semfor – **Seminário de Formação do Cefapro Avaliação e a Formação Continuada no contexto da pandemia** 14, 15 e 16 de dezembro de 2020.

²³ Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. camila_miranda.89@hotmail.com

²⁴ Mestranda em Educação– UFMT- Rondonópolis. cris_portugues@hotmail.com

²⁵ Mestre em Ciências da Educação, Universidade Politécnica Artística do Paraguai – PY. lucianacuiabana@hotmail.com

e terminalidade de alunos com deficiência nas escolas, mas sob quais condições e qual a qualidade dos serviços educativos as escolas, profissionais e os professores têm condições de ofertar garantindo esse direito. Essas inquietações nos levam a buscar em teóricos como Carlos Rodrigues Brandão, Theodor Adorno, Dermeval Saviane, E. P. Thompson e Jacques Lacan subsídios para tratar dessa questão e levar a reflexão o trabalho do professor em sala como o coroamento de toda uma luta por inclusão e inclusão de e com qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Metodologias; Deficiências; Educação Emancipatória.

Abstract: The present production intends to present some reflections on teacher education with inclusion methodologies focused on practices with the process of inserting people with disabilities in the social and educational scope. The foundation for this integration that is carried out at school are the inclusive educational public policies that must guarantee this implementation based on Laws that are guided by equality and the right to education for all. The Law of Guidelines and Bases - LDB 9394/96 assures this right to people with special educational needs, requiring the adaptation of curricula, methods, techniques and resources to meet the specifics, but the reality of today shows that educational institutions are not prepared nor structured to receive the new demand. Laws are not lacking to guarantee the access, permanence and terminality of students with disabilities in schools, but under what conditions and what is the quality of educational services, schools, professionals and teachers are able to offer guaranteeing this right. These concerns lead us to seek in theorists such as Carlos Rodrigues Brandão, Theodor Adorno, Dermeval Saviane, EP Thompson and Jacques Lacan subsidies to address this issue and reflecting on the teacher's work in the classroom as the crowning achievement of an entire struggle for inclusion and inclusion with and with quality.

Keywords: Inclusion; Methodologies; Disabilities; Emancipatory Education.

1 INTRODUÇÃO

A presente produção tem por objetivo apresentar um estudo sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular que requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A terminologia usada para se referir à pessoa com deficiência sofreu uma variação muito grande, diversos foram os termos usados ao longo da história: inválidos, incapacitados, defeituosos, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais, portadora de direitos especiais e a partir de 1990 até hoje usa-se o termo pessoas com deficiência.

Conforme Sasaki (2003), esse termo, pessoa com deficiência, faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2004.

Este trabalho discute os fundamentos, as políticas, as possibilidades e os limites da proposta de formação de educadores para o ensino regular, enfatizando o ensino especializado para as pessoas com deficiência. Trata-se de um estudo bibliográfico que busca um caminho na educação para formação humana dos alunos ainda na educação infantil. Os estudos sobre inclusão escolar enfatizam a necessidade de reflexão sobre as concepções, crenças e atitudes diante da diversidade, diferença e multiculturalidade; a qualidade das ofertas educativas e da gestão escolar; e a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de professores.

Visto que a educação não acontece somente na escola, temos que levar em consideração o conhecimento que os discentes trazem para dentro da sala de aula e ampliar nossos horizontes a respeito do que é educação e como ela pode ser libertadora do ponto de vista crítico e cultural. Segundo Brandão (2007, p 7), ninguém escapa da educação, visto que ela acontece em vários lugares diferentes e de várias formas diferentes. Logo, ela deve nutrir-se de um ideal formativo, e o aluno precisa esforçar-se para atingir o que lhe propicia o novo em conhecimento e experiência e que haja assim uma quebra da mera repetição das culturas de uma sociedade excludente. Nessa perspectiva:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p 7).

A inclusão é o processo de inserção de pessoas com deficiência no âmbito educacional e social. O alicerce para que essa integração aconteça de forma inclusiva e igualitária está numa educação política e emancipatória. As políticas públicas garantem essa implantação baseada em leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos, no entanto falta a efetivação dessas políticas na escola.

A realidade de hoje, nesse momento de Pandemia da Covid 19, demonstra que o governo não possibilitou às pessoas com deficiências um ensino inclusivo e com qualidade, podemos ver problemas como a falta de recurso para o acesso nas aulas remotas, a plataforma de ensino inviabilizou muitas vezes os alunos a acessarem as aulas porque a internet, o aparelho não era compatível para o sistema que o governo disponibilizou para educação, o contato com os professores também está sendo dificultado nesse momento pandêmico.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios do ensino e, garante como dever do Estado, no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Importante destacar também que, os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorreu nos dias 24 a 27 de abril de 2016, em Brasília, propostas foram defendidas para que os direitos das pessoas com deficiência sejam garantidos por meio de projetos que visem a criar, implementar, desenvolver e executar programas de formação e educação continuada sobre os direitos das pessoas com deficiência, abrangendo todas as dimensões dos direitos humanos, priorizando as questões de identidade de gênero, raça, etnia, diversidade sexual e geracional e promoção de ações de combate a qualquer forma de preconceito.

Tornou-se, então, mais que uma obrigatoriedade e passou a ser uma realidade de inclusão. A luta a favor da inclusão da população com deficiência existente na sociedade possui uma trajetória histórica marcada por exclusão educacional, cultural e social. É preciso reescrever a história e lutar por uma

educação cada vez melhor, mais inclusiva, que reduza as desigualdades e promova a cidadania. Isso porque, na maioria das sociedades, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência por muitos anos não tinham nenhum direito, nem mesmo à vida. Contudo, tal realidade passou a modificar à medida que as sociedades foram evoluindo.

Todos os dias, envolvemos nossas vidas com a educação, e a segregação não auxilia nem aos alunos com deficiência nem tampouco aos que não possuem deficiências. Justamente por isso, a escola deve proporcionar, por meio do currículo, a inclusão e a valorização das diversidades pelos componentes curriculares que são ministrados dentro das salas de aula. Portanto, temos de conhecer as tendências pedagógicas e as metodologias aplicadas na educação especial na perspectiva inclusiva e despertar o desejo de saber em meio a uma sociedade que despreza o conhecimento. “Somos bárbaros com a natureza em nome do progresso, da civilização e somos bárbaros com nós mesmos reprimindo nossos sonhos, desejos em prol de uma sociedade” (ADORNO, 2000).

Nesse contexto, precisamos pensar em uma educação política capaz de formar o sujeito desde a educação infantil para que sejam sujeitos autônomos que consigam pensar por si mesmos. Somente assim poderemos chegar a um ideal formativo que seja contra a violência e contra a barbárie para lidar com toda e qualquer tipo de diversidade, seja ela de gênero, etnia e raça, mas também contra a exclusão dos deficientes intelectual, visual, auditivo e físico. Com o objetivo de criar um clima mais propício à cultura por meio da experiência. Podemos citar Thompson, que fala sobre a importância das experiências do sujeito na construção do método de ensino educacional. Nesse sentido,

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional: influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002 p.13).

Para a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, o papel da escola é

difundir os conteúdos vivos, concretos, sendo estes indissociáveis das realidades sociais nas quais os alunos estão inseridos. A Pedagogia histórico-crítica entende que a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 421- 422).

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Envoltos em uma sociedade naturalmente multicultural, o interesse em investigar as aplicabilidades de práticas e metodologias pedagógicas culturais e inclusivas é natural, dentre tantas existentes no contexto educacional brasileiro. Nota-se a real necessidade de somar a outras investigações sobre as teorias educacionais inclusivas e sobre a multiplicidade de culturas, e de contribuir significativamente às pesquisas voltadas a uma análise sobre as novas tendências pedagógicas educacionais com base na teoria crítica educacional de ensino.

A necessidade de se ter conhecimento metodológico claro para tratar a diversidade na educação é urgente, a educação especial tem ocupado um espaço na escola do qual lhe foi negado em outras épocas, tanto é verídico este fato, que durante décadas o acesso de crianças com deficiência não era permitido junto às crianças ditas até então “normais”, como se a deficiência tornasse a criança anormal.

Assim, por meio da experiência que o outro tenha a contar e a reflexão do aluno com o meio do qual está convivendo, podemos criar uma sociedade que seja contra a violência e a desigualdade social, uma vez que os ricos têm mais condições de prover aos seus filhos o contato com os bens culturais que são requeridos para a cidadania. O professor pode utilizar o espaço da sala de aula para dialogar com o aluno, saber o que ele considera válido para o seu bom desempenho escolar, pois ele sabe de sua condição e, certamente, suas contribuições serão valiosas para os encaminhamentos metodológicos do professor.

Desta forma, “a educação não se limita ao espaço escolar, mas liga-se a experiência de vida dos sujeitos, oferecendo diferentes e conflitantes oportunidades socializadoras” (THOMPSON, 2007, p 11). Devemos ensinar ainda

na educação infantil que vivemos em sociedade e devemos aprender e respeitar as diversidades de gênero, etnia, raça e cultura.

A educação direcionada às pedagogias culturais e inclusivas de escolas públicas brasileiras precisa ocupar lugar de destaque no campo das pesquisas em educação com o objetivo de formar o sujeito que possa ser ativo em diversos ambientes que pense no próximo e saiba se colocar no lugar do outro com sentimentos e atitudes humanizadoras.

2.1 AS NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS NAS DIFERENTES DEFICIÊNCIAS

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, deve dar às escolas prazos para que adotem as providências necessárias, de modo que suas escolas especiais possam atender à Constituição Federal. Essas providências devem ser adotadas com urgência no que dizem respeito a alunos com deficiência, em idade de acesso obrigatório à escolarização.

O Código Penal em seu artigo 246 prevê que pais/responsáveis que deixam seus filhos sem matricular em idade escolar obrigatória podem estar sujeitos as penas legais, isto é, trata-se do crime de abandono intelectual. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de forma a garantir a todas as crianças e adolescentes com deficiência o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória.

Enfim, é importante que esses apoios e conhecimentos especializados não se constituam no que se costuma entender e praticar como reforço escolar. A escolaridade dos alunos com deficiência compete também às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, devem responder às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças.

As escolas regulares de ensino que atendam aos alunos com algum

tipo de deficiência precisam elaborar um projeto que garanta a inclusão desse aluno de forma inclusiva em todos os ambientes da escola e fornecer para os docentes materiais didáticos para que possam elaborar seu plano de aula com todo recurso necessário para o seu planejamento.

2.2 DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA E HUMANIZADORA

De acordo com Lacan (1985), a debilidade define uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas, também, define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber.

A política nacional de educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantindo, desse modo, o acesso inclusivo ao ensino regular, com participação de aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (MEC/2008).

Como ponto de destaque, podemos ressaltar a Conferência de Salamanca, 7 e 10 de junho de 1994, na Espanha, que reuniu uma grande maioria dos países para discutir e deliberar políticas mundiais para o processo de inclusão das pessoas deficientes na sociedade, passando a ser considerada um marco na história dos deficientes, uma vez que foram deliberadas políticas de inclusão dos deficientes em todo mundo.

A escola, como instituição, continua norteadada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental. O medo da diferença e do desconhecimento é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aqueles com deficiência mental. O tema pode ser estudado e investigado em várias áreas do conhecimento com o objetivo de analisar quais

metodologias podemos utilizar para concentrar as pessoas sobre a importância da inclusão efetiva das pessoas com deficiências.

A OMS - Organização Mundial de Saúde, em 2004, determinou que o termo deficiência mental fosse substituído por deficiência intelectual, visando a não comparação com doença mental. Assim que se diagnosticar o déficit intelectual da criança, o docente deve se organizar de maneira que possa preparar suas atividades pensando em estratégias que façam com que a criança possa interagir com seus colegas, garantindo deste modo que seu processo de aprendizagem seja realmente voltado para sua escolarização.

O uso de músicas, passeios, desenhos, vídeos ou debates devem ajudar no processo de ensino-aprendizagem, pois estes meios ajudam a interagir, visto que a criança com deficiência intelectual não aprenderá necessariamente por meio de folhas com exercícios impressos, livros didáticos ou materiais concretos de Matemática.

Portanto, temos a possibilidade de proporcionar às crianças com deficiência intelectual uma forma de aprender sem que as isolemos dos outros, pois cada aluno tem sua capacidade e ritmo diferente, o que nos faz mais responsáveis pela sua educação, demore o tempo que for, seremos nós, professores, sempre ao lado, mostrando o caminho de construção do conhecimento e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a temática sobre inclusão escolar é um desafio que leva a grandes reflexões sobre os métodos e práticas educacionais que os professores têm ao longo de sua profissão em sala de aula. Por meio do plano de ensino e a partir das angústias vivenciadas possa melhorar de forma positiva a metodologia do trabalho pedagógico e pensar de forma inclusiva não só a didática como também a evolução dos sujeitos independente da classe social ou deficiência que possa ter para que o auxilie no que for necessário.

Dessa forma, falar de inclusão é de extrema importância pois é uma maneira de combater a segregação social e viabilizar por meio da escola a democratização desse espaço público tão importante para a formação da identidade dos estudantes e potencializar cada dia mais a educação inclusiva por meios de diferentes metodologias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 42.ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2005. 410p. (Coleção Saraiva de legislação).

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

_____. **Lei nº. 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 29 de nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 10 de junho de 1994. Salamanca, Espanha.

LACAN, Jacques. (1985). O Seminário: livro 11, **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Tradução de M. D. Magno. 2ª. edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE: **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID 10, São Paulo, EDUSP, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano, v. 5, p. 6-9, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** Campinas. Autores Associados. 1999.

THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. em: **Os românticos: a Inglaterra na era vitoriana.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

CAPÍTULO 15

**AVALIAÇÃO SEMANAL NA ESCOLA
PLENA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

ELIERGE BARROS COSTA

ANDRESSA APARECIDA DA SILVA ALMEIDA

LAUDILEIRE CRISTALDO CHAVES

AVALIAÇÃO SEMANAL NA ESCOLA PLENA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elierge Barros costa

Licenciada em Química, Orientadora da área da Ciências da Natureza e Matemática da Escola Plena Silvestre Gomes Jardim. Doutora em Nanociências e Materiais Avançados pela Universidade Federal do ABC. elierge.costa@professor.mt.gov.br

Andressa Aparecida da Silva Almeida

Estudante do 3º ano da escola Plena Silvestre Gomes Jardim. andressasilvaalmeida22@gmail.com

Laudileire Cristaldo Chaves

Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT, coordenadora pedagógica da rede estadual de Mato Grosso –SEDUC. laudileirechaves@hotmail.com

Resumo: Neste artigo buscamos demonstrar como o processo avaliativo aconteceu no uso da educação online na escola plena Silvestre Gomes Jardim, para além de apenas compreender o processo da avaliação semanal tradicional da escola plena, visamos também permitir novas práticas da construção do instrumento avaliativo, de modo a articular a concepção de educação e metodológicas da política educacional vigente DRC-MT na construção desse instrumento, bem como, fortalecer os papéis dos sujeitos envolvidos no processo nesse novo contexto e ambiente de ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizamos pesquisas bibliográficas para embasamento teórico do relato e depoimento dos sujeitos envolvidos por meio das suas narrativas. Diante da execução foi possível observar que a prática executada possibilitou instrumentos mais integrados, pontuais e que permitiram o acompanhamento individualizado do estudante e o exercício de sua autonomia.

Palavras-chave: Avaliação, ensino-aprendizagem, protagonismo.

Abstract

In this article, we seek to demonstrate how the evaluation process took place in the use of online education in the full school Silvestre Gomes Jardim, in addition to just understanding the process of traditional weekly evaluation of the full school, we also aim to allow new practices in the construction of the evaluation instrument, in order to

articulate the educational conception and methodologies of the current DRC-MT educational policy in the construction of this instrument, as well as strengthen the roles of the subjects involved in the process in this new context and teaching-learning environment. Therefore, we used bibliographical research for theoretical basis of the report and testimony of the subjects involved through their narratives. In view of the execution, it was possible to observe that the practice performed enabled more integrated, timely instruments that allowed the individual monitoring of the student and the exercise of their autonomy.

Palavras-chave: Avaliação, ensino-aprendizagem, protagonismo.

A DIFÍCIL ARTE DE AVALIAR

Na escola plena temos a disciplina de avaliação semanal que foi redesenhada nesse período pandêmico. Na prerrogativa de que avaliar é uma tarefa (árdua) para o professor, porém, é inerente as suas atribuições e na condução do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário entender a finalidade primeira dessa ação e o caráter da sua —intencionalidade, como explicita Libâneo:

A ação humana, o comportamento humano tem um caráter pessoal, individual, pois os significados estão na mente de cada indivíduo, cada um tem um modo peculiar de representar a realidade agir sobre ela. (LIBÂNEO, 2001, p.5)

Desta forma, construir objetivos e práticas de ensino sem improvisos e menos subjetivas, mais que implique na aplicação de uma intencionalidade pautada no planejamento educacional, onde o professor trace os passos norteadores que concretizem o processo de ensino e aprendizagem, inclui não apenas avaliar o estudante, mas também os instrumentos avaliativos, as estratégias dos componentes curriculares por área e o próprio professor.

Corroborando com o autor, Hoffmann (2015), apresenta a avaliação como um meio de compreender a ação educativa que se estrutura pela reflexão e ação do docente frente às necessidades. Assim, considerando que estamos vivenciando uma nova organização das atividades pedagógicas que requer mudanças e rompimentos de paradigmas, o que não é algo fácil, se fez necessário pensar na avaliação como um processo formativo e não como um instrumento punitivo. Nesse sentido, o professor utilizou diferentes estratégias,

haja visto que, neste momento há uma série de oportunidades para desenvolver o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem, no entanto, é preciso considerar o grau de comprometimento com as atividades desenvolvidas, sobretudo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

É pertinente pontuar que, as avaliações assumem várias perspectivas (diagnóstica, dialógica e formativa) que são marcadas por uma concepção de formação humana, concepção essa que norteia toda política educacional do ensino fundamental e a escola de tempo integral. Assim, alguns pontos devem ser considerados na sua realização, tais como: Manter o caráter formativo e não excludente, ou seja, deve ter o caráter ligado exclusivamente à construção de conhecimentos dos estudantes, ou melhor, não deverá ser julgado comportamento/disciplina. Deve ser realizada em múltiplos espaços tempos de vivências dos estudantes, buscando analisar a construção de conhecimento deles com múltiplos olhares docentes. Deve servir para que a Equipe de Coordenadores e professores possam construir outras formas de ensino para que o estudante construa conhecimento. Por fim, os resultados avaliativos devem ser discutidos com os estudantes a fim de que eles entendam a importância da avaliação para a sua formação, através de feedback efetivo nessa nova modalidade avaliativa que funciona como estratégia eficiente de motivação, conduzindo ao protagonismo e ao desenvolvimento de novas competências.

Partindo dessa perspectiva, ao tomar consciência que alguns aspectos não são notas, mas sim, registros de acompanhamento do caminhar acadêmico do estudante, e que, quando bem orientado, poderá direcionar o fazer pedagógico no sentido de apontar os pontos fortes, a construção da aprendizagem e possibilitar ao grupo, uma reflexão acerca daquilo que precisa melhorar, o processo avaliativo não se restringe a aplicabilidade pontual mas sim, de um contínuo processo na tríade ação-reflexão-ação.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tendo como premissa, que é preciso que as avaliações devem ser pautadas nos princípios norteadores da política pública educacional da educação básica e da escola de tempo integral do estado de Mato Grosso, se fez

necessário considerar a organização estrutural, quanto a composição dos objetos de conhecimento a serem abordados, assim, ela deve ser composta por atividades realizadas na Parte Comum e na Parte Diversificada da matriz curricular. Contudo, cabe pontuar que, as disciplinas da Parte Diversificada da Matriz deverão ter processos avaliativos formativos, uma vez que, a proposta da Escola Plena não preza pela reprovação, mas sim pela formação humana dos estudantes, sendo os itens da Parte Diversificada da matriz indicativos importantes para a formação de cada um. Nesse sentido, como instrumento avaliativos foram utilizados técnicas e práticas variadas de modo a considerar as diversas formas de aprender. Entre essas, a realização das atividades, que considerou a natureza não presenciais, e ponderou no cômputo das notas dos estudantes a entrega das atividades realizadas, seja por meios digitais (quando possível) ou físicos, bem como o envolvimento, o engajamento e a autonomia do estudante na realização das atividades propostas. Também, fez parte dessa gama de instrumento, projetos, pesquisas e outros instrumentos para a consolidação e avanço na aprendizagem que tem por objetivo estimular os estudantes de maneira mais ativa, incluindo pesquisas ou projetos a partir de desafios propostos pelos professores, ou a elaboração de materiais a partir do que foi estudado (mapas mentais, resumos, cartazes, histórias em quadrinhos, etc.). Avaliações escritas constituíram a forma mais sistematizada para considerar as habilidades e conteúdos desenvolvidos, além da responsabilidade e engajamento do estudante com o estudo. Nesse sentido, ao elaborar as atividades curriculares, o docente já planejava a sua avaliação e a forma que realizaria a devolutiva.

Para efetivar essas formas de avaliar, o docente pôde lançar mão de ferramentas digitais ou mesmo material impresso e demais recursos para a realização das atividades avaliativas, conforme o contexto de aprendizagem da turma. No que tange as avaliações impressas, os responsáveis pelos estudantes retiraram a avaliação na escola, e em um prazo combinado as devolvem preenchidas. Nessa forma de avaliação, não digitais, considerou-se o esforço, a autonomia e a responsabilidade do estudante no desenvolvimento e na entrega das atividades avaliativas. Por fim, frente a concepção de avaliação proposta por Hoffman (2015) e Libâneo (2001) salientamos a importância do docente utilizar várias formas de

avaliação para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes e considerara realidade em que a escola se insere.

AVALIAÇÃO SEMANAL: RELATO EM TEMPO DE PANDEMIA

Com base em estudiosos que afirmam que o processo avaliativo especificamente precisa ser conduzido transversalmente ao longo de toda condução do componente curricular, desde o planejamento até a sala de aula, a autoavaliação em cada bimestre (pelo professor e pelo aluno) constitui-se como fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2006; GIL, 2010; HOFFMAN, 2015). Isto posto, como forma de efetivar a avaliação no sentido formativo e diagnóstico, elaboramos um instrumento de auto avaliação onde oportunizou aos docentes um momento de reflexão sobre a prática pedagógica e alguns pontos sobre a avaliação.

Dentre os pontos abordados tivemos como destaque:

1) Auxílio aos estudantes com dificuldade na disciplina 2) Desenvolvo atividades de atendimento ao estudante 3) Esclareço os critérios de avaliação utilizados 4) Proponho avaliações que permitam aos estudantes demonstrar seus conhecimentos e habilidades 5) Avalio os estudantes de acordo com os objetos de conhecimentos trabalhados em sala de aula 6) Mantenho os estudantes informados de seu progresso, devolvendo devidamente corrigidos e no prazo, trabalhos, avaliações, etc. 7) Fez a correção da prova tomando como base a revisão dos conteúdos que mais gerou dificuldades 8) Devolveu as avaliações e informou a nota/conceitos.

Essa ação firmou-se na intenção de facultar aos docente desenvolver uma atitude autocrítica, a partir da autoavaliação, começando pela apreciação de si mesmo, para tanto, fez-se necessário uma educação dialógica, construída no processo de reflexão-ação, de forma auto colaborativa em que não se pensa somente no insucesso do educando, mas também nas fragilidades do professor. A efetividade dessa prática pode ser vista no depoimento de uma professora que acompanha a avaliação semanal da escola plena:

Tive a necessidade de mudança de paradigmas cultural da avaliação para compreender nesse momento de pandemia, a importância da avaliação formativa e deslocar meu foco dos resultados de aprendizagem como avaliação somativa, o qual considerava somente o final do processo, para um caminhar contínuo em que avaliação é realizada em vários momentos da trajetória do estudante, nos bimestres acadêmico.(PROFESSORA, 20/11/2020)

É sabido que nesse novo modelo de ensino online o papel ativo do estudante define a capacidade dele autorregular o seu próprio desempenho acadêmico e tem suas implicações profundas na maneira como os professores passam a organizar as avaliações e apoiam a aprendizagem. De acordo com a estudante do 3º ano do ensino médio, que vivenciou durante os seus dois anos anteriores o 1º e 2º anos com provas escritas, e hoje vivência o processo online com avaliações no programa TEAMS,

As propostas oferecidas de avaliação pelo forms proporcionou vasta flexibilidade aqueles que tinham acesso à ela, por ser um link gerado que pode ser operado pela plataforma da internet. Entretanto acredita-se por muitas vezes por não ter conhecimento completo com a área acaba-se por desejar em alguns pontos. Como se tinha mais habilidade em lidar com provas escritas impressas, e veio essa nova proposta foi tudo muito novo e por isso houve esse erros, com tudo estamos em constantes evoluções para que se possa melhorar. Também é necessário destacar os pontos positivos que por sinal proporciona uma vasta qualidade. Esse estilo de prova vem agregar em concursos e provas externas ou até mesmo na própria prova do Enem que se tem a opção de optar pela prova digitalizada. Deste modo proporcionando uma experiência para que possa ter uma disponibilidade de escolha e experiência com tal aspecto.(ESTUDANTE, 23/11/2020)

Nessa mudança de aulas, autoavaliar refere-se ao grau em que os estudantes podem regular aspectos de seu pensamento, motivação e comportamento durante a aprendizagem. Como relata a estudante do 3º ano do ensino médio:

[...] Mudanças nem sempre são fáceis de lidar. Mas precisamos dela para podermos nos adequar cada vez mais nesse novo âmbito e com isso evoluir. Sabendo lidar com as situações cotidianas propostas. Com as mudanças que aconteceram nas avaliações em outros âmbitos escolares por conta da pandemia do covid-19 não foram diferentes. Professores e gestão escolar contribuiu com os estudantes para dar o seu melhor, para conseguir lidar diante da situação vivida.(ESTUDANTE, 23/11/2020)

Em linhas gerais, tomamos aqui a autoavaliação como um mecanismo interno para construir um papel importante no êxito do ensino-aprendizagem a partir dos quais pensamentos e sentimentos pessoais podem ser referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura deste artigo teve por objetivo primeiro mostrar que as concepções de avaliação podem ficar aquém da aprendizagem. Embora os estudantes tenham recebido mais responsabilidades pelo seu aprendizado nesse ano, houve também uma relutância bem maior para dar-lhe essa responsabilidade junto ao processo de avaliação, ou seja, que ele se fizesse parte integrante do processo formativo. Contudo, foi possível vislumbrar que os instrumentos de autoavaliação mais integradores, pontuais permitiram o acompanhamento individualizado do estudante e o exercício de seu protagonismo, e auxiliou o docente na construção da aprendizagem, bem como, a nova prática para a construção dos documentos avaliativos, usando a interdisciplinaridade por área do conhecimento. Todavia, torna-se importante ressaltar que, por ser algo novo para todos exigiu-se reinventar o espaço de aprendizagem de modo a buscar formas de atender a demanda ora presente, porém, oportunizou uma aprendizagem ímpar para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Cabe agora, traçar novas metodologias com base na avaliação desse ano letivo, para seguir com as práticas exitosas e rever as que não se consolidaram como tal.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, Braga (Portugal), v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=.pf&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, Pedro et. al. Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

INSTITUTO DE RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Modelo Pedagógico – Princípios educativos. Pernambuco: 1º edição, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos. Monografia. Goiânia, 2001

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

CAPÍTULO 16

**A MULTIPLICIDADE INTELECTUAL DOS
ESTUDANTES EM CONJUNTO COM O
ENSINO ADAPTATIVO**

CARLOS HENRIQUE DA COSTA BARRETO

ELSBETH LEIA BECKER

TAÍS STEFFENELLO GHISLENI

A MULTIPLICIDADE INTELECTUAL DOS ESTUDANTES EM CONJUNTO COM O ENSINO ADAPTATIVO²⁶

THE INTELLECTUAL MULTIPLICITY OF STUDENTS IN CONNECTION WITH ADAPTIVE
EDUCATION

Carlos Henrique da Costa Barreto

*Acadêmico apresentador. Publicidade e Propaganda, Universidade Franciscana
(RS). carloshcb123@gmail.com*

Elsbeth Leia Becker

*Professora coorientadora. Lecionou em Geografia, Universidade Franciscana (RS).
elsbeth.geo@gmail.com*

Taís Steffenello Ghisleni

*Professora orientadora. Publicidade e Propaganda, Universidade Franciscana (RS).
taisghisleni@yahoo.com.br*

Resumo:

Este é um estudo sobre a educação inserida no contexto da Era Digital – um cenário em que as múltiplas inovações tecnológicas abrem possibilidades de aprendizado aos estudantes conforme eles podem explorar as mais diversas áreas de conhecimento pelo intermédio tecnológico digital. Nesse panorama, consideramos a teoria de Gardner sobre a Multiplicidade Intelectual, que hoje desenvolve-se com influência na vida dos estudantes decorrendo dessas alternativas tecnológicas. Segundo ele, cada discente desenvolve afinidade com uma específica área de conhecimento, a qual poderá tanto aprender, quanto ensinar, com maior facilidade. Identificamos nesse ponto, a problemática do trabalho: Este usualmente não é um fator considerado pelas escolas, que assim mantêm o ensino restrito a modelos tradicionais sem explorar esses múltiplos intelectos. Por conseguinte, apresentamos o conceito de Ensino Adaptativo como proposta para trabalhar em conjunto desta realidade discente as suas habilidades e particularidades.

²⁶ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do órgão FAPERGS.

Palavras-chave: Ensino; Digital; Sociedade; Tecnologia; Multiplicidade.

Abstract:

This is a study on education inserted in the context of the Digital Era, a scenario in which the multiple technological innovations open up possibilities for students to learn as they can explore the most diverse areas of knowledge through digital technological means. From this panorama, we consider the Gardner's theory about Intellectual Multiplicity, which today develops with influence in the students' lives due to these technological alternatives. According to him, each student develops an affinity with a specific area of knowledge, which he can learn as well as teach, with greater ease. At this point, we identified the problem of work: This is usually not a factor considered by schools, which thus keep teaching restricted to traditional models without exploiting these multiple intellects. Therefore, we present the concept of Adaptive Teaching as a proposal to work together with this student's reality on their skills and particularities.

Keywords: Teaching; Digital; Society; Technology; Multiplicity

1. Introdução

Analisando a obra Araújo e Vilaça (2016) vemos que Tecnologia e Humanidade são dois fatores que sempre evoluíram em conjunto, um impulsionando o outro. A popularização das inovações da Era Digital resultou em uma modificação drástica nas práticas e experiências sociais, a ponto em que vivemos agora numa sociedade mediatizada – o cenário em que a maioria dos intermediários pessoais, hoje pode ser feito via digital, remotamente e numa velocidade de comunicação muito mais absoluta do que antes (BRAGA, 2007).

Exposto isto, evidencia-se que outro fator fundamental da sociedade também acaba se influenciando da mesma maneira: o Ensino. Tomando como foco do presente trabalho, observamos que a educação passa pelo mesmo processo de adaptação digital que as pessoas, em relação às interações e necessidades (CHATFIELD, 2012). Porém, o ponto que destacamos é a possibilidade de novas ferramentas tecnológicas que os estudantes possuem para explorar, por conseguinte, evidenciando suas distintas capacidades e afinidades de intelecto – fato este que por vezes não é considerado pelas instituições de ensino.

A teoria proposta pelo teórico Howard Gardner na década de 1980, sobre Multiplicidade Intelectual, hoje mais do que nunca se coloca à luz e à realidade dos estudantes em decorrência desse cenário exposto. Assim, o presente trabalho tem por objetivo geral apresentar o conceito do chamado Ensino Adaptativo, uma

metodologia focada em se adequar às particularidades dos estudantes e, nesse caso, a trabalhar em conjunto com a Multiplicidade Intelectual. Para tanto, discorreremos sobre o ensino na Era Digital, bem como fundamentaremos a Teoria de Gardner até chegar ao Ensino Adaptativo, de modo a alcançar uma compreensão de como ambos podem trabalhar em conjunto na educação.

2. Materiais e métodos

Este trabalho aborda como temática principal o ensino inserido na Era Digital, um cenário em que novas ferramentas inovadoras surgem para facilitar a vida cotidiana das pessoas, bem como também para fortalecer a aprendizagem e o papel dos discentes em sala de aula. A necessidade desse estudo surge a partir da visão sobre como os estudantes já estão bastante familiarizados com a linguagem tecnológica digital, e do quanto muitas instituições de ensino ainda consideram esse um fator complexo, pautando-se apenas em metodologias didáticas convencionais, não buscando a inovação (ALVES, 2015).

Por isso, ao destacarmos as constantes intervenções midiáticas em nossa sociedade, as tecnologias que surgem para facilitá-la, a acessibilidade remota de informações, os dispositivos eletrônicos e todos os outros elementos digitais que envolvem a nossa vida, ressaltamos a ideia da autora Gabriel (2013, p. 23) quando afirma que “a educação por meio de memorização de conteúdos deve dar lugar à educação por meio da criatividade para conectá-los na solução de problemas”, e tomamos esta como visão justificativa para embasar a pesquisa.

Para tanto, é um estudo exploratório que busca a compreensão geral acerca do tema, contribuindo ao esclarecimento das questões abordadas e fundamentando os conceitos apresentados dentro da temática escolhida. Também é uma pesquisa descritiva pois “se propõe a verificar e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, à luz da influência que o ambiente exerce sobre eles” (MICHEL, 2009, p. 44). Ainda, possui natureza geral qualitativa, uma vez que nos baseamos em outras bibliografias, trabalhando apenas com fatos documentados e não numéricos.

3. Considerações sobre o ensino na era digital

Analisando a modo de vida da nossa sociedade, inserida no ponto alto da Era Digital, constataremos que nosso cenário educacional é, em grande parte, fundamentalmente impactado pelas inovações e praticidades desse contexto. Como bem observado por Giddens (2012), a disseminação da tecnologia expandiu as formas de relação e contato entre as pessoas ao redor do mundo. Não obstante, ainda nos tornamos dependentes desse meio uma vez que a tecnologia se modifica e evolui exponencialmente, obrigando-nos à constantes adaptações e aprendizados tecnológicos. A comunicação se altera influenciando a educação, a informação aumenta e as novidades aparecem. Desse modo:

As tecnologias, enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando espaços e novas formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados (DARODA. 2012, p. 103).

Por esse motivo, não é mais possível pensar no conjunto ensino e aprendizagem sem considerar todas as tecnologias que já se encontram incorporadas nos métodos dos estudantes desta etapa evolutiva da educação: a questão é, agora, compreender quais os panoramas surgidos pelo ensino na Era Digital (MOTA, 2014). Se Libâneo (1994, p. 90) já dizia que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica” e nem uma transmissão unilateral do professor, agora mais do que nunca as tecnologias têm cooperado para que este cenário não se restrinja à um só formato engessado na postura do educador como fonte única do saber, tal conforme era característico na educação dos modelos industriais ou pré revolução digital. O processo de aprendizagem não só se estende para além da sala de aula e do ambiente acadêmico, como também se torna parte da vida cotidiana dos estudantes que vivenciam as inovações tecnológicas, por vezes, até desenvolvendo capacidades totalmente autônomas sob diferentes habilidades que antes só era viável pelo intermédio de um mestre detentor de tal conhecimento.

Desse modo, então, retomam-se as ideias já defendidas por Moran (2000) e por Barbero (2008) de que o papel do educador na Era Digital deve ser entendido como o de um orientador e mediador dessa tecnologia, um agente responsável por viabilizar o processo pedagógico dos alunos aliando a tecnologia para se trabalhar em

conjunto de suas potencialidades. Concordando com este pensamento, Masetto (2012, p. 18) acrescenta sua fala lançando que o professor deve trabalhar bilateralmente com os alunos e compreender que, da mesma forma, eles também se tornam detentores de conhecimento e até contribuintes ao ensino e aprendizagem dentro da sala de aula:

Antes, o professor poderia ser um expert em determinada área de conhecimento que domina, compreende e sintetiza, representando o conjunto de informações daquela área a ser transmitido aos alunos [...]. Atualmente, ele se pergunta como trabalhar com a quantidade de informações que está disponibilizada para todos, inclusive para seus alunos, que podem trazer novos dados e questionamentos para a aula.

Por conseguinte, este debate tem evidenciado o quanto os aspectos que moldam a educação são fundamentalmente afetados pelas inovações tecnológicas, de modo que ela é obrigada a passar por uma reestruturação no modelo cotidiano de seus membros participantes – alunos e professores – assim como de seus costumes e ações (GABRIEL, 2013). E para concluir este tópico adentrando na reflexão do presente trabalho, considera-se o ensino na Era Digital como o panorama onde o fator de maior impacto por todas essas transformações é, propriamente, a forma como os estudantes percebem tanto o conhecimento quanto a si mesmos, interpretando a tecnologia e desenvolvendo-se em relação àquilo que mais possuem afinidade intelectual, partindo inicialmente de suas jornadas acadêmicas, até suas realizações profissionais e demais etapas da vida.

4. A teoria de Gardner – multiplicidade intelectual

Retomando Masetto (2012, p. 16) “atualmente o conhecimento apresenta-se com uma multiplicidade quase infinita de fontes” ao que, até pouco tempo atrás, os centros de ensino eram moldados sob uma única perspectiva metodológica e curricular padronizada para a sociedade em geral. Agora, diversos novos assuntos vêm à tona, como visto, de encontro ao meio tecnológico, advindas do cenário de amplas mudanças da Era Digital. Um deles, de referida importância no contexto educacional, é o chamado fenômeno de Multiplicidade Intelectual. Este conceito proposto pelo teórico Howard Gardner, embora em 1980, evidencia-se principalmente agora numa necessidade de ser analisado e trabalhado mais aprofundadamente pelas

escolas com seus estudantes. Mas por que isso acontece? De imediato, a resposta começa pelo apontamento do próprio teórico:

As Inteligências Múltiplas devem ser usadas como uma forma de promover um desenvolvimento de um trabalho de alta qualidade do aluno. [...] é o trabalho do aluno e sua compreensão deste trabalho é as marcas da boa educação (GARDNER. 2001, p. 181).

Com isso, analisamos paradigma atual: o que nas décadas passadas sufocava-se pelas limitações didáticas e tecnológicas dos modelos e instituições de ensino, hoje basicamente flui e se desenvolve nas pessoas em decorrência de sua vivência cotidiana com as tecnologias da Era Digital (SANTOS; ALVES, 2006). Por conseguinte, os alunos estão muito mais aptos agora a descobrir suas qualidades no meio acadêmico e as áreas de conhecimento – as múltiplas inteligências – com que possuem maior afinada, tal como de que forma podem aprender de maneira mais produtiva.

São inúmeras as possíveis contribuições de uma teoria como a das inteligências múltiplas para a prática escolar. Da organização do trabalho do professor à reflexão acerca do planejamento curricular, ou ao papel da comunidade na escola, muitas coisas podem ser revistas, confirmadas ou modificadas (SMOLE. 1999, p. 16).

A Multiplicidade Intelectual, de acordo com Gardner, pode ser classificada em oito tipos principais: Corporal-cinestático, Espacial, Existencial, Interpessoal, Intrapessoal, Linguística, Lógico-matemática, Musical e Naturalista. De maneira sucinta, o infográfico ilustrado pela Figura 1 pode melhor descrevê-las para compreensão geral.



Figura 2. Os tipos de Inteligência.

Fonte: UFRB (2017).

Deste exposto, vemos que a teoria de Gardner forma uma estreita relação com as tecnologias contemporâneas e a realidade das escolas. Uma vez que os estudantes descobrem em si suas diferentes formas de conhecimento, eles percebem que através de metodologias didáticas e ativas – relativas à essas qualidades – podem aprender os conteúdos letivos de maneira mais produtiva e eficiente (SMOLE, 1999).

No entanto, é nesse momento em que apontamos a problemática deste trabalho, ao que se percebe que as instituições de ensino por vezes não dispõem de atividades, e nem fazem uso das tecnologias contemporâneas para se aprofundar nas características individuais de aprendizado (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2019). Sendo assim, de que forma a educação na Era Digital pode trabalhar a Multiplicidade Intelectual dos estudantes? Para responder esta questão, adentramos no tópico seguinte: uma abordagem referente ao conceito de Ensino Adaptativo – uma prática impulsionada pelas transformações contemporâneas da Era Digital que se apresenta como uma alternativa para a educação trabalhar em conjunto das áreas de conhecimento dos estudantes.

5. O conceito de ensino adaptativo

Após a compreensão de como a Multiplicidade Intelectual é influentemente desenvolvida pelas tecnologias da Era Digital, chega-se à ideia de que elas podem ser trabalhadas de maneiras bastante promissoras (RODRIGUES, 2015), e o Ensino Adaptativo, nesse momento, entra em cena para impulsionar essa realidade. Já citado num primeiro momento, este tema pode ser debatido a partir de uma análise do seu conceito e dos benefícios que proporciona ao ensino em geral, tanto para estudantes quanto para professores.

Começando por um entendimento básico, todo chamado Sistema Adaptativo trata-se de um meio capaz de se modificar individualmente para todos os seus integrantes, de acordo com cada uma de suas características ou qualificações, dependendo fundamentalmente do modo com o qual eles interagem entre si. A mesma lógica, então, é seguida pelo Ensino Adaptativo, pensado para ser maleável de acordo com as características pessoais, intelectuais ou sociais de cada estudante inserido no meio (LIMA, 2007).

Desse modo, são muitas as formas de se personalizar e adaptar que podem ser aplicadas pelos docentes seguindo este conceito, indo desde uma simples atividade até aulas inteiras e mais complexas. Uma vez compreendidas as múltiplas inteligências ou áreas de conhecimento dos estudantes – seja por conversas, debates, questionários, avaliações de aptidões ou demais formas a critério do professor – o uso prático dos recursos tecnológicos cotidianos dessas respectivas áreas é a resposta. Em outras palavras, é o emprego dinâmico de multiformatos e mídias na educação: imagens e elementos esquemáticos visuais para as inteligências linguísticas e espaciais; o uso de dados gráficos, tabelas e números para a lógico-matemática; o uso de música, instrumentos, podcasts e recursos sonoros para a inteligência musical; atividades em conjunto para inteligências intra e interpessoal; e ainda, dinâmicas ao ar livre para a inteligência naturalista. Na mesma linha, a autora Passarelli (2003, p.14) já defendia também, em seu estudo sobre adaptações de ensino contemplando as múltiplas inteligências, uma abertura ou ampliação da visão do educador por meio de inserções multimidiáticas e seu sistema metodológico:

Um sistema educacional que se proponha aberto deverá privilegiar a obtenção e organização do conhecimento, para possibilitar ao indivíduo uma visão global do mundo, valorizando a inovação e a descoberta como etapas fundamentais do processo de aprendizagem, transformando a escola no templo do aprender a aprender.

Isto pois, subentendido na ideia de que quanto mais interações dos estudantes com o meio – colegas, professores, ou com tais tecnologias vigentes relacionadas às suas áreas de afinidade – mais serão aprofundadas as experiências nos níveis de conhecimento e habilidades de cada um. Dessa forma, abre-se aos docentes um leque de novas alternativas para adaptar do ensino à essas pessoas, seja pela criação de novas dinâmicas de aula, novos métodos de abordar o conteúdo, novas formas de avaliação ou simplesmente, novas formas de comunicação (HAVIARAS; MACHADO; TEIXEIRA; 2015). Em suma, são mudanças na estrutura padrão de ensino que se fazem imprescindíveis, uma vez que as demandas educacionais se tornam, numa visão positiva, individualmente modificadas para cada participante do meio estudantil. Acrescentando, ainda, no mesmo raciocínio:

Existe a necessidade de mudar a visão de educação, esta mudança perpassa todos os setores que vão desde as políticas educacionais até a postura, forma de envolver as pessoas na administração da instituição de ensino, de gestores escolares, pais, professores e educandos (SCHACTAE; PALMA, 2012, p. 10).

Complementando o exposto, Teixeira (2015, p. 30) observa que “fica claro, nesse contexto, o papel do aluno como sujeito principal deste processo”. A autora confirma a ideia de que o Ensino Adaptativo garante um maior protagonismo ao aluno, em sua jornada acadêmica, de modo que o papel do professor também acaba se modificando, nesse caso, à de um mediador da tecnologia para o ensino e para os discentes:

É necessário que no seu novo papel saiba como fazer uma boa mediação, estimulando a construção individual e coletiva do conhecimento [...] definir estratégias que conduzam a aprendizagem com propostas alternativas a partir destas mesmas informações, principalmente para alunos em que foi possível diagnosticar as limitações da aprendizagem. Organizar o ambiente de trabalho de modo a manter a concentração e a participação dos alunos em diferentes atividades (TEIXEIRA, 2015, p. 30).

Por conseguinte, o ponto forte do Ensino Adaptativo é, justamente, como ele se mostra adaptável aos alunos e suas diferentes formas de aprendizado constatadas pelos professores, o que o torna assim uma de muitas alternativas para responder a questão anterior de como o ensino na Era Digital pode trabalhar em conjunto da Multiplicidade Intelectual. Ademais, ainda como dito antes, dos benefícios que podemos apontar sobre a prática de Ensino Adaptativo, é possível classificá-los nas duas visões dos participantes: os alunos e os professores.

Para os alunos, tem-se o ritmo de aprendizagem respeitado uma vez que o método foca em suas habilidades e naquilo com que está familiarizado, sem a necessidade de forçar ou atrasar o ensino; Permite a mobilidade de conhecimento, ao que as suas habilidades não se restringem apenas à sala de aula, o aluno pode desenvolver atividades livres – mas baseadas em ensino – durante todas as horas do seu dia; E ainda, proporciona o protagonismo do estudante em sua jornada acadêmica, o fator fundamental para cativar e envolver os discentes dentro do cotidiano escolar (LEAL, 2018).

Já para os professores, a gama de benefícios é possivelmente até mais ampla, uma vez que lhes permite reformular de maneira prática todas as suas dinâmicas de aula, podendo contemplar cada um dos seus alunos (TEIXEIRA, 2015). Por exemplo, o educador pode receber dados bem mais completos em relação ao andamento da aprendizagem do estudante, pois trabalhando em uma metodologia atrativa, os discentes ficam mais à vontade para dialogar com os professores e fornecer um feedback sobre o ensino; Ademais, facilita a organização das aulas, uma vez que com esses dados mais completos, torna-se mais simplificado bolar planos e roteirizar as aulas, como dito antes, dentro do ritmo do estudante (LEAL, 2018).

Concluindo, citando Schactae e Palma (2012, p.10) “entre muitos determinantes a atuação do professor pode contribuir significativamente na condução do processo de ensino dentro das salas de aula” e, somando-se à decorrente análise deste tópico, podemos compreender que do Ensino Adaptativo é possível adaptar o conteúdo letivo aos educados de maneira protagonista e personalizável a eles, visando assim trabalhar da forma produtiva, ativa e agradável cada uma de suas habilidade (LEAL, 2018).

6. Considerações finais

Ainda que não seja correto afirmar que modelo “é” ou “não” “mais” ou “menos” correto que outro, nem se convencionar um “certo e errado” no que tange às metodologias de ensino justamente pela academia ser um amplo espaço democrático de debates metodológicos e ideologias educacionais, um apontamento é certo: pelo menos ao que diz respeito à multiplicidade intelectual na vida dos estudantes, as metodologias tradicionais vigentes podem não ser suficientes, ressaltando, novamente, a importância de uma reorganização das mesmas em conjunto com dinâmicas adaptativas. Ademais, a relevância deste estudo também se mostra à luz de como a individualidade educacional dos estudantes se evidencia cada vez mais pelas suas vivências com as tecnologias cotidianas, que acabam por remoldar não só o ambiente acadêmico que eles compõem, mas toda a sociedade que nos cerca, e como a conhecemos.

Por conseguinte, é com base nesses argumentos e na compreensão deste trabalho como um todo que apresentamos o Ensino Adaptativo como uma alternativa da educação para trabalhar a Multiplicidade Intelectual dos estudantes da Era Digital – a problemática deste estudo – e uma questão levantada também pelo próprio Gardner ainda na década de 1980. A influência e o impacto que poderá decorrer deste fator somente será descrita em futuras bibliografias que tratem do mesmo tema, as quais poderão tomar este estudo como norte ou base conceitual. Numa perspectiva otimista, é possível que todas as produções referentes ao tema sirvam de alavanca para uma realidade escolar onde cada nível de habilidade, conhecimento e afinidade possa ser trabalhada de maneira aprofundada e conjunta com a linguagem tecnológica facilitadora, à qual os discentes já estão muito bem familiarizados.

7. Referências bibliográficas

- ALVES, F. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ARAUJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. (Org). Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital. Rio de Janeiro, Duque de Caxias: Universidade Unigranrio, 2016.
- BARBERO, J. M. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: EDUC, p. 9-32, 2008.

- BARRETO, C. H. da C.; BECKER, E. L. S.; GHISLENI, T. S. Gamificação: uma prática da educação 3.0. *Research, Society and Development*, Itajubá, v. 8, n. 4, p. 1 -21, 2019.
- BRAGA, J. L. Processos de aprendizagem para uma sociedade de interação mediatizada. *Mediatização, Sociedade e Sentido (Seminário Prosul)*, 2007, São Leopoldo. *Mediatização, Sociedade e Sentido - Anais do Seminário Prosul de Comunicação 2007*. São Leopoldo: Projeto Prosul de Comunicação, 2007. v. 1. p. 1-14.
- CHATFIELD, T. Como viver na era digital. Trad: Bruno Fiuza. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GABRIEL, M. Educ@r: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GARDNER, H. Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HAVIARAS, M.; MACHADO, M. R.; TEIXEIRA, K. Plataforma adaptativa: possibilidades de interação. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 42100 – 42113. 2015.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.
- LEAL, B. Entenda a Aprendizagem Adaptativa. Edools, 2018. Disponível em <https://www.edools.com/aprendizagem-adaptativa/>. Acesso em 01 ago. de 2019.
- LIBÂNEO, J. C.O. O processo de ensino na escola. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, G. C. B. AdaptHA: ambiente para autoria e ensino adaptativo. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - UFRGS, 2007.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, 2006.
- MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais. São Paulo: Editora Atlas, 2ª Ed., 2009.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2000.
- MOTA, R. Inovação e aprendizagem independente na educação básica. *Ciência e Natura*, v. 36, p. 121-129, 2014.
- PASSARELLI, B. Teoria das Múltiplas Inteligências aliada à Multimídia na Educação: Novos rumos para o conhecimento. *Escola do Futuro/USP*. Disponível em http://ccvap.futuro.usp.br/files/aulas_conteudos/e283d84e9fc35f945c64d75604497315.pdf, [acesso em 16 de Jun 2013], 2003.
- RODRIGUES, L. G. Um estudo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 14. 2015.
- SANTOS, E. O.; ALVES, L. (Org). *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- SCHACTAE, E.; PALMA, R. C. de B. Dinamização de ensino através da utilização de recursos tecnológicos. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva*

do professor PDE. v.1. Curitiba, Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação., 2014.

SMOLE, K. C. S. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. In: Cadernos da TV Escola. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p.

TEIXEIRA, K. L. Contribuição do Ensino Adaptativo para aprendizagem de conceitos matemáticos. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais) – Universidade de Lisboa Instituto de Educação, 2015.

UFRB. Você conhece a teoria das múltiplas inteligências? Universidade Federal de Recôncavo da Bahia. Reverso Online, 2017. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/reverso/voce-conhece-a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>. Acesso em 11/05/2020.

CAPÍTULO 17

PLANEJAMENTO DO USO DE RECURSOS DIGITAIS E SUA INTEGRAÇÃO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO OLIVEIRA BRITO, MUNICÍPIO DE OLINDINA - BA

WAGNER LUIZ DA COSTA SANTOS

PLANEJAMENTO DO USO DE RECURSOS DIGITAIS E SUA INTEGRAÇÃO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO OLIVEIRA BRITO, MUNICÍPIO DE OLINDINA - BA

Wagner Luiz da Costa Santos

wagnerluizcostasantos@gmail.com

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação – Must University – USA

Professor no ensino básico – Secretaria Estadual de Educação da Bahia

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o relato da experiência para o planejamento do uso de recursos digitais e sua integração no ensino remoto vivenciada no Colégio Estadual Ministro Oliveira Brito, na cidade de Olindina, estado da Bahia. De modo mais específico, serão descritos os processos com a capacitação dos professores da escola, a pesquisa realizada junto aos discentes e seus resultados. A pesquisa, realizada no contexto da adaptação do ensino remoto em função da pandemia da COVID-19, demonstrou que, apesar dos esforços da instituição para desenvolver o ensino remoto, existem dificuldades por parte dos alunos em acessar a internet de boa qualidade, sobretudo aqueles que residem na zona rural. A pesquisa demonstrou também que alguns alunos não possuem o conhecimento necessário para a utilização de algumas tecnologias para a educação, o que acaba por dificultar o ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Integração. Tecnologias Educacionais. Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

The present work aims to present the report of the experience for planning the use of digital resources and their integration in remote education experienced at Colégio Estadual Ministro Oliveira Brito, in the city of Olindina, state of Bahia. More specifically, the processes with the training of school teachers, the research carried out with students and its results will be described. The research, carried out in the context of adapting remote learning due to the COVID-19 pandemic, showed that, despite the institution's efforts to develop remote learning, there are difficulties on the part of students in accessing the internet of good quality, especially those who reside in the countryside. The research also showed that some students do not have the necessary

knowledge to use some technologies for education, which ends up making remote teaching difficult.

Keywords: Remote Learning. Integration. Educational Technologies. COVID-19 pandemic.

1 INTRODUÇÃO

É inegável o avanço que as tecnologias digitais proporcionam à educação na atualidade, diminuindo distâncias, quebrando assim as barreiras geográficas e ressignificando os processos do aprender e do ensinar, pois as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) ajudaram a democratizar o ensino e trazer novas possibilidades que antes não eram sequer imaginadas (ZUIN, 2010).

Deste modo, a relevância da utilização dessas tecnologias tornou-se ainda mais urgente no ano de dois mil e vinte, por conta da pandemia da COVID-19, que impossibilitou a presença física nos espaços escolares. A esse respeito, Goedert e Arndt (2020, p. 105) ressaltam:

No mês de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil, a substituírem as aulas presenciais por aulas a distância (Portaria 343, de 17 março de 2020; Portaria 544, de 16 de junho de 2020) e liberou as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos, embora mantenha a obrigatoriedade das 800 horas na educação básica (Medida Provisória 934, de 1º abril de 2020). Ao mesmo tempo, tivemos como desdobramentos a publicação de resoluções estaduais e municipais com orientações específicas às suas redes de ensino.

Assim, na busca de uma solução e continuidade da aprendizagem dos educandos, os docentes se viram desafiados a repensar suas práticas em sala de aula e criar estratégias que pudessem ser efetivas na busca de alcançar o aluno. Então, nesse contexto da necessidade de reinventar-se, os docentes buscaram a utilização das tecnologias digitais para integrar nas suas práticas e a partir disso, começaram a perceber as potencialidades das TDICS para mobilizar competências e habilidades para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, desafiados pelas impossibilidades de atuação presencial, os docentes depararam-se com a necessidade de utilizar as tecnologias digitais para a oferta de um modelo remoto de educação, situação também vivenciada na instituição

de ensino em que o pesquisador atua, o Colégio Estadual Ministro Oliveira Brito, Município de Olindina-BA. Diante da necessidade de planejar o uso dos recursos digitais e integrá-los no ensino remoto, surgiu a oportunidade de realização desta pesquisa, a partir do relato da experiência vivida na escola.

A partir desse contexto, surgiram alguns questionamentos que serviram como motivação para a orientação desta pesquisa, a saber: Qual é o perfil de acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação dos estudantes da instituição de ensino analisada? Qual é o nível de letramento digital dos docentes para atuação no ensino remoto? Quais meios poderiam ser adotados para capacitar esses profissionais?

A partir destes questionamentos, a pesquisa tem como objetivo apresentar o relato da experiência para o planejamento do uso de recursos digitais e sua integração no ensino remoto vivenciada no Colégio Estadual Ministro Oliveira Brito, na cidade de Olindina, estado da Bahia. De modo mais específico, serão descritos os processos com a capacitação dos professores da escola, a pesquisa realizada junto aos discentes e seus resultados.

Quanto à estrutura, o presente relato se encontra dividido em quatro seções. Assim, na primeira seção estão traçadas as considerações iniciais, contextualização do tema abordado, questões norteadoras da pesquisa, seu objetivo e justificativa. Na segunda seção temos o referencial teórico que embasou essa pesquisa, sendo apresentado em forma de revisão de literatura, abordando-se o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação como meios para o ensino remoto, bem como, os conceitos de cibercultura e letramento digital e intersemiótico abordados na formação de docentes e discentes. A experiência e os estudos práticos desenvolvidos na formação de docentes e discentes são apresentadas na terceira seção, culminando com as considerações finais na quarta seção e os referenciais bibliográficos que nortearam os aspectos teóricos da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DAS TIC NA EDUCAÇÃO

A integração dos recursos digitais tem contribuído de maneira significativa para a ressignificação dos processos educativos, proporcionando novas experiências de aprendizagem a partir do uso efetivo das tecnologias da informação e da comunicação.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias da informação e comunicação reformularam a dinâmica social e criaram novos paradigmas de aprendizagem e de interação sociocultural, utilizando as redes de comunicação através da web, o que o autor convencionou chamar de Ciberespaço.

Sendo o ciberespaço uma rede de interconexões entre usuários que estão interligados, possibilitou-se a disseminação de informações, modificando radicalmente a maneira como produzimos e consumimos informação, sendo este impacto também sentido na forma como o conhecimento é desenvolvido nestas redes (ZUIN, 2010).

Assim, essa dinâmica acelerada, aliada a uma emergente cultura digital, caracteriza o emergentismo das informações e o seu fluxo constantemente rápido. De acordo com Lévy (1999, p. 194), “o ciberespaço é hoje o sistema com desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação (...). O ciberespaço encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original, que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico”. Deste modo, uma nova cultura é construída por meio do ciberespaço, e esta nova visão carregará consigo as suas próprias atitudes, pensamentos, materiais, práticas e técnicas, partindo das possibilidades da *web 2.0* como a hipertextualidade, a interatividade social em rede, a virtualização das ações individuais e coletivas.

Desta feita, Lévy (1999) nos apresenta uma possibilidade de mudança qualitativa no processo de aprendizagem dos estudantes por meio da utilização do ciberespaço através da hipermídia e dos novos modelos de comunicação apresentados, o que proporciona uma interatividade maior entre professor e aluno, assim sendo, uma aprendizagem cooperativa apoiada por computador e pelas novas tecnologias.

Entendendo que o ciberespaço já é uma realidade vivenciada pelo aluno, torna-se importante que o professor utilize as ferramentas disponíveis na *web 2.0* para buscar o engajamento dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, essas ferramentas da *web 2.0*, abordadas na próxima seção, são extremamente úteis para a manutenção das aprendizagens durante esse processo de ensino remoto, ao qual estamos vivenciando (2020-2021).

2.2 A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Inicialmente, precisamos compreender o que é considerado tecnologia educacional e como se deu a sua utilização, bem como os seus componentes. Deste modo, podemos dizer que a tecnologia sempre existiu na história da humanidade, uma vez que sempre houve a preocupação com a busca de soluções para os problemas cotidianos, utilizando a inovação e a criatividade. Munhoz (2015) retrata essa questão:

Desde a hora que acorda até a hora que vai dormir, você está envolto pela tecnologia. Não é necessário ir muito longe, aliás nem é preciso sair do lugar; basta olhar ao redor: se você não estiver em alguma caverna pré-histórica, verá algum aparato tecnológico desenvolvido para melhorar o seu bem estar ou desempenho (MUNHOZ, 2015, p. 10).

Assim, a tecnologia é vista como uma necessidade de adaptabilidade do ser humano para moldar o seu meio, através de produtos, serviços ou novas maneiras de compreender e fazer as tarefas que antes eram executadas de maneira rudimentar, desse modo, podemos dizer que adoção e uso de tecnologias promovem mudanças significativas na sociedade e nas instituições que fazem parte dessa sociedade.

Nesse sentido, percebemos que existem variadas compreensões sobre o que venha a ser “tecnologia educacional”, desde uma perspectiva mais ou menos integrativa entre as duas partes que compõem o paradigma, ou seja, isoladamente o termo “tecnologia” e “educação” como sendo coisas distintas que não necessariamente estariam integradas em um mesmo sistema. Entretanto, para os fins de definição, apresentamos a concepção de Munhoz (2015), que define e considera a tecnologia educacional como uma metodologia e ou um processo que auxilia

professores e alunos a desenvolver suas atividades, tornando a aprendizagem mais significativa e fascinante.

Ainda nessa visão, Pathak e Chaudhary (2012) nos apresentam a seguinte definição:

Para que se possa ter uma definição mais completa do processo da tecnologia educacional, é preciso enxergá-la para além dos aparatos tecnológicos. Assim, é necessário trazer a ideia de tecnologia educacional como algo apropriado para atender as necessidades dos alunos, atingir objetivos de aprendizagem, analisar e desenvolver qualidade no processo de ensino e aprendizagem e proporcionar disponibilidade de recursos (PATHAK; CHAUDHARY, 2012, apud MUNHOZ, 2015, p. 25).

Desta feita, o uso de tecnologias educacionais visa aumentar a qualidade do ensino, promovendo uma aprendizagem significativa, que se proponha a fornecer instrumentos de interação social e construção coletiva de ideias com inovação e criatividade.

Considerando o momento atual da pandemia provocada pelo Coronavírus, as tecnologias passaram a ser amplamente utilizadas na educação, não mais como um recurso adicional para a sala de aula, mas como meio para que as aulas possam acontecer (OLIVEIRA; KISTERMANN JR, 2020). Entretanto, como ressaltam Goedert e Arndt (2020, p. 106), “todo o processo para implantação do ensino remoto no contexto da Pandemia é novo, o que requer um olhar atento para as condições e particularidades que envolvem o uso das tecnologias digitais na educação”.

Nesse sentido, até que ponto as escolas e seus atores – docentes, gestores, técnicos e discentes – realmente estavam preparados para essa transformação? Diante da necessidade de readaptação dos espaços de aulas (virtuais) e das práticas pedagógicas, o planejamento dessas ações torna-se fundamental, discussão que será apresentada a seguir.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DA MEDIAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Com a evolução cada vez mais crescente do uso das tecnologias da informação e da comunicação, que surgiram logo após a terceira revolução industrial, as pessoas passaram a estar cada vez mais interconectadas através do uso dessas novas mídias, o que teve como resultado a digitalização dos conhecimentos adquiridos até então pela humanidade por meio das redes de computadores e partir daí o desenvolvimento da microinformática e dos sistemas de comunicação que temos hoje em dia.

Assim, entendemos a mediação tecnológica como uma forma de interação através do uso dessas novas tecnologias de informação e comunicação, que pode se dar, por exemplo, por meio da utilização da rede de computadores. Para esse processo, torna-se necessário que as pessoas envolvidas possam trabalhar de forma cooperativa e colaborativa.

Nesse sentido, Munhoz (2015, p. 49) ressalta que “a mediação tecnológica apresenta efeitos extensivos sobre a forma como as coisas acontecem. Novas condições se estabelecem nas comunidades sociais, em meio a um emaranhado de interações que nunca aconteceriam se a tecnologia não estivesse presente”.

Deste modo, de acordo com Pathak e Chaudhary (2012), a adoção de tecnologias educacionais favorecem uma série de fatores que estão interrelacionados e que são potencializados pela mediação utilizada, a saber:

Melhorar os conteúdos educacionais, melhorar a qualidade e a utilização dos materiais de ensino, orientar para a utilização de metodologias educacionais inovadoras, criar um clima favorável para que os estudantes possam ser críticos e criativos no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, diferenciar a condução dos alunos de uma proposta de transmissão de conteúdo, assistencialista, para uma orientação que o leve à aprendizagem independente, sugerir o desenvolvimento de novas formas de relacionamento entre professores e estudantes para recuperar o encanto perdido, ausência essa que em nada contribui para o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem (PATHAK; CHAUDHARY, 2012, apud MUNHOZ, 2015, p. 43).

Para que os recursos tecnológicos sejam aplicados de modo a atender às necessidades educacionais e pedagógicas, é necessária a realização do planejamento das ações cuja tecnologia será mediadora, promovendo não apenas o diálogo entre docentes e discentes, como ressaltam Carvalho et al. (2019), mas também a identificação dos elementos que devem ser considerados para a execução das atividades de modo equitativo.

Assim, é fundamental identificar as condições de acesso, as capacidades de compreensão e manuseio dos recursos que se pretende utilizar, as maiores dificuldades para adaptação e participação. A identificação de possíveis entraves e formulação de alternativas para solucioná-los contribuirá para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de modo mais igualitário, contexto almejado dentro da perspectiva de ensino remoto.

2.4 FERRAMENTAS DA WEB 2.0 UTILIZADAS NO ENSINO REMOTO

O avanço das tecnologias de comunicação e informação nos possibilitaram uma ampliação na gama de ferramentas e serviços disponíveis para o processo de ensino- aprendizagem, dentre vários aspetos, precisamos destacar o desenvolvimento da World Wide Web como recurso educacional a partir das ferramentas produzidas e disponibilizadas através dela.

Desde o seu surgimento, a web 1.0 nos proporcionou o primeiro conceito de navegação em rede, onde o seu principal mecanismo de informação era a transferência e leitura de dados, passando até a sua evolução na conhecida web 2.0 ou web do conhecimento, de tal modo que, pela primeira vez, os usuários comuns passaram a ser não apenas consumidores, mas principalmente produtores de conhecimento.

Dessa maneira, surgiu a interação em redes para a difusão de variados materiais e ferramentas. Oliveira e Dutra (2014, p. 157) afirmam que o termo web 2.0 “baseia-se no princípio da web como plataforma, na qual se desenvolvem aplicativos que aproveitam os efeitos de rede para se tornarem melhores conforme são usados pelas pessoas, aproveitando-se da inteligência coletiva dos usuários e confiando nestes como co-desenvolvedores”.

Essa característica colaborativa da web 2.0 nos proporciona a facilidade na utilização de programas e softwares livres (freewares) que podem ser pensados para o manuseio no contexto de ensino remoto. Dentre esses recursos, podemos classificá-los de acordo com o seu uso, assim, Crespo (2020) nos apresenta uma seleção de ferramentas e recursos com licença livre que podem ser utilizados no contexto do ensino remoto.

Quadro 1: Ferramentas digitais disponíveis na web 2.0

Ferramentas disponíveis na Web 2.0	
Grupos	Ferramentas
Ambiente virtual de aprendizagem	Classtime, e-ProInfo, Moodle, Schoology, GoogleClassroom, Go Congr
Ferramentas de videoconferência	Zoom Cloud Meetings, Skype, Google Meet, Cisco Webex Meeting, Conferência Web, Jitsi Meet.
Armazenamento de arquivo online	Box, Dropbox, Google Drive, iCloud, Mega, Microsoft One Drive.
Banco de Imagens Livres	Flaticon, Foodiesfeed, Freepik, Pexels, Pixabay, Unsplash,
Produção de mapas mentais e infográficos	Canva, Coggle, Infogram, MindMeister, Venggage, XMind,
Atividades colaborativas	Jamboard, Miro, OpenBoard, Padlet, Trello, whiteboard.fi
Produção de Questionário e gamificação	Kahoot, QuestionPro, Quizalize, Quizizz, Quizlet, Vevox
Produção e apresentação de vídeo	Animaker, Biteable, Edpuzzle, Kizoa, Moovly, Powtoon.

Fonte: CRESPO (2020).

Destacamos aqui algumas dessas ferramentas que foram utilizadas nas nossas experiências de sala de aula, entre elas, a plataforma de aprendizagem Google Classroom, que serviu como AVA por conta das suas variadas possibilidades avaliativas e de sua personalização individualizada por estudante. Também utilizamos o G-suite for Education para atividades de escrita colaborativa, produção e disseminação de informações, utilização de material bibliográfico e para formulação de enquetes e pesquisas. Outro recurso que utilizamos neste contexto foi a gamificação como recurso de aprendizagem lúdica.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO OLIVEIRA BRITO, MUNICÍPIO DE OLINDINA - BA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Este relato breve objetiva descrever algumas ações tomadas durante o ano de 2020 com a finalidade de retomar as aprendizagens na escola por meio do ensino remoto. As experiências descritas foram concretizadas no Colégio Estadual Ministro Oliveira Brito, na cidade de Olindina, estado da Bahia.

Com o início da pandemia e posterior suspensão das aulas presenciais, as instituições educacionais passaram a repensar as suas práticas e pensar em modelos que poderiam ser ajustados para a utilização de forma remota. Assim, além dessa problemática inicial, ainda tínhamos o problema de que a maioria dos professores não tinham domínio do uso de tecnologias educacionais para utilização nas práticas pedagógicas.

Desta forma, uma das primeiras ações foi uma reunião com a coordenação pedagógica, onde ficou estabelecido que faríamos uma capacitação prática para os professores de forma online, utilizando as ferramentas que estávamos planejando para os alunos, também precisávamos compreender qual era o nível de letramento digital dos alunos e o seu acesso a equipamentos e tecnologia. Assim, foi criado um formulário de pesquisa utilizando o Google Forms e disponibilizado nos grupos de WhatsApp das turmas.

Neste relato, serão descritos os processos com a capacitação dos professores, a utilização da pesquisa, seus resultados e também será descrito o processo de aulas remotas.

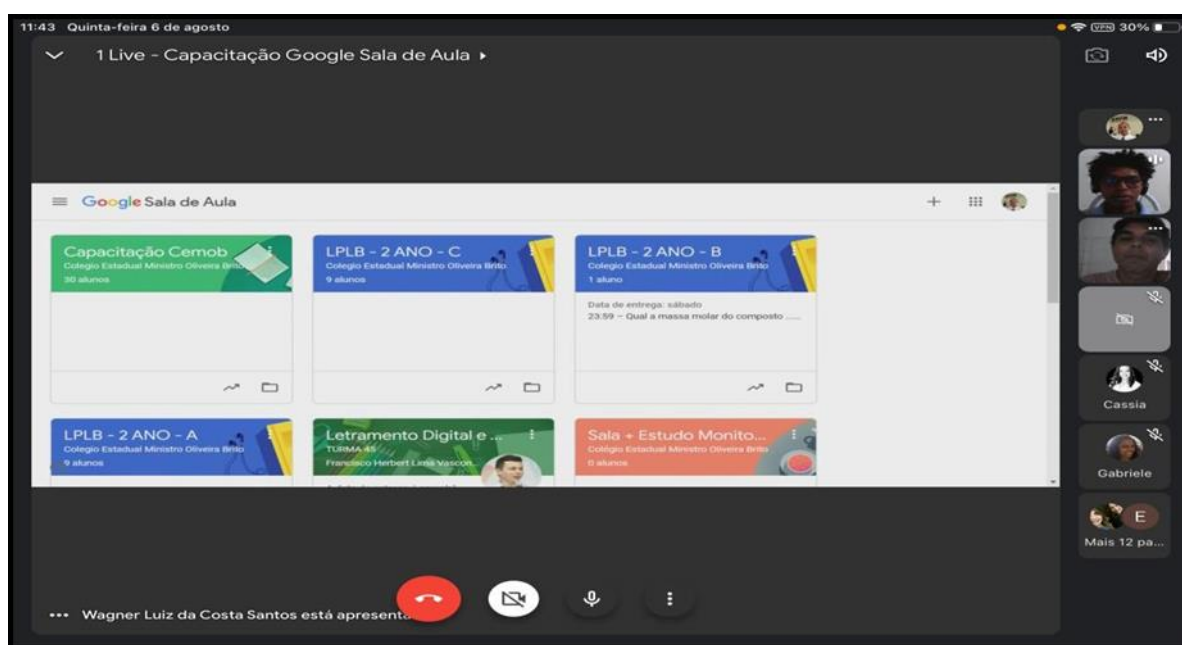
3.2 CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Para promover este momento de capacitação básica dos professores, utilizamos as soluções do G-suíte do programa Google For Education, assim, o primeiro passo foi a criação da sala de aula virtual, utilizando o Google Classroom. Após a criação da sala, estruturamos uma agenda de reuniões online utilizando a

ferramenta Google Meet para fazer a tutoria inicial dos processos e o posterior acompanhamento das ações e atividades que seriam propostas no ambiente virtual.

Na reunião inicial, fizemos a apresentação da sala de aula, demonstramos como acessar os materiais disponíveis e realizar possíveis integrações entre vários recursos digitais para a consolidação das atividades. Como pode ser observado na figura 1, os participantes puderam observar os recursos que seriam disponibilizados, como cursos e salas de aula, com o número de participantes em cada uma delas.

Figura 1: Reunião virtual síncrona com os professores para capacitação em tecnologias digitais e sua integração com o ensino remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Foi criada uma sala virtual com fim específico da capacitação dos professores, como pode ser observado na figura 2. Este espaço deveria ser utilizado pelos professores, na primeira semana, para o aprendizado da ferramenta, antes da criação de suas salas virtuais, o que aconteceria em um momento posterior.

Figura 2: Sala de aula virtual, criada com a ferramenta Google Classroom, para a utilização dos professores durante o período de capacitação



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na segunda reunião, após uma semana de exploração dos recursos da sala de aula e suas possibilidades, os professores foram incentivados a criar as salas de aula virtuais para os seus alunos, utilizando o Google Classroom. A proposta estava voltada para uma organização curricular interdisciplinar por meio das áreas de conhecimento.

Assim, foram criadas quatro salas por série, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e, por fim, Matemática e suas tecnologias.

3.3 PESQUISA SOBRE O PERFIL DE ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA DOS ALUNOS

Essa pesquisa foi criada e desenvolvida buscando compreender o nível de letramento digital e tecnológico dos educandos, entender seu comportamento e atitudes em relação ao uso dessas tecnologias, como também a disponibilidade de

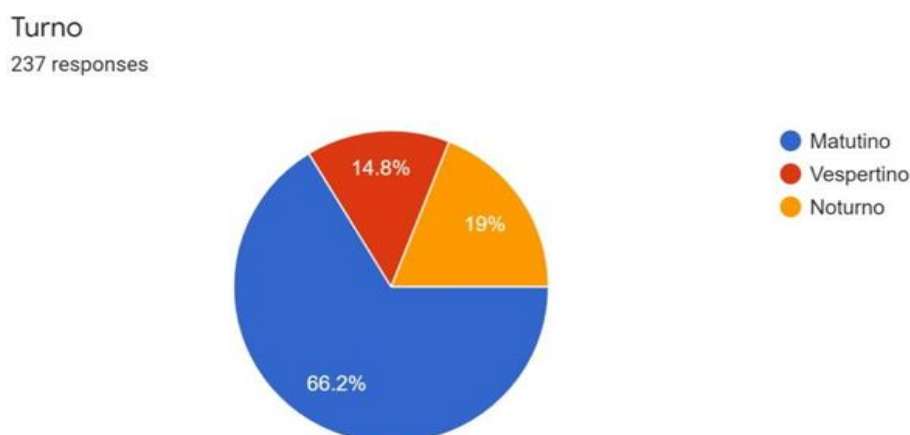
equipamentos eletrônicos como celular, computador e tablet para o acesso a esses recursos.

Os dados amostrais utilizados nesta pesquisa são equivalentes a um terço dos alunos matriculados na instituição de ensino pesquisada, mais precisamente 237 participantes que responderam o questionário online. Diante deste quantitativo, uma segunda amostra foi coletada através de formulário impresso que foi disponibilizado, porém, infelizmente, esses dados não foram recolhidos para tabulação, pois os participantes encontraram dificuldades de locomoção por serem residentes de áreas rurais. Assim, o universo amostral a ser considerado será apenas os participantes que responderam o formulário online, correspondendo a 29,3 % do total de matrículas ativas nos três turnos de funcionamento da instituição escolar.

A pesquisa está organizada em três partes, sendo que a primeira corresponde aos “dados pessoais” dos educandos, com nome completo, seriação, turma e turno de estudo e também localidade em que reside, se urbana ou rural. A segunda seção intitulada “dados tecnológicos”, buscou entender o nível de conhecimento do aluno sobre o uso de tecnologias digitais com fins educacionais, seu perfil socioeducacional e a disponibilidade destes recursos em sua residência. A terceira e última seção, tratou do projeto de vida do educando e seus objetivos pessoais.

3.3.1 Decompondo a pesquisa: dados pessoais

A pesquisa foi respondida por 169 mulheres, correspondendo a 71.3 % dos participantes, enquanto que do sexo masculino foram 68 respondentes, ou 28.7%, assim, de forma clara, percebemos uma maior disposição por parte das alunas em colaborar na pesquisa. Também foi relatado que 199 estudantes, ou 84% dos respondentes, concluíram a escolarização anterior (Ensino Fundamental) exclusivamente em uma instituição pública. Outro fator a ser considerado é que 157 respondentes (66.2%) são residentes da zona urbana, enquanto 80 alunos, ou 33,8 % dos respondentes residem em zonas rurais. Quanto à distribuição dos alunos por turno em que estudam na escola, os resultados são apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por turno

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Percebemos uma maioria de estudantes no turno matutino, com 157 respondentes. Já no turno vespertino, temos 35 estudantes, sendo esse o turno de menor número de participantes. Por fim, 45 estudantes assinalaram estudar no turno noturno.

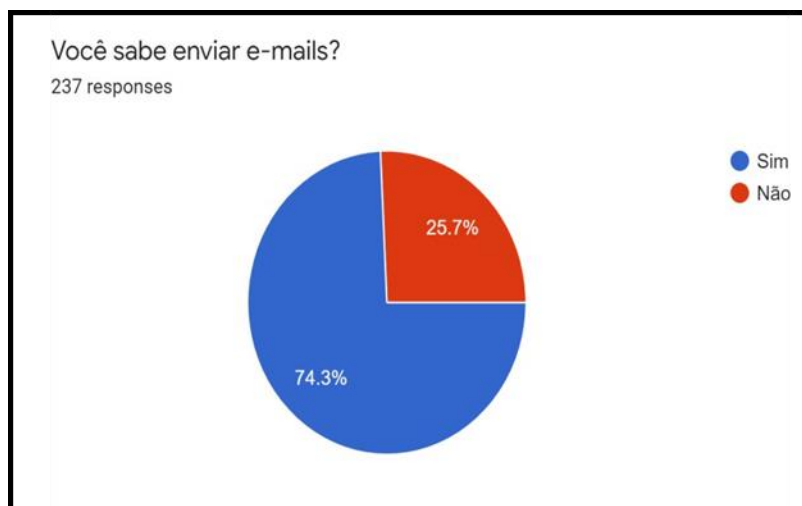
3.3.2 Decompondo a pesquisa: perfil tecnológico básico

Esta seção tratará do letramento digital, uso de tecnologias digitais em educação e acesso a equipamentos eletrônicos para utilização com fins educacionais. Desta maneira, as perguntas foram direcionadas para a usabilidade básica necessária a esse contexto.

Percebeu-se que a maioria dos participantes tem acesso ao menos ao aparelho celular, sendo assinalado por 234 alunos, ou 98,7 % dos respondentes. Ainda em relação ao acesso à internet, o percentual foi superior a 80% dos entrevistados, entretanto, mais da metade dos participantes com acesso à internet não tinham uma conexão estável e frequente, pois, utilizavam pacotes de dados de operadoras de telefonia móvel. Esse aspecto dificulta bastante o acesso a atividades que exijam um volume maior de dados, como download de arquivos e participação em videochamadas.

Outro ponto que chamou a atenção foi a quantidade de participantes que relataram não saber manusear a ferramenta digital do e-mail, como pode ser observado no gráfico 2, sendo um total de 61 respondentes, ou 25.7% do total.

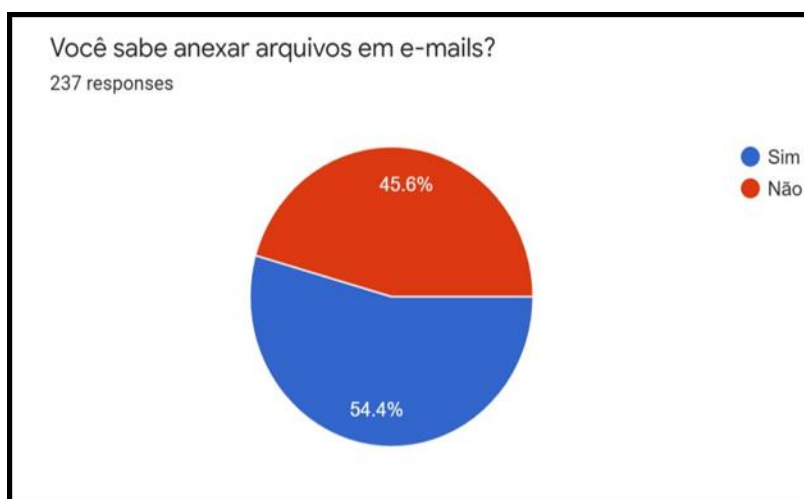
Gráfico 2 - Uso da ferramenta e-mail



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Já quando perguntado sobre se os participantes sabiam anexar arquivos a um e-mail, o que exigiria um pouco mais de conhecimento sobre a ferramenta, o percentual de alunos que não sabem anexar arquivos foi maior, de 45.6% (108 alunos), conforme gráfico 3.

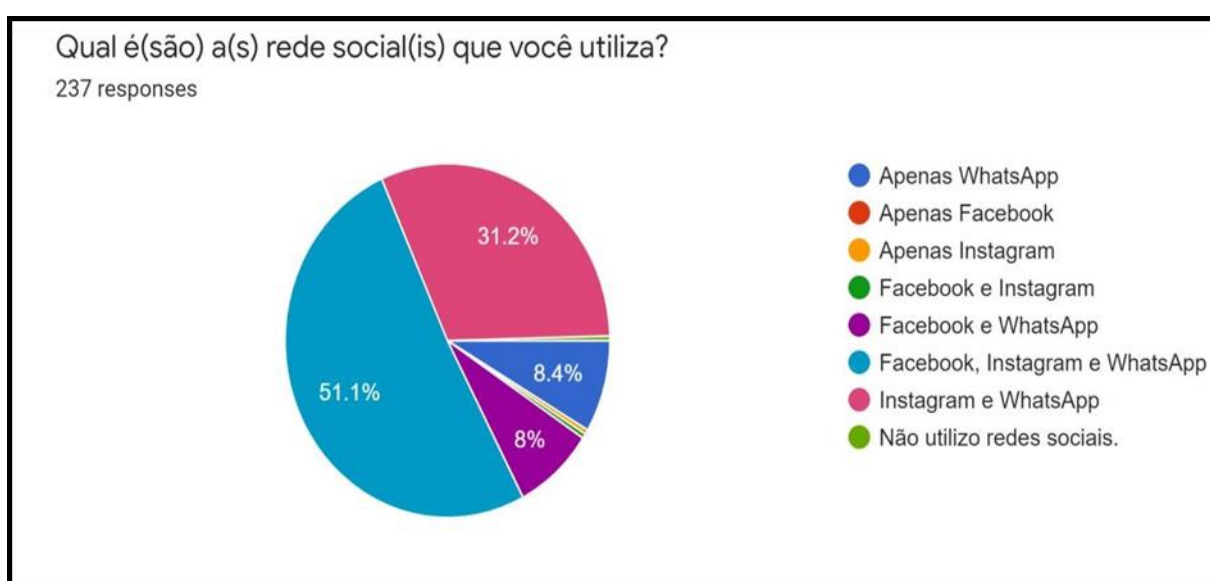
Gráfico 3 - Uso da ferramenta e-mail



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Considerando que as redes sociais têm sido utilizadas com uma frequência cada vez maior, foram coletados dados relativos a quais as redes sociais mais frequentemente utilizadas pelos participantes, sendo que a maioria (51,1%) dos participantes afirmaram fazer uso frequente do Facebook, Instagram e WhatsApp respectivamente, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

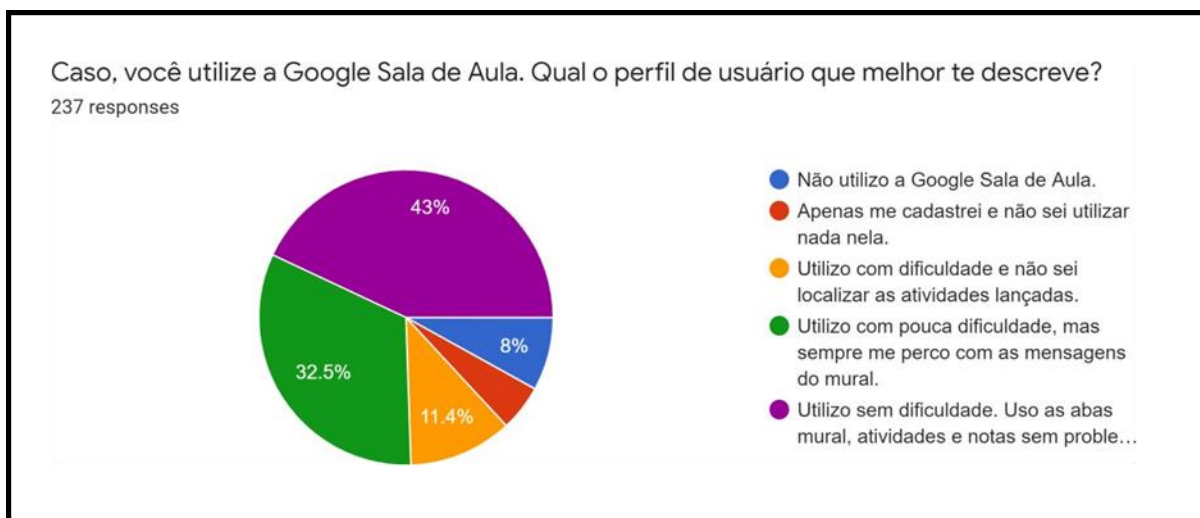
Gráfico 4 - Redes sociais mais utilizadas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Também foram coletadas informações relacionadas ao nível de conhecimento dos participantes sobre a utilização de ferramentas de apoio a aprendizagem, neste caso foi indicado a solução do Google Classroom (Sala de aula), sendo que 207 alunos, ou 87.3% responderam conhecer esta ferramenta. Contudo, quando perguntado sobre o uso e familiaridade para indicar o seu perfil de uso, aproximadamente 57% responderam que têm dificuldades de manuseio em algum nível, conforme indicado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil de usuário da ferramenta Google Sala de Aula



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

3.3.3 Discussão dos dados coletados

Com a efetiva pesquisa acerca das condições de acessibilidade e letramento tecnológico dos estudantes da Unidade de Ensino analisada, constatou-se que embora os participantes fossem nativos digitais, já inclusos na cibercultura, ainda assim, estes precisaram de orientação sobre a utilização dessas ferramentas digitais para auxiliá-los no seu processo de ensino- aprendizagem.

Outra constatação está relacionada com a condição socioeconômica e geográfica, os discentes que residem na zona rural encontram dificuldades elevadas de acesso diário à internet, bem como aqueles com baixo poder aquisitivo, mesmo na zona urbana encontram dificuldades de acesso, pois utilizam pacotes de dados com velocidade e alcance reduzidos. Nossa pesquisa revelou também que os estudantes com acesso à internet banda larga estavam concentrados no centro da cidade e nos bairros mais favorecidos economicamente.

Assim, percebemos uma enorme dificuldade para a utilização plena de recursos e ferramentas digitais de forma equânime nesta unidade de ensino pública. Esta situação corrobora com o que Goedert e Arndt (2020) ressaltam a respeito da importância de avaliação do contexto e das particularidades de cada situação em que a tecnologia vem sendo implantada para subsidiar o ensino remoto, pois, apesar de

vivenciarmos uma era de dominação tecnológica, ainda são várias as dificuldades de acesso e manuseio de tecnologias por parte considerável dos alunos, sobretudo quando o uso destas tecnologias não é destinado à lazer.

Quanto ao domínio dos professores, apesar de nem todos conhecerem em profundidade as ferramentas digitais que seriam utilizadas para o ensino remoto, os treinamentos e capacitações realizados se mostraram suficientes, havendo um bom período de adaptação ao uso das ferramentas propostas.

Nesse sentido, foram utilizadas as ferramentas do grupo Google, como o programa Google for Education, que disponibilizou de forma gratuita as suas aplicações educacionais, como o Google Meet, que foi muito utilizado para a manutenção da comunicação entre docentes e discentes, bem como para momentos síncronos, com aulas ao vivo.

Outra aplicação extremamente valiosa e amplamente utilizada foram as salas de aula do Google, pois nesse espaço era possível de forma simples e intuitiva, organizar os materiais pedagógicos, sincronizar as aulas (Google Meet) com o calendário de atividades, bem como também a sua integração com o Google Drive e Google Docs. Também, de grande utilidade foram o Google Forms, que muitos docentes utilizaram para realizar pesquisas, exames e avaliações em variados formatos, além do Padlet, Mentimeter, redes sociais e outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a efetiva análise da importância do planejamento, adentramos no universo da integração de diferentes recursos digitais dentro do contexto histórico-social a qual estamos inseridos, a saber, o período pandêmico de COVID-19. Assim, buscou-se durante toda a pesquisa compreender o nível de letramento digital dos docentes e discentes da instituição participante e pensar maneiras de reconduzir o ensino através da prática remota.

A integração do uso de tecnologias digitais na educação durante este período de aulas remotas foi muito importante para a manutenção das aprendizagens dos

estudantes em todo o mundo, bem como uma maneira eficiente de manter a comunicação efetiva entre docentes e discentes, com o intuito de manter os vínculos sociais com a escola. Entretanto, a necessidade desta integração mostrou a existência de inúmeras dificuldades, seja de acesso à internet ou a recursos tecnológicos de qualidade, seja pela dificuldade de compreensão de como utilizar a tecnologia para a educação.

O desafio proporcionado por este momento, que certamente marcará a nossa história, serviu ao propósito de mostrar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação e de suas ferramentas como meios de promoção da aprendizagem com utilização pedagógica plena, fortalecendo a tendência da busca por uma educação inovadora e disruptiva, que utilize-se das tecnologias para a ampliação dos horizontes educacionais, promovendo a cibercultura, a inovação e a criatividade na busca por soluções aos problemas globais.

Ao mesmo tempo, este desafio demonstrou a necessidade do fortalecimento das políticas públicas de inclusão digital, pois as condições necessárias à realização do ensino remoto de forma igualitária nas escolas, sobretudo na rede pública, ainda não estão disponíveis a toda a população, conforme identificado a partir da experiência aqui relatada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. L. V. et al. Planejamento, organização e estruturação de web conferência: elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 7725-7734, jul. 2019.

CRESPO, N. D. O.; CRESPO, L. C. **Ferramentas Digitais para o Ensino: O Ensino Remoto Emergencial em Evidência**. 1ª Ed. Recife: Even3 Publicações, 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial, 2020.

GROSSI, M. G. R; MURTA. F. C; SILVA. M. D. **A Aplicabilidade das Ferramentas Digitais da Web 2.0 no processo de Ensino Aprendizagem**. Editora Unijuí, 2018.

MUNHOZ, A. S. **Tecnologias Educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

OLIVEIRA, E. B.; DUTRA, M. L. Um levantamento sobre o uso de ferramentas da Web 2.0 entre os estudantes da Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 19, n. 39, p. 153-182, jan./abr., 2014.

OLIVEIRA, I. B. M.; KISTERMANN JR, M. A. A “nova normalidade” educacional e o uso de tecnologias em diversos ambientes promovedores de mediação docente, metodologias ativas e aprendizagens significativas. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, p. 1-31, 2020.

PATHAK, R. P; CHAUDHARY. J. **Educational Technology**. Delhi, Índia: Pearson Education, 2012.

ZUIN, A. A. S. O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educ. Soc.** v. 31, n. 112, set. 2010.

BIOGRAFIA

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana da Conceição Vieira Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Inclusiva pela Faculdade da Amazônia – FAMA, Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela Faculdade Santo André, e Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Aberta – Lisboa Portugal. Professora Docente da rede pública municipal do município de Alto Paraíso RO, Escola Ribeiro Couto- Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5268769194774629>

Andressa Aparecida da Silva Almeida

Estudante de Graduação – UNIC.

Bruno Florenço Vasconcelos

Licenciando em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL, bolsista do Programa Institucional de Incentivo a Docência - PIBID (2018 a 2020). Interessa-se por Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Bruno Mendes Barbosa

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Licenciado em Matemática - Universidade do Estado do Pará – UEPA; Mestrando em Matemática Profissional – UEPA. E-mail: brmendes30@gmail.com

Camila Aparecida Miranda de Jesus

Pós graduada em língua portuguesa e Literatura Brasileira-Profª de Pedagogia Educação Básica da Rede Municipal.

Carlos Henrique da Costa Barreto

Acadêmico do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana (UFN). Email: carloshcb123@gmail.com.

Carolina Biondo da Silva

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru/SP e Professora de Educação Básica I do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo.

Charles David Lopes da Costa Fonseca

Professor atuante na Educação Básica, Licenciado em Análise e desenvolvimento de Sistemas – (Faculdade Ideal - FACI), graduando em Matemática (UFPA). E-mail: charlesdlcf@outlook.com.

Cleide Regina Ferreira Lima

Professora de Pedagogia e estudante da graduação em Licenciatura de Computação pela Universidade Estadual de Goiás.

Cristiane Ferreira Português Almeida

Professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Educação , UFMT/UFR.

Cristiano Proença

Graduado em Educação Física.

Davi Milan

Professor atuante na Educação Básica, Graduado em Pedagogia – (UNIDERP), Especialista em Educação - (FACUMINAS). E-mail: davimilan6@gmail.com.

Dyogo Henrique Menezes de Azeredo

Bacharel em Direito, Pós-graduado em Direito Penal e Direito Civil, Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis – MT. (PPGEdu/UFMT/CUR) – dyogo_menezes@hotmail.com.

Edith Lucia da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA, pós-graduada em Educação especial com ênfase em Libras – Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. E-mail: editthsilvacaetano@gmail.com. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4203224019075344>.

Eliane de Sousa

Eliane nascida em São Paulo no dia 2 de março de 1965. Casada, 2 filhos e 3 netas e 1 neto. Residente em Bauru SP, formada na Unesp Bauru em Desenho Industrial PP. Ano 1995. Pós graduada em docência ensino superior pela FALC 2010. Em Educação Infantil pela FALC em 2011 e em Gestão Escolar (ADM/ORIENT/SUPERV) em 2019 pela universidade Cândido Mendes. Trabalhei na Prefeitura Municipal De Bauru de 1993 a 2018 como Prof. Efetiva educ. Básica infantil e me aposentei em 2018. Neste período fui eleita diretora do sindicato servidores por 12 anos. Também aluna e professora do “Arte na Escola Bauru” desde 2007.

Elierge Barros Costa

Licenciada em Ciências com Habilitação em Química e Mestre em Química pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Doutora em Nanociências e Materiais Avançados pela Universidade Federal do ABC. Professora da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso – SEDUC-MT.

Elizete Morgana da Silva

Graduada em Letras pela Universidade de Cuiabá- MT e Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangara da Serra - UniSerra. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

E-mail: elizetemorgana@hotmail.com.

Endereço

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2561555073805644>.

Elsbeth Leia Becker

(Coorientadora) Professora Dra.; Lecionou no curso de Geografia e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Email: elsbeth.geo@gmail.com.

Josiane Moreira Moraes Costa

Professora atuante nas séries iniciais, Licenciada em Pedagogia - Universidade do Estado do Pará - (UEPA), Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemática - (UFPA/ IEMCI/ PPGDOC). E - mail: Josiane.moraes@icj.ufpa.br.

Juliani Cristina Silva

Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Linguística Aplicada ao ensino da Língua portuguesa.

Karina Dias Alves

Graduada em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (1994) com atuação em docência desde o referido ano. Graduada em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2004). Especialista em FISILOGIA ANIMAL E HUMANA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Especialista em Gestão em Saúde Pública pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2012). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2012). Bióloga do Laboratório Central de Saúde Pública de Alagoas - LACEN/AL. Professora do Instituto Federal de Alagoas.

Laudileire Cristaldo Chaves

Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso – SEDUC-MT.

Lucas Ferreira Rodrigues

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Graduado em Matemática - Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: elucasfrodrigues@gmail.com

Luciana Botini e Souza

Especialista em Gestão Escolar – Diretora de Escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru/SP.

Luciana de Sousa Santos

Professora Pedagoga da Rede Municipal de ROO-MT, Tecnóloga em Processamento de dados pela FIC-Faculdade de Informática de Cuiabá MT; Pós Graduada em:

Didática e Metodologia do Ensino Superior; Bacharel em Direito-Faculdades Integradas de Rondonópolis MT UNIASSELVI; Mestranda em Ciências da Educação Inclusiva -Universidade Politécnica e Artística.

Maico Tailon Silva da Silva

Professor de Matemática atuante na Educação Básica, Graduado em Matemática – Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: maico.silva@icen.ufpa.br.

Maria Antônia Ramos Costa

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes-Fiar, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai. Tutora presencial do Instituto Federal de Rondônia – UBA/IFRO-Rondônia. Professora Docente do Programa de Mestrado e Doutorado da IPE- em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida -EUA. ID Lattes: 2148215873821260. <https://orcid.org/0000-0002-7474-8359>.

Michele Cruz Santos de Santana

Graduada em Letras - Habilitação Português e Inglês - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Sergipe (2019). Especialista em Metodologia de ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto (2021). Premiada com Certificado de Mérito Estudantil pela obtenção da maior Média de Conclusão (9,5) entre os alunos que concluíram os cursos de graduação da UFS no segundo período letivo do ano de 2018. Participou como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX/UFS) através dos projetos intitulados A Aula de Inglês para a Terceira Idade (2016) e A Aula de Inglês para Iniciantes (2017-2018). O segundo projeto de extensão, por sua vez, foi premiado em 2º lugar na área temática de extensão Educação no 6º EIX/UFS (Encontro de Iniciação à Extensão da UFS), durante a V SEMAC/UFS (Semana Acadêmico-Cultural da UFS)

em 2018. Colaborou enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica por meio dos projetos denominados Intertextualidade: Bíblia x Literatura Clássica (PIBIC/COPES/UFS - 2016) e Do Soul à Disco: discografia brasileira (1970-1979) (PIBIC/CNPq/UFS - 2018-2019). Realizou todos os estágios curriculares obrigatórios do curso de graduação no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS - 2017-2018). Atuou como professora de Língua Inglesa na rede particular de ensino, com experiência em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 2º ao 5º ano (2019). Possui cursos de Capacitação Profissional em Nutrição no Ambiente Escolar, Educação Infantil, Educação Musical e em Introdução à Biblioteconomia e Arquivologia pela Faculdade Dom Alberto (2020-2021).

Paulo Sérgio Mendes Barbosa

Licenciado em Física - Universidade Federal do Pará – UFPA.
E-mail: paulosmends@hotmail.com.

Priscila Carla Hauco Toro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais e AEE e Sala de recursos Multifuncionais pela faculdade Faveni e a Futura. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. Endereço Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9270500106264004> e Endereço ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-5424>. E-mail: priscilatoro@hotmail.com.

Rizaldo da Silva Pereira

Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). E-mail: rizaldo.pereira@ica.ufpa.br.

Rozana dos Reis Feitosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade única de Ipatinga – MG. Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9270500106264004>. E-mail: rozanaarreis@hotmail.com.

Suzana Golino

Nascida no dia 13 de setembro de 1973 em Bauru, casada sem filhos e residente em Bauru. Professora graduada em Pedagogia pela UNINOVE 2011 e em artes visuais na Unesp Bauru 1997. Também pós graduada em educação escolar pela fundação carlis penteado em 2002. Trabalhou em rede particular Cisne real 1992 a 1997 no colegio seta 1998 a 2000 e escola GBI 2001 a 2012. Professora trabalha atualmente na rede municipal Bauru desde 2008 até dias atuais. Aluna e professora do “Arte na Escola Bauru”.

Taís Steffenello Ghisleni

(Orientadora) Professora Dra. no Curso de Publicidade e Propaganda e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Email: taisghisleni@yahoo.com.br.

Tatiany Michelle Silva e Almeida

Licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas , mestranda em ensino de ciências ambientais e professora, pesquisadora e autora de temas relacionados as áreas de Educação Ambiental e Educação Inclusiva.

Thiago Miranda da Costa

Professor atuante na Educação Básica, Licenciado em Pedagogia – Universidade do Estado do Pará - (UEPA), Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPa). E-mail: thiagomirandacosta@gmail.com.

Wagner Luiz da Costa Santos

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University (USA), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, Especialista em planejamento e gestão pedagógica pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais - Intervale; Graduado em Licenciatura em Letras - Português (2013) pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor na educação básica na rede estadual de ensino da Bahia, trabalhando na área de linguagens com ênfase em língua, literatura e linguística.

OS ORGANIZADORES

MARCELO SKOWRONSKI

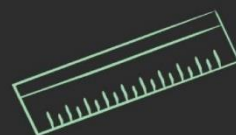


Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus de Primavera do Leste/MT. Coordenador do Curso Técnico em Informática. Ex-professor e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Mato Grosso - Campus Diamantino. Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-2021). Mestre em Educação Física pelo PPGCMH (UFRGS-2014). Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010 e 2014). Membro do grupo de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES/UFRGS). Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante (GEPEFEP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, saúde coletiva, práticas corporais e formação de professores.

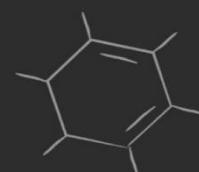
RENATA MACHADO TEIXEIRA



Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Movimento Humano e Cultura. Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2010-2013). Tem experiência na área de Educação Física Adaptada, com ênfase em psicomotricidade. Atuou como Bolsista PIBEX, (2010-2011 e 2012-2013) e RAEX (2014-2014). Foi monitor nível II de Introdução a Educação Física Adaptada, Prática de Ensino I e II e Educação Física Adaptada III. Atuou como Coordenadora Geral Pedagógica do Programa Segundo Tempo Esporte Adaptado da UFV, vinculado a Divisão de Esporte e Lazer. Atualmente é professora universitária.



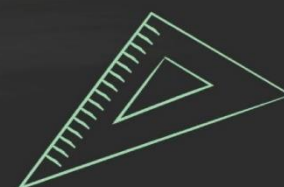
=



+

2

≠



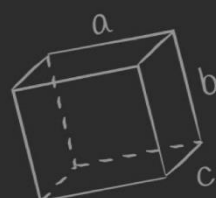
9

1



?

6



8



ISBN 978-65-994367-0-3



9



Editora
MultiAtual

=