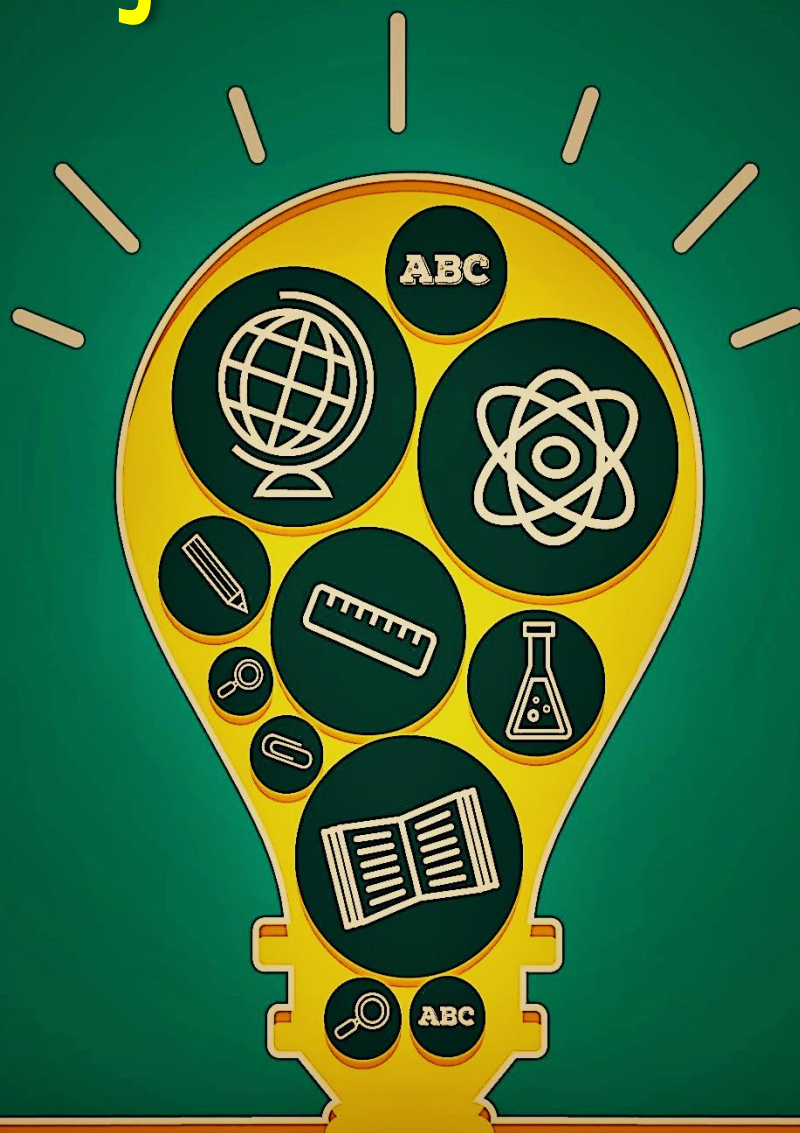


Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



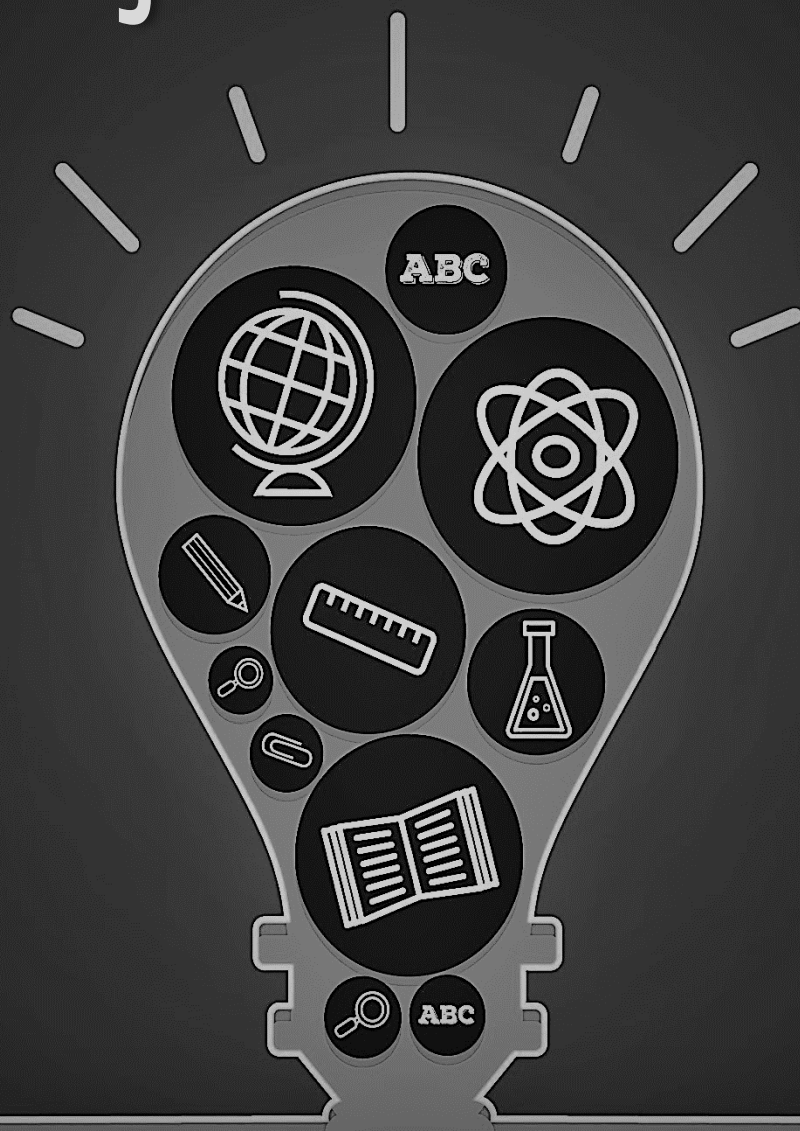
Tecnologias,
Inclusão e
Desafios

Volume **10**
2021


Editora
UNIESMERO

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



Tecnologias, Inclusão e Desafios

Volume **10**
2021


Editora
UNIESMERO

2021 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da
S587e Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume
10 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG):
Editora Uniesmero, 2021. 176 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-07-9
DOI: 10.5281/zenodo.5788767

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira,
Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
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 Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

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

AUTORES

**ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA
ANGELA FONSECA
ANNALUA SAMPAIO SANTOS DE SANTANA
CAMILA DOS SANTOS FREITAS
CARLOS EDUARDO IZAGUIRRE DA SILVA
CRISNA SOUSA MAIA
CRISTIANE GABRIELA TUDESCHINI MARQUES
DANIÉLI VITÓRIA GOETZ PAULI
FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI
JACQUELINE LIMA MONTEIRO
JAQUELINE MAISSIAT
JUDITE SCHERER WENZEL
LETÍCIA MORAES ESPOSTO
LUZILENE RITO DOS SANTOS
MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI
NEUSETTE MACHADO RIGO
RODOLFO CIPRIANO JOÃO SALGADO
SABRINA HOFFMANN
SAYURI KAROLINE INOUE NOGUEIRA
SONIA APARECIDA BAYS
SUSANE GRAUP
VIVIAN HEINLE**

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios – Volume 10” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES PRODUZIDAS NA REVISTA NOVA ESCOLA <i>Vivian Heinle</i>	9
Capítulo 2 PIBID: PRODUÇÃO DE PORTIFÓLIO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 <i>Camila dos Santos Freitas; Annalua Sampaio Santos de Santana</i>	22
Capítulo 3 CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS IMPLICAÇÕES DISSO PARA SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS <i>Filomena Elaine Paiva Assolini</i>	32
Capítulo 4 A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS ASSISTIVOS NA INCLUSÃO E INTERAÇÃO EDUCACIONAL <i>Sayuri Karoline Inouye Nogueira; Jaqueline Maissiat</i>	42
Capítulo 5 FERRAMENTAS DIGITAIS, CHAT E FÓRUM, EM TUTORIA ON-LINE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>Rodolfo Cipriano João Salgado</i>	55
Capítulo 6 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: PROPOSTAS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS POR PROFESSORAS PARA ESSE ENFRENTAMENTO <i>Angela Fonseca; Cristiane Gabriela Tudeschini Marques</i>	78
Capítulo 7 UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR <i>Crisna Sousa Maia</i>	92
Capítulo 8 O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES <i>Jacqueline Lima Monteiro; Márcia Regina do Nascimento Sambugari</i>	103
Capítulo 9 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES <i>Sonia Aparecida Bays; Márcia Regina do Nascimento Sambugari</i>	117

Capítulo 10 PROFESSORES ALFABETIZADORES E FORMA(TA)ÇÃO CONTINUADA: (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA <i>Letícia Moraes Esposto; Filomena Elaine Paiva Assolini</i>	129
Capítulo 11 OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA <i>Carlos Eduardo Izaguirre da Silva; Susane Graup</i>	140
Capítulo 12 EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESSUPOSTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Ana Abadia dos Santos Mendonça</i>	149
Capítulo 13 A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) <i>Daniéli Vitória Goetz Pauli; Luzilene Rito dos Santos; Sabrina Hoffmann; Neusete Machado Rigo; Judite Scherer Wenzel</i>	160
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	170

Capítulo 1

**A INCLUSÃO ESCOLAR SOB
A PERSPECTIVA DAS
REPRESENTAÇÕES
PRODUZIDAS NA REVISTA
NOVA ESCOLA**

Vivian Heinle

A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES PRODUZIDAS NA REVISTA NOVA ESCOLA¹

Vivian Heinle

*Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(Unisinos)*

E-mail: heinle.vivian@gmail.com

Resumo: “Que representações de inclusão a revista Nova Escola produz e veicula?” Para desenvolver este estudo, tomei esta pergunta como questão central. Sua formulação só foi possível após ter percorrido muitos caminhos que envolveram estudo permanente e atuação docente. De modo mais específico, posso dizer que o questionamento foi sendo construído por meio de minha aproximação com os campos dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo. A partir de teóricos como Michael Foucault e Alfredo Veiga-Neto, resolvi problematizar a questão da inclusão escolar e para tal empreitada, elegi a revista Nova Escola como meu artefato cultural de análise. Dentre alguns exemplares, selecionei quatro publicações que discutiram de modo bem detalhado de que forma trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Optei por analisar as edições: 165, divulgada em setembro de 2003: “a inclusão que dá certo”; 182, em maio de 2005: “a escola que é de todas as crianças”; 11, edição especial, em outubro de 2006: “inclusão”; 206, em outubro de 2007: “inclusão: é hora de aprender”. Organizei o material empírico inspirada nos pressupostos da análise cultural e utilizando como ferramentas analíticas os conceitos de representação, pedagogia cultural, inclusão e diferença. Utilizei as principais leis que amparam a inclusão escolar no Brasil e no mundo para pautar o meu olhar neste campo, como, por exemplo: o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) que trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. E que, por meio do decreto nº 6.094/07, estabeleceu dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas; além da regulamentação mais recente que orienta a organização do sistema educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): documento que estabelece a nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização, da Educação Infantil à Educação Superior. Por meio do exercício de análise, mapeei as representações de inclusão como: “sinônimo de deficiência”, “estar junto” e “situação permanente”. Este exercício permitiu problematizar algumas das representações de inclusão escolar que estão sendo produzidas e veiculadas nestes materiais, as quais contribuem para ensinar o

¹ Este artigo foi publicado nos Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: PPGEDU, 2019.

que é inclusão escolar, principalmente aos professores e futuros docentes de escolas de todo o Brasil.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Pedagogia. Análise Documental. Educação.

Este trabalho é o recorte da monografia², que consiste em investigar quais representações de inclusão escolar a revista Nova Escola³ produz e veicula. Este trabalho tem como base o campo dos estudos culturais e faz uma articulação crítica com a perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault.

Para que se possa pensar em inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, é necessário compreendê-la enquanto um desafio permanente. As certezas dão lugar às dúvidas e isso exige outra postura frente ao conhecimento e ao trabalho pedagógico. “Abordar a inclusão tendo como pano de fundo um cenário de incertezas e de abalos estruturais modernos exige que a pensemos e a inventemos de outras formas” (LOPES, 2007, p. 19).

Existem alguns modos de compreender e significar o conceito de inclusão escolar, mas ao assumir uma perspectiva pós-estruturalista, é imprescindível reforçar a atenção ao conceito de exclusão. O processo de pensar a *inclusão articulada à exclusão* (FABRIS; LOPES, 2003) pode produzir efeitos importantes na vida do aluno com deficiência na escola regular. No entanto, também é necessário refletir sobre o caráter produtivo, na perspectiva de conhecer para controlar. O aluno está no ambiente escolar, porém seu lugar de anormalidade está bem delimitado em relação ao lugar dos demais, os ditos normais.

A inclusão é construída não apenas pelo *estar junto* (FABRIS; LOPES, 2003) na escola, mas na situação de aprendiz. Não a inclusão pela inclusão, ou pela legislação, e sim pela necessidade de acesso a locais nunca antes percorridos por esses sujeitos que, muitas vezes, estavam enclausurados em suas casas ou em escolas especializadas, não tendo oportunidade de conhecer outras realidades escolares. A inclusão escolar enquanto possibilidade de construção de aprendizagem nesses espaços.

² A monografia “*Inclusão: é hora de aprender*”: representações produzidas na revista Nova Escola foi orientada pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, no curso de Especialização em Educação Especial da Unisinos, em 2008.

³ Todos os exemplares apresentados neste trabalho estão disponíveis na web, através do site:

<https://novaescola.org.br/>. Acesso em junho/2019.

A revista Nova Escola foi selecionada como material empírico, entendida enquanto artefato cultural de análise. Dentre os anos de 2001 e 2008, era distribuída como material físico em diferentes instituições de ensino. Praticamente todos os professores tinham acesso, inclusive porque era vendida por um preço acessível a seu público-alvo: docentes e futuros docentes de todo o Brasil. Pode-se dizer também que a revista Nova Escola causa um grande impacto entre tais profissionais, seja pela grande circulação em território nacional e/ou porque se apresenta como um periódico voltado a esse público.

Dentre os exemplares desse período, foram selecionadas quatro publicações que discutiam de modo mais detalhado a forma de trabalhar a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. As edições analisadas são: número 165, divulgada em setembro de 2003: “A inclusão que dá certo”; número 182, divulgada em maio de 2005: “A escola que é de todas as crianças”; número 11, edição especial, divulgada em outubro de 2006: “Inclusão”; e, a número 206, divulgada em outubro de 2007: “Inclusão: é hora de aprender”.

Das edições selecionadas, a primeira traz o tema inclusão escolar como matéria de capa; utiliza a fotografia de duas meninas, abraçadas, sorrindo; uma delas tem Síndrome de Down. Ao fundo, as classes apresentam o espaço de sala de aula. A manchete está em destaque na capa: “A inclusão que dá certo: os caminhos para sua escola atender todas as crianças”.

A segunda edição também apresenta a inclusão escolar como assunto de capa: a imagem é de seis crianças, uniformizadas, brincando de “trenzinho”, todas sorriem; o “maquinista” é um menino em uma cadeira de rodas. A chamada novamente é provocante: “A escola que é de todas as crianças”, dando ênfase à palavra “todas”, com o subtítulo: “Ao conviver com as diferenças, alunos e professores se tornam cidadãos solidários”.

A terceira edição é totalmente dedicada à inclusão escolar. A imagem de capa é da atriz mirim, Joana Mocarzel, que fez muito sucesso como a filha/aluna “incluída” em sua personagem de uma telenovela da Rede Globo. A manchete, “Inclusão”, assim como os demais subtítulos, fazem referência ao tema em questão: “Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras”; além de “Sugestões de atividades para você trabalhar com alunos que tem deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla”; e, “Brinquedos, livros e materiais adaptados para a sala de aula”.

A quarta edição novamente apresenta a inclusão escolar na capa, dessa vez a figura é de duas mãos lendo folhas no sistema oficial dos cegos, o braile. A palavra aparece em letras grandes com o destaque para a chamada: “Inclusão: é hora de aprender”, além de alguns subtítulos: “Como as redes garantem a estrutura”; “O que as escolas fazem para ensinar”; “A parceria entre professor e especialista”.

Após ler e reler inúmeras vezes as matérias das edições selecionadas, observar a estrutura, o *design*, visualizar as manchetes, penetrar nas imagens e ilustrações, a análise ocorreu a partir do que era insistentemente repetido nos exemplares sobre inclusão escolar. As recorrências permitiram escolher as edições descritas que discutem de modo mais detalhado esta temática e mapear algumas representações de inclusão escolar produzidas e veiculadas na revista Nova Escola.

O periódico funciona como um representativo exemplo de pedagogia cultural. As edições escolhidas trazem algumas representações que funcionam como pedagogia cultural, pois ensinam os professores os modos (corretos e adequados) de entender e trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares.

A representação é entendida neste trabalho como um sistema de significação. Isto implica pensar que os modos como está sendo representada na revista não podem ser analisados como meras descrições de inclusão escolar. As representações criam sentidos, isto é, ao mostrar determinadas representações, a Nova Escola contribui tanto para construção quanto para a legitimação de um determinado modo de entender e trabalhar com a inclusão escolar.

Além disso, envolve também produção de identidade e diferença. Isto possibilita refletir sobre as representações de inclusão escolar produzidas e veiculadas no âmbito escolar que dão sentido às experiências docentes e às identidades, pois produzem sentidos sobre inclusão escolar que nos permite, por exemplo, reconhecer algumas práticas inclusivas como corretas e adequadas e outras como incorretas e inadequadas.

De acordo com Silva (2000, p. 97), a representação, com base no campo dos estudos culturais, “concentra-se em sua expressão material como ‘significante’. [...] as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação”. A revista Nova Escola, por meio das práticas de significação e sistemas simbólicos, constrói representações de inclusão escolar.

Entre 2001 e 2008, a principal lei promulgada para amparar a inclusão escolar no Brasil e no mundo e para pautar o olhar neste campo é o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. E que, por meio do decreto nº 6.094/07, estabeleceu dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas.

As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um (BRASIL, 2007a, p. 36-37).

As ações proclamadas no documento são:

programa de formação continuada de professores na educação especial, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social, programa incluir: acessibilidade na educação superior [...] (BRASIL, 2007a, p. 43).

Ainda em 2007, foi expedido o Decreto nº 6.094, que, dentre as diretrizes do compromisso Todos pela Educação, por meio do artigo 2º, pretende: “IX - garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Sete anos depois, o governo federal implementou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), um documento que estabelece a nova função da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização, da educação infantil à educação superior. O PNE fortalece que a inclusão aos alunos com deficiência nas instituições de ensino regulares “funcionou”

e, por isso, seguirá pelo menos até 2024. Atualmente, é considerada a regulamentação mais recente que orienta a organização do sistema educacional.

O PNE propõe, a partir da perspectiva da inclusão escolar:

meta 4: universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

[...]

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada;

[...]

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014, p. 55-56).

Por meio deste documento, são oficializadas novas diretrizes que reforçam práticas inclusivas e legitimam a importância de compreender e atender todos os alunos com deficiência nas instituições de ensino de todo o território brasileiro.

O periódico escolhido, por sua vez, auxilia os professores neste processo, ensinando-os como trabalhar com o público-alvo da educação especial nas classes regulares de ensino.

As edições examinadas discutem a inclusão escolar associada à deficiência. A representação de *inclusão como sinônimo de deficiência* é construída através dos textos, imagens, entrevistas, indicações de bibliografias para estudo, entre outros.

A revista Nova Escola exhibe crianças fisicamente diferentes, destacando a diferença física de uma em relação à outra. É possível argumentar que o conceito de diferença presente nas edições analisadas reduz a diferença à diversidade.

Conforme Skliar (2006, p. 23), os sujeitos que não se enquadram na norma “são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de ‘diferencialismo’, [...] de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades”.

Nesse processo relacional, nomeiam-se, classificam-se e diferenciam-se os sujeitos entre si e em relação ao grupo, por meio de marcas visíveis. A diferença reduzida a uma marca no corpo, acaba encerrada em um diagnóstico, traduzida em uma identidade e banalizada enquanto potencial político. Segundo Lopes (2006, p. 8), “a redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não acreditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada”.

É importante compreender a diferença enquanto diferença, e não a transformar em um obstáculo para a inclusão escolar. A diferença não é algo a ser corrigido, nem eliminado, não pode ser usada como medida de comparabilidade entre os alunos. Para Lopes (2003, p. 6), “tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença, pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, ressignificá-la. [...] Ela se inscreve na história e é produzida com ela”.

Na página 43 da edição 165, a revista exhibe a imagem de crianças com diferenças de gênero, raça e etnia visibilizadas por meio da aparência física. Percebe-se que há uma tentativa de discussão da inclusão escolar não apenas como marca no corpo e/ou como deficiência. A Nova Escola argumenta que promover a inclusão escolar significa “valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção” (p. 43).

Na página 46, a matéria: “Todos juntos, sem preconceito”, relata a experiência de uma Secretaria Municipal de Educação que com o término das classes especiais, obteve a melhoria desses alunos no ensino comum. Logo mais abaixo, nas páginas 46-47, a revista apresenta outra experiência que “deu certo”: “Agora, as aulas fazem sentido”: relato de uma professora com uma aluna com Síndrome de Down, que além

de contar o que aprenderam juntas, ainda dá dicas de como trabalhar com alunos com deficiência.

A revista fixa o sentido de inclusão escolar ao apresentar uma discussão centrada na deficiência. Além disso, pode-se analisar o caráter pedagógico da Nova Escola que pretende auxiliar (indicar os caminhos?) ao professor a promover a inclusão escolar. Mas, o que isso pode produzir? A partir desta concepção, ensina-se o que aos professores?

Outro efeito importante: ao apresentar os modos corretos e adequados para a promoção da inclusão escolar, a Nova Escola acaba reiterando uma noção de prática pedagógica como modelo a ser seguido/desenvolvido. A inclusão escolar “dará certo” se o professor seguir determinadas sugestões/dicas apresentadas pela revista.

Por isso, a importância de suspeitar de tudo o que é dado como certo. É imprescindível questionar para compreender a inclusão escolar para além de uma perspectiva dualista. Outro ponto a ser destacado é pensar nas experiências vividas e nas possibilidades de acerto/erro na tentativa de encontrar o caminho mais adequado a trilhar, desconfiando-se das verdades absolutas. Repensar as metodologias e as práticas pedagógicas padronizadas não implica assumir uma postura descomprometida. É possível planejar e assumir uma intencionalidade pedagógica que rompa com esse entendimento do caminho certo a seguir.

Assim como afirma Corazza (1997, p. 122): “planejar, sim, mas colocar nossos planos sob suspeição. Sabendo que, ao realizá-los, estamos sempre comprometidos com o poder-saber integrante da ação de planejar, correndo o risco de enunciar uma dada ontologia moral e identitária dos alunos”.

Para o processo de inclusão escolar não existem receitas ou modos de fazer definidos *a priori*, mas tentativas embasadas por um referencial teórico e com uma intencionalidade pedagógica. Nada está dado ou dito como é, somente experiências e busca por possibilidades aproximarão a busca pela aprendizagem dos alunos com deficiência nas classes regulares.

Uma das matérias da edição 165 traz o seguinte título: “Mudar é difícil, mas compensa” (p. 44). O destaque é para a dificuldade que os professores enfrentam com os alunos com deficiência, colocando que ainda não estão preparados para tal. A manchete de capa “A inclusão que dá certo”, e a do índice “A inclusão que funciona”, mostram que existe um caminho a percorrer (o único?) para alcançar a inclusão de todos os alunos na escola.

Ao apresentar repetidamente as experiências que “deram certo” e “que funcionam” e quais os caminhos a serem percorridos, a revista Nova Escola constrói uma representação de *inclusão como situação permanente*. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência viveriam a inclusão escolar como estado permanente.

De acordo com Lopes (2003, p. 1), estar incluído “não significa que este seja um estado ou situação permanente. Ninguém está completamente incluído ou excluído. Vivemos momentos de in/exclusão, dependendo das relações e das posições que ocupamos”.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar como situação permanente pode ser questionada. Será que um aluno com paralisia cerebral e cadeirante participa das aulas da mesma forma que seus colegas ditos normais?

Na edição 182, ao participar da atividade “rola-bola”, o aluno com paralisia cerebral não está posicionado em uma condição permanente de inclusão escolar. Em algumas situações, ele vive momentos de exclusão. A brincadeira pode ser analisada, por exemplo, como uma situação de in/exclusão vivida pelo estudante: ao mesmo tempo em que participa com os colegas, apresenta dificuldades para se movimentar e acompanhar a bola.

Segundo o periódico, para que a inclusão escolar aconteça, basta que todos possam compartilhar a experiência escolar de forma democrática, sem dar importância à estatura, cor, corpo ou pensamento.

O motivo principal de elas (as crianças) estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário — como o que está acontecendo com [...] (o aluno). Ele pertence a um grupo, é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e — mesmo sem saber — colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros (NOVA ESCOLA, n. 182, maio 2005, p. 40).

A revista reitera aqui o entendimento de diferença como diversidade e, ao fazê-lo, contribui para seu apagamento. Além disso, percebe-se a diferença entendida como oposto de igualdade. Para que inclusão escolar aconteça, não é necessário anular/apagar a diferença:

a diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como

possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas (LOPES, 2007, p. 21).

É importante a igualdade de acesso e permanência e, ao mesmo tempo, pensar na diferença como condição necessária para a inclusão escolar. Para isto, é importante questionar as práticas pedagógicas, constantemente. Uma sugestão seria questionar-se: como o planejamento está implicado com os processos de in/exclusão vividos pelos alunos?

Para que a inclusão escolar “dê certo” e “funcione”, a revista Nova Escola destaca a importância dos recursos:

na escola que é de todos, cada criança recebe aquilo de que precisa: para os surdos, língua de sinais; para os que não se mexem, tecnologias de comunicação alternativa; para quem demora a aprender, jogos coloridos e muita repetição; para os cegos, braile. A escola não se resume mais a lápis, caneta, caderno, giz, lousa e professor. É o lugar da diversidade, que se reflete na quantidade de recursos, que têm por objetivo fazer o aluno progredir (NOVA ESCOLA, n. 11, edição especial, out. 2006, p. 11).

A edição 206 também apresenta relatos das experiências de professores e escolas. As páginas 42-43 destacam a experiência de inclusão escolar de uma aluna surda: “Assim se aprende uma nova linguagem para ajudar na alfabetização: a instrutora [...] ensina Libras para [...] (a professora) e para a aluna [...] na [...] (escola regular). Depois, a professora usa também as mãos para contar histórias dentro da sala”.

Na página 44, a fotografia de um aluno em frente a um computador com um teclado adaptado, e a professora a seu lado: “Assim se aprende tecnologia: um computador adaptado e o apoio permanente de [...] (a professora) garantem que [...] (o aluno) frequente a sala regular no [...] (escola): recursos e infraestrutura a serviço de uma Educação com mais qualidade para todos”.

O modo como os relatos são apresentados contribuem para enfatizar a importância dos recursos no processo de inclusão escolar. Libras, tecnologias de comunicação alternativa, jogos coloridos, braile, entre outros, garantem o bom funcionamento do processo e fazem com que o aluno progrida.

Pode-se argumentar que a centralidade atribuída aos recursos contribui para associar a inclusão escolar a uma questão de técnicas e recursos. Estes, associados às “dicas sobre como fazer”, garantem o sucesso deste processo inclusivo.

O megaprojeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros. A capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas — o que não significa dar conta de uma totalidade (LOPES, 2005, p. 2).

A inclusão escolar, quando pautada no recurso ou técnica, pode contribuir para a produção de exclusão. Ao incluir o aluno com deficiência, utiliza-se um recurso, aplica-se uma técnica, mas não se questiona a ideia de normalidade.

É preciso olhar os alunos de outros modos, buscando possibilidades de intervenção; assumir uma postura investigativa, que permita questionar a prática pedagógica; construir um currículo centrado na diferença.

As representações analisadas contribuem para criação de verdades sobre a inclusão escolar, pois estão extremamente naturalizadas e parece quase impossível questioná-las. Entendidas “como sistemas de significação linguística e cultural — incorporam, também, todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade, atribuídas à linguagem na perspectiva teórica aqui utilizada” (MEYER, 2004, p. 13), em que é possível fazer o exercício de expor o processo de construção dessas representações para mostrar seu caráter de invenção.

Assim há a possibilidade de suspeitar do que é apresentado como inclusão escolar, com mais cuidado e menos salvacionismo, procurando problematizar as certezas sobre alternativas, métodos, soluções, enfim, duvidar do que está pronto, formatado e tomado como correto.

De acordo com Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005, p. 25): “o que o move é, no fundo, uma permanente suspeita; suspeita que se contorce e se volta até mesmo contra sua própria filosofia e sua intensa militância política, como se ele quisesse se libertar até de si mesmo”. Que a inclusão escolar não deixe de ser discutida, pensada e problematizada, pois não há um final, mas possíveis inúmeros recomeços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE). Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE). Brasília, 2007a.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997. p. 103-143.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. *In*: **III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA NESTES TEMPOS DE IMPÉRIO**. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH - NH na Escola**, p. 2, 12 nov. 2005.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: diversidade, diferença e processos identitários. *In*: **V SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI CURSO PEDAGÓGICO AMIGOS DO SABER E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DA AMZOP**. Frederico Westphalen, jul. 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar**. 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação, saúde e politização de maternidade: olhares desde a articulação entre os estudos culturais e estudos de gênero. *In*: **SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**: poder, identidade e diferença, Canoas: ULBRA, 2004.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 11, out. 2006, ed. especial.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 165, set. 2003, p. 6.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 182, maio 2005, p. 40-45.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 206, out. 2007, p. 11; 38-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 15-34.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Capítulo 2

**PIBID: PRODUÇÃO DE
PORTIFÓLIO EM TEMPOS DE
PANDEMIA DE COVID-19**

**Camila dos Santos Freitas
Annalua Sampaio Santos de Santana**

PIBID: PRODUÇÃO DE PORTIFÓLIO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Camila dos Santos Freitas

Bacharel em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestranda no Programa de Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) pela Universidade do Estado da Bahia e graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus Malês, São Francisco do Conde – Bahia. camila.bioufrj@gmail.com

Annalua Sampaio Santos de Santana

Pós-graduanda em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação, Faculdade Anísio Teixeira (Pró Saber), Feira de Santana – Bahia. Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus Malês, São Francisco do Conde - Bahia, Bacharel em Administração pela Faculdade Anísio Teixeira, Feira de Santana – Bahia. annaluasampa@gmail.com

Resumo

O uso das tecnologias digitais na sociedade alterou completamente as comunicações sociais, as dinâmicas e os processos educativos em seus diversos aspectos, impelindo a cada indivíduo, a sociedade e as instituições o estabelecimento de proximidades com as ferramentas tecnológicas que auxiliem e facilitem as adaptações humanas as mudanças. No contexto da pandemia de COVID-19 a principal medida de contenção do vírus foi o estabelecimento de isolamento social, devido a isso o uso de tecnologias digitais como ferramenta mediadora nos processos educativos e de escolarização foram acentuados e foram imprescindíveis para possibilitar à realidade educacional do ensino remoto e/ou híbrido. Sendo assim, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Pedagogia da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Campus Malês, aconteceu em seus primeiros meses (desde Novembro de 2020) pelo formato virtual e remoto, a partir do desenvolvimento de atividades assíncronas em consonância com textos e vídeos; e atividades síncronas, com encontros virtuais de diálogos mensais temáticos, junto a Escola Municipal Arlete Magalhães parceira do Programa localizada na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. Dentre as atividades formativas desenvolvidas está a confecção do portfólio, sendo esse um material acumulativo e descritivo da produção das vivências e experiências tendo como objetivo: a reflexão e

os registros sobre as aprendizagens, conhecimentos, habilidades, bem como ações e emoções durante o transcorrer do programa. Ainda na produção dos portfólios, os participantes foram desafiados a anexar memórias e registros, sendo eles fotos, vídeos, depoimentos e produções escritas, descrevendo-os juntamente com sua relevância para o processo de construção da sua trajetória de formação e identidade docente. Portanto, os relatos de experiências foram expressos nos portfólios a partir de uma abordagem descritiva e qualitativa de materiais virtuais e digitais. Com a análise das aproximações e diferenças no desenvolvimento do portfólio diante o contexto pré e contemporâneo a pandemia de COVID-19 podemos compreender como o formato remoto possibilitou a continuação do programa PIBID ao permitir remotamente as discussões dos temas que circundam o programa e a produção das atividades, por outro lado trouxe à luz quanto a fragilidade entre as “aproximações remotas e virtuais” com os (as) alunos (as) e os projetos realizados e idealizados inicialmente para a modalidade presencial nas escolas, principalmente ao pontuar a ausência de fotos e vídeos da experiência prática como anexos para a memória. Para além, fica explícito o campo amplo para futuras pesquisa que tenham por objetivo avaliar o mesmo formato de atividade no contexto pós pandemia, comparando e permeando os mesmos direcionamentos de permanências e diferenças.

Palavras-chave: PIBID, portfólio, UNILAB, COVID-19.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais mudou significativamente as relações sociais, impelindo aos indivíduos novas formas de se relacionar, comunicar, produzir. Passamos a viver a sociedade em rede, em um mundo altamente conectado e virtual.

Independente dos setores, sendo públicos ou privados, as tecnologias digitais vieram a suprir e extrapolar as distâncias físicas, conectando um ponto a outro no globo. Mesmo com todas as discussões sobre seus impactos, passaram a tomar cada vez mais espaço devido a ampliação a seu acesso, e se as discussões circundavam os aspectos positivos e negativos, diante a pandemia de COVID-19 adicionou novas perspectivas, tais como a necessidade de seu uso para ampliação da sala de aula e para o processo de escolarização como um todo.

Em meio as discussões, as tecnologias digitais foram mediadoras para continuação das atividades educacionais, pois devido ao isolamento social, principal medida de propagação do vírus da pandemia, docentes e discentes viram-se afastados fisicamente da sala de aula e com o desafio de facilitar as aprendizagens pelas ferramentas tecnológicas. Da educação básica a educação superior, precisamos nos reinventar com novos processos metodológicos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. As atividades propostas, na educação superior

foram adaptadas aos modelos remotos inclusive os projetos de extensão e os programas institucionais, tal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Dentro do PIBID, do subprojeto de Pedagogia/BA, foi possibilitada xs pibidianxs a continuação das atividades mediada pelo modelo de ensino remoto, inicialmente contando com materiais e atividades escritas sobre o programa, a escola parceira, e os temas transversais da educação, tal como BNCC (Bases Nacionais Comuns Curriculares), PPP (Projeto Político Pedagógico) e outros.

Durante os seis primeiros meses passamos a desenvolver o Portifólio, esse entregue ao findar do período (seis meses, de novembro de 2020 a abril de 2021) e foi através da experiência de sua construção que as inquietações acerca das fragilidades da aproximação remota começaram. Através de uma pesquisa de cunho qualitativa, buscamos analisar a construção do portfólio pré e durante pandemia, e ao fim apesar de constatarmos a possibilidade da continuação do programa institucional com a mediação das tecnologias digitais esta permanência permeada pela ruptura físico do presencial gera fragilidades de compressões e atuações sobre o real (idealizado e/ou vivido).

Por esse motivo, dividimos o artigo em três momentos: uma breve introdução sobre o uso de tecnologias digitais na educação, a apresentação do programa institucional ao qual fazemos parte e os métodos e resultados encontrados durante a pesquisa. Salientamos inicialmente, que este artigo inicia uma serie de discussões acerca da consecução do portfólio pré e durante pandemia, e sendo assim reconhecemos que há muito a se discutir.

DESENVOLVIMENTO

O uso das tecnologias digitais foi intensificado durante a pandemia de COVID-19, tendo em vista que a principal medida de contenção da propagação do vírus foi/é o isolamento social. A partir desse contexto, docentes e discentes foram afastados do espaço da sala de aula, local onde convergiam na busca e na construção do conhecimento, sendo assim, fomos impelidos a buscar novas alternativas que complementassem e adaptassem o processo de escolarização e de ensino-aprendizagem a realidade de isolamento social.

Não distante ao contexto anterior, as discussões acerca do uso das tecnologias digitais na educação apontaram novas perspectivas e/ou até mesmo resgataram debates considerando o contexto pandêmico. Nesse sentido, não apenas aulas, disciplinas, conteúdos, atividades e avaliações das grades curriculares regulares foram afetadas, mas também os programas institucionais, tal como o PIBID (Programa de Iniciação à Docência).

As tecnologias digitais e sua influência na educação são evidenciadas há mais de 10 anos, pois “A educação no mundo e a brasileira vêm sofrendo novas intervenções nestes mais recentes 10 (dez) anos, no tocante à presença e implementação de tecnologias recentes na educação”. (SERAFIM, SOUSA, 2011, p. 20). Ao longo do tempo, as tecnologias digitais passaram a figurar muito rapidamente o dia a dia dos indivíduos mudando completamente os hábitos de se comunicar, relacionar, pesquisar, entre outros, e aumentando o alcance do seu acesso.

Como cita Vani Moreira Kenski,

A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados [...] são criados. (KENSKI, 2010, p. 6).

Sendo assim, mudou-se completamente as relações sociais em seus diversos aspectos, impelindo a cada indivíduo uma forma própria de responder a estas mudanças. A tecnologia digital invadiu os setores públicos e privados, extrapolando os limites físicos e temporais. Passamos a viver a sociedade em rede, cada vez mais conectada, e cada vez mais convergente com o digital. Seja ao ler um jornal, mandar uma carta, fazer ligação, realizar registro de memórias (ex. fotográficas), a presença das tecnologias digitais é marcante.

Em meio a esse avanço das tecnologias digitais a educação também passou por profundas mudanças, seja através da frequência ou notas de avaliações mediadas pelos sistemas de gerenciamento escolar, ou no uso dessas mesmas tecnologias dentro da sala de aula.

Como evidencia João Carlos Bacelar

As Tecnologias da Informação e da Comunicação têm vindo a provocar uma enorme mudança na Educação, originando novos modos de difusão do conhecimento, de aprendizagem, e,

particularmente, novas relações entre professores e alunos.” (BACELAR, 2010).

Com todos esses eventos acontecendo pesquisadores começaram a investigar os efeitos, possibilidades e desafios do uso dessas tecnologias digitais na educação, e se há inserção dessas ainda era alvo de críticas por não se haver a real dimensão das suas consequências, durante a pandemia de COVID-19 foi o meio principal para suprir e superar o distanciamento físico entre os docentes e discentes.

Na perspectiva da educação superior, a mediação dos processos de ensino-aprendizagem através das tecnologias digitais avançou entre as grades curriculares até os programas de extensão, iniciação a docência e pesquisas científicas. Se por um lado a possibilidade da continuação dos programas foi reestabelecida, por outro passou a trazer luz sobre as fragilidades dessa mediação.

Com vistas a discutir sobre esse tema das fragilidades do ensino remoto no processo dos programas institucionais, buscamos investigar essas fragilidades, mas também as possibilidades da fronteira entre o ensino presencial e ensino remoto. Para tanto utilizamos da experiência dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através do comparativo da construção dos Portifólios pré e durante pandemia de COVID-19.

CONHECENDO O PROGRAMA: Contexto Pandêmico

O PIBID do subprojeto de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Campus dos Malês, localizada em São Francisco do Conde/BA, conta com a participação de nove pibidianas, dispostas em bolsistas e voluntárias. Para o desenvolvimento do subprojeto, o mesmo conta com a parceria da Escola Municipal Arlete Magalhães, também em mesma localização.

O PIBID tem como um de seus papéis principais possibilitar a aproximação dos discentes entre as teorias e a prática, na busca da elevação de uma formação de qualidade e, por conseguinte com o processo de identidade docente. Iniciar a participação no PIBID possibilita uma aproximação e entendimento sobre as práticas escolares, bem como dos contextos internos e externos que respaldam o cotidiano, as problemáticas e desafios que permeia os ambientes da educação formal, portanto

o portfólio permite a materialização de relatos de encontro de temas que atravessam direta ou indiretamente o educar e o ambiente escolar.

O contato com a prática escolar tanto quanto as teorias apreendidas nos contextos das salas de aula da universidade, fomentam inquietações sobre como ambas se correlacionam, sejam em seus ambientes, seja fora deles. Enquanto papel de poder na sociedade, a educação é base para a conscientização social ou, ainda, o caminho para a libertação do sistema opressor e alienativo.

Deste modo, é indissociável falar sobre a educação e os instrumentos que a circundam, sem relevar como estes instrumentos modificam e moldam a relação do docente com o dia a dia, com sua prática escolar, com os instrumentos externos que interferem em sua fluidez. O percurso traçado para realização do subprojeto sofreu inúmeros reajustes devido ao contexto pandêmico, por esse motivo durante os seis primeiros meses de sua realização contou com o ensino remoto.

Neste primeiro momento, a aproximação das pibidianas deu-se com a escola parceira somente através da gestão e da supervisora representante da escola parceira no subprojeto, não havendo aproximação com os estudantes da instituição escolar e nem com o espaço e a rotina escolar. O objetivo era, mesmo sem a prática do ambiente escolar continuar com as ações do programa, nos levando a refletir sobre nossa formação e as legislações que circundam os ambientes escolares.

O modelo de ensino remoto permitiu a execução do programa a partir do desenvolvimento de atividades assíncronas em consonância com textos e vídeos; e atividades síncronas, com encontros virtuais de diálogo mensais temáticos, palestras e participação em reuniões do colegiado da escola parceira. Desde temas iniciais, como formação de docentes, BNCC, até temas transversais como gênero, raça, sexualidade.

Com as adaptações ao modelo de ensino remoto, as atividades propostas também sofreram adaptações, desse modo passamos a trabalhar com fóruns, escrita de cartas pedagógicas, diários de bordo, resenhas críticas, resumos (para publicação ou não), e ao iniciar o sexto mês fomos desafiadas a realizar a construção do portfólio contendo todas as atividades já realizadas e nossas impressões sobre nosso processo de ensino-aprendizagem. Através da consecução do portfólio passamos a

interpelar e discutir como a construção do portfólio têm suas limitações diante o contexto pandêmico. Mas, quais são essas fragilidades na construção do portfólio em tempos de pandemia de COVID-19?

PORTIFÓLIO: Construindo Memórias na Pandemia

O portfólio é um dos instrumentos de construção do conhecimento e um dos métodos de registro e materialização condizentes com a realidade das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais, pois “O portfólio faz parte da prática pedagógica que valoriza a criatividade expressa na organização do trabalho pedagógico pelo professor e pelos estudantes.” (AMBRÓSIO, 2013, p. 20).

Além disso, sua importância também é constatada na construção da formação e identidade docente, na medida em que possibilita aos estudantes rememorarem seu percurso de conhecimento e ensino-aprendizagem analisando-o criticamente e identificando, assim, seus desafios, fragilidades e possibilidades. Logo, “O uso de portfólios de aprendizagem dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição e desenvolvimento de competências.” (AMBRÓSIO, 2013, p. 23). Mas o que é o portfólio?

Segundo Fernando Hernandez, o portfólio é:

[..]um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (2000, p. 166)

Desse modo, o portfólio não se trata apenas do acúmulo ou disposição dos arquivos gerados ao longo do percurso do processo de ensino-aprendizagem, ou tão somente a rememoração desse, mas também sobre a análise de como esses arquivos transformaram-se em conhecimento/aprendizagem. Por conseguinte,

A finalidade básica do portfólio é fomentar uma série de produções do educando ao longo de um curso. Essas produções implicam, por parte do aluno, participação ativa na definição de atividades, de conteúdos e critérios de avaliação, de modo que esse instrumento não se transforme em mero arquivo de informações descontextualizadas. (DEPRESBITERIS, TAVARES, 2009, p. 150).

O momento da construção do portfólio fez com que florescesse a

dinamicidade e a criatividade, fugindo das escritas regulares para invadir a autonomia nesse percurso. A construção do portfólio se deu ao longo dos seis meses, de novembro de 2020 até abril de 2021, sendo entregue ao findar desse período. Durante sua consecução passamos a perceber a ausência de materiais fotográficos e/ou até mesmo vídeos, anexos de memórias e/ou registros como áudios, depoimentos e produções escritas acerca das experiências vivenciadas e a partir dessa percepção decidimos analisar a construção do portfólio pré e durante pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Para construção do artigo partimos da abordagem descritiva e qualitativa de materiais virtuais e digitais, o que ressignifica a produção do material, analisando os portfólios construídos no período anterior do início da pandemia de COVID-19, 2017-2018, e a construção desse durante a pandemia, 2020-2021, dentro do PIBID do subprojeto de Pedagogia da Bahia.

A pesquisa qualitativa foi escolhida devido ao tema delineado, bem como do fato de que a abordagem de pesquisa qualitativa ter enorme relevância no contexto das pesquisas em educação, delineando assim inúmeras contribuições tais como,

2. a constatação de que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3. a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 9).

A partir desse enfoque, com a análise das aproximações e diferenças no desenvolvimento do portfólio diante o contexto pré e durante pandemia de COVID-19 podemos compreender como o modelo de ensino remoto possibilitou a continuação do programa PIBID do subprojeto de Pedagogia da Bahia ao permitir remotamente as discussões dos temas que circundam o programa e a produção das atividades.

O portfólio mostrou-se como instrumento avaliativo importante nessa consecução do processo de ensino-aprendizagem, e na adaptação a realidade pandêmica ao qual estamos incentivando a criatividade e autonomia das pibidianas, bem como a análise e rememoração do seu percurso de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, trouxe à luz quanto a fragilidade entre as “aproximações

remotas” com os (as) estudantes e os projetos realizados e idealizados inicialmente para a modalidade presencial nas escolas, principalmente ao pontuar a ausência de fotos e vídeos da experiência prática como anexos para a memória.

Fica evidente ainda, o campo amplo para futuras pesquisa que tenham por objetivo avaliar o mesmo formato de atividade, o portfólio, porém no contexto pós pandemia, comparando e permeando os mesmos direcionamentos de permanências e diferenças, até mesmo utilizando temas transversais para se pensar na relação entre tecnologias digitais, educação e a construção do portfólio. Diante a toda pesquisa realizada, percebemos que ainda a muito a se dizer e investigar, e que aqui trata-se apenas do começo dessa discussão.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2013.

BACELAR, D. **Os Chats**: uma ferramenta didática. 2010. Disponível em: <<http://superdom.blogs.sapo.pt>>. Acesso em: 17 out. 2020.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. Portfólio. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac, p. 149-166, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. **Tecnologias digitais na educação**, p. 19-50, 2011.

Capítulo 3

**CONCEPÇÕES SOBRE
LEITURA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES E AS
IMPLICAÇÕES DISSO PARA
SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Filomena Elaine Paiva Assolini

CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS IMPLICAÇÕES DISSO PARA SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Filomena Elaine Paiva Assolini⁴

*Licenciatura em Letras, mestrado na área de Psicologia (FFCLRP-USP),
doutorado em Ciências (FFCLRP-USP), pós-doutorado em Linguística (Unicamp),
pós-doutorado em Literatura-Unicamp; vasta experiência profissional, principalmente
como docente, nas áreas de Letras e Pedagogia.*

Resumo

Neste trabalho, apresentaremos o recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou as concepções de professores alfabetizadores a respeito de leitura, letramento, alfabetização e autoria, e como suas concepções reverberam e sustentam suas práticas pedagógicas escolares. Nesse recorte, selecionamos, especificamente, as concepções deles sobre leitura. Os fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Matriz Francesa, tal como proposta por Michel Pêcheux e seguidores, sustentam nossos estudos. O *corpus* foi constituído por recortes decorrentes de quarenta e cinco entrevistas do tipo semiestruturada, realizadas com professores alfabetizadores que ministram aulas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em diferentes escolas pública estaduais, de inúmeras cidades do interior paulista. Integram também o nosso *corpus* as observações das aulas dadas por esses professores, em 2019, ano em que foi desenvolvida a pesquisa. Nossa investigação trouxe os seguintes resultados e conclusões: 1º) Os professores que compreendem que ler é sinônimo de decodificar desenvolvem práticas pedagógicas escolares baseadas em cartilhas, livros didáticos ou materiais oficiais de ensino, que não são por eles questionados, ou aprimorados. A produção linguística escrita acontece com pouca frequência, e os sentidos que circulam são quase sempre os institucionalizados; 2º) Ler é interagir com o texto, de acordo com alguns professores. Eles desenvolvem práticas pedagógicas que instigam os estudantes a buscar pistas textuais que lhes ajudariam a compreender alguns sentidos do texto; 3º) Outro grupo de professores concebe a leitura como atribuição de sentidos, desenvolvendo práticas pedagógicas que permitem aos alunos (re)formularem sentidos.

Palavras-chaves: professores alfabetizadores; leitura; prática pedagógica.

Abstract

In this work, we present the excerpt of a broader research, which investigated the

⁴ Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP); Professora Livre-Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Contato: elainefdoc@ffclrp.usp.br

conceptions of literacy teachers regarding reading, literacy, and authorship, and how their conceptions reverberate and sustain their school pedagogical practices. In this section, we specifically selected their conceptions about reading. The theoretical-methodological foundations of Discourse Analysis of French Matrix, as proposed by Michel Pêcheux and his followers, support our studies. The corpus consisted of sections from forty-five semi-structured interviews, carried out with literacy teachers who teach classes for the first two years of the elementary school in different state public schools, in numerous cities in the interior of São Paulo. The observations of the classes given by these teachers in 2019, the year in which the research was carried out, are also part of our corpus. Our investigation brought the following results and conclusions: 1^o) Teachers who understand that reading is synonymous with decoding develop school pedagogical practices based on textbooks, didactic material, or official teaching materials, which are not questioned or improved by them. The written linguistic production happens infrequently, and the meanings that circulate are almost always institutionalized; 2nd) Reading is interacting with the text, according to some teachers. They develop pedagogical practices that encourage students to seek textual clues that would help them understand some meanings of the text; 3rd) Another group of teachers conceives of reading as attributing meanings, developing pedagogical practices that allow students to (re)formulate meanings.

Keywords: literacy teachers; reading; pedagogical practice.

Introdução

A preocupação com os conceitos a respeito do significante **leitura** e suas implicações para as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas por professores alfabetizadores brasileiros, em escolas públicas, instigou-nos à realização de uma pesquisa que buscou identificar e compreender esses conceitos, considerando suas reverberações nas práticas pedagógicas docentes. Partimos do pressuposto segundo o qual as concepções dos professores a respeito de um conceito importantíssimo para a alfabetização, como é o caso da leitura, irão interferir nas suas escolhas metodológicas e práticas de ensino. Apresentamos, inicialmente, os fundamentos teóricos, em seguida, alguns aspectos metodológicos de nossa pesquisa, e, num terceiro momento, os resultados e as discussões realizadas. Por fim, destacaremos nossas considerações "finais", entre aspas propositalmente, porque o discurso nunca se fecha, ao contrário, está sempre aberto a outras interpretações.

Fundamentação teórica: Análise de Discurso de Matriz Francesa – questões centrais

A Análise de Discurso de Matriz Francesa (doravante AD), também

denominada Pecheutiana, é um campo teórico inaugurado por Michel Pêcheux, na França, na década de 1960. Essa teoria busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, partindo do entendimento segundo o qual a língua é opaca, nebulosa e marcada pela multiplicidade de sentidos, os quais são produzidos por um sujeito que enuncia a partir de determinada posição e é inscrito em formações discursivas.

De acordo com a AD, podemos compreender o discurso como: “[...] efeito de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente determinados” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.65). Segundo essa concepção, discurso não se confunde com texto, nem com gramática, nem com língua, nem com a fala (*parole* saussuriana). Em sua origem etimológica, discurso provém do latim *discursus*, do qual deriva *discurrere*, particípio passado do verbo latino, onde *dis* significa “fora” e *currere*, “correr”. Nesse espaço de significados, vicejam ideias de “percorrer”, “atravessar,” “discorrer”, que nos fazem pensar no movimento e funcionamento da palavra, em determinadas condições de produção.

As condições de produção podem ser entendidas como as circunstâncias em que se efetivam os discursos e abarcam, fundamentalmente, os sujeitos, a situação e a memória. E considerar tais condições é fundamental para a compreensão de que o sentido não está fixado em lugar algum, mas se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos que se constituem mutuamente.

É possível, ainda, assinalar que o sujeito discursivo é pensado como aquele que se posiciona. E não é uma forma de subjetividade, mas sim um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (FOUCAULT, 1969). A expressão ‘se posicionar’ refere-se, assim, ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso.

Tendo apresentado os conceitos de discurso, de condições de produção e de sujeito, é pertinente explicitar os de formação discursiva e formação ideológica, dada a importância deles para a realização de nossas análises. Em concordância com Pêcheux (1995, p.160), entendemos formação discursiva como “(...) aquilo que pode e deve ser dito”. É importante ressaltar que uma formação discursiva é heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, que gerarão conflitos, contradições e desestabilizações. Por isso, podemos dizer que uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso. Cada formação ideológica, por sua vez, constitui “(...) um conjunto

complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166). Esses autores elucidam que a noção de formação ideológica caracteriza um elemento suscetível de intervir como uma força de confrontação com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em um dado momento.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer, ainda baseados em Pêcheux (1995), que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas, em que as palavras são produzidas. Por isso, as palavras adquirem sentido em relação às formações ideológicas nas quais são inseridas.

Metodologia

No período de fevereiro a julho de 2019, entrevistamos 45 (quarenta e cinco) professores alfabetizadores, que ministram aulas para os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual de Ribeirão Preto (SP) e de cidades circunvizinhas.

Para isso, enviamos à Diretoria de Ensino-Região de Ribeirão Preto nosso projeto de pesquisa e a sua aprovação junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). A Diretoria de Ensino autorizou a realização das entrevistas e, também, a assistirmos aulas dos 45 (quarenta e cinco) professores de diferentes escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto e região metropolitana.

A seleção dos professores para as entrevistas e também para a observação das aulas por eles ministradas ocorreu com base nos seguintes critérios: 1º) ser efetivo na rede pública estadual; 2º) ser professor alfabetizador no mínimo há três anos; 3º) aceitar espontaneamente o convite para participar da entrevista e permitir o acompanhamento de suas aulas em dois diferentes dias da semana, computando uma carga horária correspondente a 8 (oito) horas semanais.

As entrevistas, do tipo semiestruturada, foram gravadas, e os encontros com os professores deram-se de acordo com a disponibilidade deles nas escolas onde atuavam naquele ano, 2019.

Considerando as entrevistas gravadas e os materiais escritos decorrentes de observações das aulas dadas pelos professores, afirmamos que

constituímos vasto arquivo, aqui entendido como "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre dada questão" (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

Feitas as transcrições das entrevistas e organizadas as nossas observações, selecionamos alguns recortes para serem analisados. É pertinente destacar que a AD concebe recorte como "fragmento correlacionado de linguagem e situação" (ORLANDI, 2003, p. 139). A partir da seleção dos recortes, destacamos significantes ou sequências discursivas, ou seja, marcas e pistas linguístico-discursivas que foram por nós perscrutadas, permitindo-nos a concentração no intradiscurso, no fio do discurso, ou seja, em tudo o que está subentendido na estrutura semântica.

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989), pois o objeto estudado será bem explorado para desvendarmos um universo ainda maior. Os significantes e as sequências discursivas serão por nós identificados e analisados, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscurso, o qual irá nos remeter às formações discursivas e às formações ideológicas que projeta. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

Na análise dos dados, as marcas e as pistas linguístico-discursivas estão em negrito e as respostas dos professores em itálico. Eles foram identificados por letras que integram seus nomes.

Análise de dados

Apresentamos, a seguir, as concepções de leitura que circulam nos dizeres dos professores entrevistados e, depois, nossos gestos interpretativos e discussões. Vejamos então os recortes destacados do *corpus*.

Recortes e gestos interpretativos: ler é sinônimo de decodificar

1) *Leitura para mim significa **decodificar**, significa entender os sentidos codificados. Ao professor, cabe ensinar os alunos a destravar o que está codificado (sujeito-professor FEBE).*

2) *Leitura tem a ver com codificar, **decodificar**; o aluno precisa aprender a **decodificar**; se ele não aprende o processo de decodificação, não aprenderá a ler (sujeito-professor EACNA).*

3) *Eu penso que uma boa aula de leitura ensina o aluno a **decodificar**, ensina o aluno a prestar atenção nos sentidos que estão nas próprias palavras* (sujeito-professor EGAC).

Baseados em formações discursivas que pressupõem a leitura como o ato de decodificar e que o texto é um objeto com existência própria, independentemente das condições de produção, os professores não se dão conta de que essa concepção trata os sentidos como únicos, evidentes, óbvios, uma vez que eles estariam presos às palavras e às frases. Ao conceber leitura como decodificação, eles seguem o modelo estruturalista de linguagem, que exclui o sujeito-leitor do processo, dando-lhe o papel de receptor passivo. E essa concepção compreendida por grande parte dos professores (cerca de vinte e três professores participantes da pesquisa) destaca que a autonomia da língua é unanimemente reconhecida. Isso porque, devido ao recorte que as teorias estruturalistas fazem de seu objeto de estudo, a língua torna-se possível de ser estudada a partir de regularidades.

Em suas práticas pedagógica escolares, esses professores valem-se sobretudo de cartilhas, livros didáticos e materiais oficiais de ensino, sem questioná-los, criticá-los ou alterá-los. Observamos também que as produções textuais são raras, predominando o trabalho pedagógico com a palavra ou frases curtas.

Limitar o trabalho pedagógico da leitura à simples decodificação é trabalhar dentro de uma concepção restritiva, que não possibilita ao educando filiar-se a outras redes de sentido, que não aquelas legitimadas pela escola, concebida aqui como Aparelho Ideológico Escolar (AIE), tal como propõe Althusser (1974); é impedi-lo de identificar-se com processos de significação e zonas de sentido que o constituem, subjugando os seus conhecimentos e saberes sobre a leitura e a escrita acumulados ao longo de sua história de vida, e, portanto, é desconsiderar o nível de letramento por ele alcançado, independentemente de seu nível de alfabetização ou grau de escolaridade.

Recortes e Gestos Interpretativos: ler é interagir

4) *O professor precisa descobrir os **conhecimentos prévios do aluno**, porque os **conhecimentos prévios que ele tem sobre o assunto vão lhe ajudar a entender o texto, a interagir com ele*** (sujeito-professor TGD).

5) *Eu penso que as crianças **têm de interagir com o texto**, eu trabalho com*

hipóteses da leitura com os alunos; eu valorizo muito estratégia da adivinhação do sentido do texto, deixo as crianças adivinharem o que o autor está querendo dizer (sujeito-professor AMGV).

O entendimento segundo o qual ler é sinônimo de interagir pressupõe um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor passivo de conhecimento e ocupa a posição de um sujeito a quem cabe (re)criar significados. Assim, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor diante do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for.

Na visão interacionista, parte-se do pressuposto segundo o qual o leitor, a partir de seus conhecimentos linguísticos, conceituais, atitudinais e experiências discursivas adquiridas socialmente, realizaria a construção do sentido do texto a partir de marcas, pistas, argumentos da situação de enunciação deixados pelo autor. Podemos dizer que o leitor deve agir no texto, considerando os caminhos abertos por quem o escreveu.

O processo de construção de sentidos de um texto exige que o autor escolha quais indícios serão por ele disponibilizados e que o leitor, por sua vez, movimente-se no sentido de persegui-los e rastreá-los. É pertinente assinalar que o leitor aí se faz presente, mas “[...] é o texto ou o autor que orienta ou comanda a ação do leitor” (CORACINI, 2005, p. 112).

As observações das aulas dos doze sujeitos-professores, cujos dizeres foram no sentido dos acima destacados, assinalam movimentos didático-pedagógicos em que os alunos são chamados a interpretar os textos, buscar pistas, sinais linguístico-discursivos para desvelar os sentidos contidos nos dizeres. Notamos também que as atividades linguísticas que solicitavam aos alunos consistiam em perseguirem pistas, adivinharem o nome de um conto, a partir de algumas "dicas", por exemplo.

Recortes e Gestos Interpretativos: ler é atribuir sentidos

6) ***Entendo que as crianças devem dar sentido a tudo o que leem, e também a tudo o que fazemos e conversamos. Acho que entendo que ler é dar sentido.***

7) ***Para mim, ler tem a ver com a significação, se você lê e não dá significado algum àquilo que leu, fica um vazio, e as crianças de hoje em dia não aceitam aulas***

ou explicações vazias, elas dão sentido ao que ensinamos.

Entre os quarenta e cinco professores entrevistados, sete compreendem que ler é atribuir, dar sentido. Tal compreensão influencia positivamente suas práticas pedagógicas, que são abertas aos discursos lúdico e polêmico, permitindo que sentidos inusitados circulem na sala de aula, nas vozes dos alunos e em suas produções linguísticas escritas. Observamos situações didático-pedagógicas que promoveram condições favoráveis de produção para que os alunos se colocassem como autor de seu próprio dizer.

Considerações Finais

Compreender leitura como sinônimo de decodificação traz para o educador a ilusão de que pode controlar os sentidos produzidos pelos alunos ao propor uma leitura mecânica e unívoca, esquecendo-se de que, independentemente de seu controle de sentidos, o educando continua o seu trabalho de interpretação, de formulação de outros sentidos, de produção de intertextualidades que, muitas vezes, escapam ao olhar do professor, no cotidiano desafiador da sala de aula.

Entendemos que os professores entrevistados têm formação e condições para realizarem um trabalho que lhes permita fazer circular diferentes redes de sentido na sala de aula e na escola, a fim de que possam contribuir para a formação de sujeitos pensantes e questionadores.

De acordo com nosso entendimento, a prática pedagógica que chama e instiga os alunos a formular hipóteses representa um avanço, se compararmos as ações pedagógicas concernentes à perspectiva interacionista com as que marcam a perspectiva estruturalista. A nosso ver, se o sujeito-professor tiver em mente que o educando tem o que dizer, que ele pode ocupar a posição de um sujeito que faz diferentes perguntas para o texto, a partir de sua subjetividade, historicidade, histórias de leituras, nível de letramento, o processo interativo de leitura poderá ser caracterizado pela multiplicidade de sentidos, tornando-se rico e possibilitando ao educando instaurar novos sentidos – condição importante para ocupar o lugar de sujeito-autor de seu próprio dizer.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na Pós-Modernidade. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, R. C. C. P. (Orgs.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005, p. 15-44.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento**. 5. ed. Pontes, Campinas, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas. Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990. p. 163-252.

Capítulo 4

**A UTILIZAÇÃO DE
INSTRUMENTOS
TECNOLÓGICOS ASSISTIVOS
NA INCLUSÃO E INTERAÇÃO
EDUCACIONAL**

**Sayuri Karoline Inouye Nogueira
Jaqueline Maissiat**

A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS ASSISTIVOS NA INCLUSÃO E INTERAÇÃO EDUCACIONAL

Sayuri Karoline Inouye Nogueira

Pós-graduanda Lato Sensu do curso de Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, campus Uberlândia-Centro.

Formada em Letras: Língua Portuguesa com domínio em Libras, pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, e-mail: sayuri.inouye@gmail.com.

Jaqueline Maissiat

Professora, Doutora em Informática na Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, campus Uberlândia-Centro. Uberlândia – MG, e-mail: jaquelinemaissiat@iftm.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal mostrar a importância da Tecnologia Digital atrelada à Educação Inclusiva, e como ocorre o desenvolvimento das tecnologias assistivas, como estas são utilizadas no âmbito da inclusão de alunos com deficiência do Ensino Fundamental. Sendo assim, será mostrada a falta de desenvolvimento de tecnologias assistivas, e a correlação da tecnologia, educação e inclusão, ou seja, a partir do contexto tecnológico assistivo educacional. Além disso, as tecnologias assistivas são recursos, equipamentos, serviços, estratégias e práticas para proporcionar soluções e inclusão às pessoas com deficiência. Com um levantamento bibliográfico de teóricos e pesquisadores, bem como da Constituição Brasileira, e compilado embasado na educação especial, inclusão e tecnologia assistiva, mostrará as informações sobre o desenvolvimento e desafios encontrados no contexto tecnológico, inclusivo e educacional. A importância do desenvolvimento e uso da Tecnologia Assistiva atrelada à Educação ocasiona a acessibilidade, bem como a inclusão no âmbito educacional, no que se refere aos alunos com deficiência. Além disso, permite gerar dados educacionais, identificar temas e conceitos quanto à facilidade ou dificuldade de compreensão e verificar o desempenho destes alunos, proporcionando autonomia, tanto para os para alunos, quanto para os professores e até mesmo para os pais.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão; Educação Especial; Tecnologia Assistiva.

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal mostrar a importância da Tecnologia Digital atrelada à Educação Inclusiva, e como ocorre o desenvolvimento das

tecnologias assistivas, como estas são utilizadas no âmbito da inclusão de alunos com deficiência do Ensino Fundamental. Uma vez que, ainda há evidências sobre a exclusão destes alunos que não atendem aos padrões homogêneos sociais, esta pesquisa se faz fundamental, pois o uso da tecnologia digital na área educacional é de suma importância, permitindo gerar grandes quantidades de dados educacionais, identificar temas e conceitos que os estudantes demonstram facilidade ou dificuldade de compreensão, verificar o desempenho da turma e/ou do aluno de modo individual. Tudo isto, proporciona autonomia para alunos, professores e até mesmo para os pais, pois há uma personalização do plano de ensino, sendo este adequado ao estudante, auxiliando no aprendizado destes. Inserir os alunos com deficiência, é obter a permanência e formação deste aluno, assim como, desenvolver e utilizar as tecnologias assistivas na educação, é promover a intercomunicação, interação, ou seja, transformar o ambiente educacional e o aluno de forma independente e inclusiva.

As propostas de uma escola para todos existem, há documentos legais, planos e políticas educacionais, como a Constituição Federal de 1988 - Educação Especial, etc., porém na realidade vemos a defasagem da prática destas propostas, plano e políticas educacionais. A busca para evidenciar o desenvolvimento, a criação e o uso da tecnologia na área educacional, está atrelada às tecnologias assistivas na área educacional inclusiva e atendimento educacional especializado, pois a acessibilidade e criação de tecnologias assistivas, trazem para os alunos e para todos aqueles que necessitam dela, uma facilitação, autonomia e independência, além de que, este processo é de aprendizado para ambos os envolvidos neste contexto e no contexto social, conforme o artigo citado abaixo:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 1996).

No decorrer deste trabalho trataremos ainda, sobre os conceitos de educação inclusiva, especial, inclusão, tecnologia, tecnologia digital da informação e comunicação e tecnologia assistiva, pois são temas em evidência, mas que ainda há falta no que se refere a serem transformadores quanto à educação. Lembrando, que a tecnologia assistiva não é sinônimo de tecnologia educacional, pois a tecnologia

assistiva tem o objetivo de romper as barreiras, ou seja, neste caso, romper as barreiras no âmbito escolar.

Fundamentação Teórica

O desenvolvimento e uso da tecnologia assistiva, traz à tona a compreensão sobre as tecnologias na educação como instrumentos sociais dinamizados, incorporadores, que geram experiências, percepções e significado aos seus usuários. Quando se correlaciona tecnologia à educação, se traz também as questões sobre as deficiências e no que abrangem as dificuldades ao acesso à educação e ao meio social. Sendo assim, a tecnologia assistiva está ligada ao processo de aprendizagem, interação, promovendo e norteando os direitos sociais, políticos e civis, com o intuito de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

Conforme Bersch e Sartoretto (2021), a Tecnologia Assistiva ainda é um termo novo, sendo utilizada como recursos e serviços, dos quais proporcionam a ampliação das habilidades funcionais das pessoas com deficiência de modo inclusivo, o que possibilita a independência destas. Além disso, as tecnologias assistivas são, segundo Cook & Hussey (1995), uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências. Conforme o Decreto Nº 10.094, de 6 de novembro de 2019, que dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, conferindo-se o art. 84, caput, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, com base na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, decreta no Art. 2º O Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva é órgão destinado a assessorar na estruturação, na formulação, na articulação, na implementação e no acompanhamento de plano de tecnologia assistiva, com vistas a garantir à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos e serviços que maximizem sua autonomia, sua mobilidade pessoal e sua qualidade de vida, observado o disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo tem sua proposta em análise documental. Conforme Denzin e Lincoln (2006), o berço da pesquisa qualitativa está na sociologia

e na antropologia. Os métodos para geração e interpretação dos dados qualitativos ganharam certa aceitação em diversos outros campos das ciências sociais e comportamentais, tais como a educação, a história, entre outras. Foi realizado um levantamento bibliográfico de teóricos e pesquisadores, bem como da Constituição Brasileira, e compilado com embasamento na educação especial, inclusão e tecnologia assistiva, expondo as informações sobre o desenvolvimento, os desafios encontrados dentro deste contexto tecnológico, inclusivo e educacional. Ocorrendo também, a associação destes levantamentos de informações com os conhecimentos teóricos sobre o que é inclusão, educação especial, educação inclusiva e acessibilidade; bem como, o que são as tecnologias como, de informação, comunicação e assistiva; trazendo assim, a correlação entre a tecnologia e a educação, e seu desenvolvimento e uso como instrumento tecnológico assistivo na inclusão e interação educacional.

Resultados e Discussão

I. A Educação Especial e Inclusão no Brasil

Mas afinal, o que é inclusão? O que é Educação Especial? O que é Educação Inclusiva?, bem, respondendo a primeira indagação, sobre o que é inclusão, tem-se a inclusão social e a inclusão educacional, sendo a social um conjunto de medidas que possibilita que todas as pessoas tenham oportunidade, acesso à saúde, educação, emprego ou renda, lazer, cultura, etc. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, as pessoas têm a liberdade e a igualdade entre si, com base nesta afirmação, há alguns anos, não tão distantes, vê-se que houve um aumento reflexivo e debates sobre a questão da inclusão social está tomando seu espaço, visando eliminar a exclusão.

Logo, em caráter de políticas públicas, há as ações afirmativas, ações que são temporárias, e quem as define é o Estado, tendo como propósito extinguir as desigualdades, as quais foram citadas acima, e que perduram na sociedade ainda nos tempos atuais, então, estas ações têm como objetivo defender e fazer valer a igualdade social. Sendo assim, percebe-se que a inclusão não se trata particularmente de um grupo excluído específico, tanto do social, quanto do educacional, ou seja, se trata de todos aqueles que são excluídos, seja socialmente e/ou educacionalmente, ainda pode-se perceber que há uma relação entre ambas.

Seguindo para a segunda e terceira indagação, sobre o que é a Educação Especial e o que é Educação Inclusiva. A princípio, a educação especial e inclusiva são modalidades diferentes de ensino. Começamos com a Educação Especial, toma-se por base a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na qual conceitua a Educação Especial no Art.58 como modalidade de educação escolar oferecida no ensino regular, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Logo, pode-se dizer que a Educação Especial visa a acessibilidade, ou seja, tornar o ensino acessível para estes alunos, de modo a garantir a inclusão no ensino regular. A Educação Especial deu início no séc. XIX no Brasil, inspirados nos modelos norte-americanos e europeus, em que realizavam os atendimentos aos alunos com deficiências físicas, mentais e sensoriais, de modo isolado e particular. Vale ressaltar, que não havia políticas públicas de educação ligadas a este modelo de atendimento educacional, pois, isto só ocorreu depois de um século para que a Educação Especial se tornasse parte do sistema educacional e social brasileiro. O quadro abaixo, apresenta algumas das Leis e Decretos brasileiros, sendo dados de suma relevância no contexto social e educacional.

Quadro - Leis Federais e Decretos que regem os direitos da pessoa com deficiência.

Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001- Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto Nº 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto Nº 6.094/07 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Fonte: Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Legislação - Governo Federal Brasileiro.

As leis e decretos citados anteriormente, possuem suas especificidades, para que possam assegurar a acessibilidade de todos, ou seja, de acordo com as

deficiências. Ainda hoje, as instituições de ensino são contestadas por pais, profissionais da área e até mesmos pelas próprias pessoas com deficiência, pois ainda não há acessibilidade, inclusão em algumas destas. Desta maneira elenca-se a questão do conceito quanto à Inclusão Educacional, ou seja, o conceito de Educação Inclusiva, que se trata da prática e processo de universalização da educação, a qual se deve aceitar e respeitar a diversidade, valorizando a contribuição de cada um, bem como assegurar a aprendizagem de todos. Tanto a educação inclusiva, quanto a educação especial estão em voga, porém ainda faltam desenvolvimentos e projetos que transformem o âmbito educacional, para a proposta da acessibilidade para todos, bem como em caráter social.

Atualmente, até há o uso de tecnologias assistivas, porém há um déficit no que se refere ao seu uso na educação inclusiva. Acompanhar e se adequar a educação à tecnologia, é de fato algo que requer alguns requisitos, especificidades, conhecimento sobre as deficiências, assim como, pesquisas referentes às questões educacionais, de usabilidade, etc. Isto seria o início para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, logo, após tal desenvolvimento o uso destas ferramentas de ensino-aprendizagem poderá realizar a transformação educacional citada acima.

II. Tecnologia: da Informação, Comunicação e Assistiva

Então, afinal, o que é tecnologia? Partindo do pressuposto da etimologia da palavra, na qual se tem referência grega, sendo *technología*, que se associa a *tecnólogos*, formando *téchnē*, e se une a *logia*, que vem de *lógos*. O significado então advém de *téchnē* (técnica), mais *logia* (lógica), ou seja, conforme Veschi (2020), a tecnologia é um processo de conhecimento junto às ferramentas, gerando assim, a criação de algo que seja útil e funcional. Logo, não se trata somente de computadores, jogos, eletrônicos e seus avanços, de um modo geral, mas sim, de tudo que possa ser utilizado de modo funcional.

Quanto à tecnologia da informação, conhecida como TI, passou por um processo de alteração de conceitos, na época de seu surgimento na década de 50, e nesta época somente os profissionais de grandes empresas, que trabalhavam com armazenamento de dados, tinham ciência de seu conceito. Após décadas, o conceito veio a ser conhecido por todos, pois a era da informação já estava em evidência na sociedade, com os avanços da internet, com os sistemas e dados para segurança das redes empresariais, etc. Deste modo, pode-se conceituá-la como

gerenciamento/transferência de dados, seja de texto, voz, imagem, áudio, pode também estar relacionada à internet ou alguma outra forma, como por exemplo, programação de computadores e o desenvolvimento de softwares. Referente ao uso dos sistemas de informação, este vai desde o envio de e-mails, gerenciamento de sites, armazenamento e rastreamento de dados, chegando até no marketing digital.

Com estes dois conceitos já explicitados, segue-se para a próxima tecnologia, a da comunicação, que está conectada à informação. Mas, qual o porquê de se conceituar de modo separado? Pois assim, pode-se ter uma percepção de que há seu sentido propriamente dito, ou seja, uma ferramenta para a comunicação, sendo interfaces que fazem nos comunicar, nos conectar e nos relacionar com o mundo virtual e digital por meio da informação. Estas interfaces, nada mais são que símbolos de linguagem, são abstratas ou físicas, e elas que possibilitam a comunicação pessoal ou a informação ou o objeto concreto, do emissor para o receptor, e vice-versa, tendo então o signo e o significante, porém esta questão do signo e do significante não serão explicitadas aqui à fundo, por conta de adentrar em um embasamento conceitual linguístico.

Voltando à questão da tecnologia da comunicação, e agregando à ela a informação, temos a tecnologia da informação e comunicação, conhecida como TIC, que trata-se de um conjunto de recursos tecnológicos, usados integradamente a um propósito comum, sendo seu uso em diversos âmbitos, neste caso o foco está na educação, na qual tem sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio de desenvolvimentos de hardwares e/ou softwares, que possa garantir que haja uma operação comunicacional entre seus usuários, porém, há algo a se pensar, que é sobre a democratização da informação, que pode ser uma aliada ou não, da inclusão digital.

Aproveitando esta questão, por fim, a tecnologia assistiva, ou como é conhecida também por TA, Ajudas Técnicas, Tecnologia de Apoio, Tecnologia Adaptativa e Adaptações. Esta tecnologia traz recursos e/ou serviços que são usados para proporcionar contribuição nas habilidades funcionais e inclusivas para as pessoas com deficiência, seja para comunicação, mobilidade, controle de ambiente, aprendizado e/ou trabalho. Dentre os recursos, tem-se bengalas, sistemas computadorizados complexos, brinquedos e roupas adaptadas, softwares, hardwares, chaves e acionadores específicos, dispositivos para postura, mobilidade manual e/ou elétrica, equipamentos para comunicação alternativa, bem como, aparelhos para

escuta assistida, auxílios visuais, próteses e outros vários tipos de equipamentos úteis para proporcionar acessibilidade aos seus usuários.

Não obstante, tem-se os serviços ligados a esta tecnologia, sendo estes serviços prestados por profissionais que conhecem estes equipamentos, assim como as especificidades das deficiências, pois sabendo-se de cada especificidade, pode-se usar a tecnologia assistiva adequada. De maneira transdisciplinar, há a relação de algumas áreas e, por conseguinte seus profissionais, como por exemplo, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores, psicólogos, enfermeiros, médicos, engenheiros ou arquitetos, designers, etc.. Quanto aos tipos de equipamentos para cada especificidade, este será mostrado no capítulo seguinte, ou seja, nele será abordado tanto a questão do desenvolvimento e uso, quanto às categorias desta tecnologia.

III. Acessibilidade: O desenvolvimento e o uso de Tecnologia Assistiva na Educação

Como visto anteriormente, ainda há um déficit quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas instituições, bem como no que se refere ao desenvolvimento e uso de tecnologias assistivas nas escolas. Muitos podem se questionar, quanto à relação da acessibilidade com o desenvolvimento e o uso de tecnologia assistiva na educação, pois bem, neste capítulo este questionamento será respondido. Há também outro questionamento que paira, sendo este sobre o motivo pelo qual há a falta de desenvolvimento desta tecnologia, de equipamentos ou qualquer outro recurso digital e tecnológico; seria somente a falta do uso de tais tecnologias digitais assistivas no âmbito educacional; há um outro fator que sempre está atrelado à falta das tecnologias digitais assistivas, que é o capital que deve-se investir para que se tenha e se use este recurso. A importância do desenvolvimento de tecnologias digitais assistivas educacionais para alunos do Ensino Fundamental I e II, bem como dos outros níveis de ensino, é valiosa, pois é através delas que a instituição educacional se põe ao passo da inclusão fazendo-se valer a Meta 4 do PNE (Plano Nacional Educacional), já citada anteriormente, as leis e decretos que asseguram o ensino para os alunos com deficiência, de acordo com as especificidades de cada um.

Segundo Unesco (2015) *apud* Veloso e Silva (2021), a utilização da tecnologia da informação e comunicação como um recurso pedagógico ainda é um grande

desafio, pois o sistema educacional brasileiro visa apenas formar indivíduos, não indo além disto. Deste modo, o maior desafio de se implementar as tecnologias assistivas, está ligada à eficácia para atender os que dela precisam, é um desafio que não se limita apenas aos professores, mas também a gestão educacional, pois o intuito de conscientizar e capacitar está ligada na forma de se gerir a administração educacional. Então, embasado neste outro fato, percebe-se que um outro motivo da falta do uso das tecnologias assistivas está correlacionado com a gestão escolar.

Referente ao desenvolvimento, este pode ser por conta da falta de informação e desconhecimento das questões de cidadania e inclusão social das pessoas com deficiência, de que há pessoas que precisam de tecnologias para poderem ter acesso ao ensino e vivência social. Por outro lado, a questão financeira acaba sendo um requisito prioritário, claro que dependerá do tipo de recurso e/ou serviço que será desenvolvido de acordo com as especificidades da deficiência. O desenvolvimento e uso da tecnologia assistiva, traz à tona a compreensão sobre as tecnologias na educação como instrumentos sociais dinamizados, incorporadores, que geram experiências, percepções e significado aos seus usuários. Quando se correlaciona tecnologia à educação, se traz também as questões sobre a deficiência e no que abrangem as dificuldades ao acesso à educação, ao meio social, sendo assim, a tecnologia assistiva está ligada ao processo de aprendizagem, interação, promovendo e norteando os direitos sociais, políticos e civis.

Conforme Bersch e Sartoretto (2021), as categorias da tecnologia assistiva estão compreendidas em:

- Auxílios para a vida diária e prática: Materiais ou produtos que proporcionam o desempenho autônomo, por exemplo, os talheres modificados, engrossadores de lápis, etc.;
- Comunicação Aumentativa e Alternativa: Para pessoas sem fala ou escrita funcional ou defasagem comunicativa de fala ou compreensão, por exemplo, pranchas de comunicação com simbologia gráfica⁵ ou com produção de voz ou pranchas dinâmicas em computadores, etc.;
- Recursos para computador: hardwares ou softwares específicos para computadores se tornarem acessíveis, por exemplo, dispositivos de entrada,

⁵ Alguns sistemas gráficos são organizados em categorias sintáticas (Bliss e PCS), outros em categorias semânticas (PIC). Os símbolos Bliss e PCS utilizam cores diferentes para organizar as classes de palavras (verde para verbos, azul para adjetivos e advérbios, laranja para substantivos, amarelo para pronomes pessoais), o sistema PIC possui símbolos a preto e branco. (LIMA, C & FERREIRA, L., 2008).

dispositivos de saída, ou seja, teclados modificados, software de reconhecimento de voz, lupa, impressora braille, etc.;

- Sistemas de controle de ambiente: Para pessoas com deficiência motora, por exemplo, controles para a luz, o som, porta, telefone, etc.;
- Projetos arquitetônicos: Edificações e urbanismo acessíveis, funcionais e de mobilidade, na qual há adaptações estruturais, por exemplo, rampas, elevadores, adequação dos banheiros, etc.;
- Órteses e próteses: Peças artificiais para partes ausentes do corpo, sendo as órteses para membros inferiores e as próteses para as superiores, elas podem proporcionar mobilidade, funções manuais, etc.;
- Adequação Postural: Proporcionam conforto e segurança para o desempenho funcional para a distribuição do peso corpóreo, por exemplo, assentos, encostos e almofadas de estabilização ortostática, etc.;
- Auxílios de mobilidade: Para a mobilidade, por exemplo, bengalas, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, etc.;
- Auxílios para ampliação da função visual e recursos de tradução de conteúdos visuais para áudio ou informação tátil: São exemplos, softwares para lupas eletrônicas, ampliadores de tela, materiais gráficos com texturas e relevos táteis, etc.;
- Auxílios para audição e recursos para tradução de áudios para imagens, texto e língua de sinais: São exemplos, aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, textos, dicionários digitais em língua de sinais ou escrita de sinais, etc.;
- Mobilidade em veículos: Trata-se de acessórios que proporcionam à pessoa com deficiência dirigir um automóvel, tornam acessível o embarque e desembarque de elevadores, etc.;
- Esporte e Lazer: Recursos para a prática e participação em atividades de lazer ou esportiva, por exemplo, bola sonora, auxílio para segurar cartas, etc.

Vale ressaltar, que a tecnologia assistiva não é sinônimo de tecnologia educacional, pois a tecnologia assistiva tem o objetivo de romper as barreiras, ou seja, neste caso, romper as barreiras no âmbito escolar. A tecnologia se torna um instrumento, um recurso desenvolvido, criado em série ou sob medida, com o intuito de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com

deficiência, gerando auxílio direto à pessoa com deficiência que faz uso dela enquanto assistiva.

Conclusão

Através deste artigo, pode-se concluir que as tecnologias possuem importância como instrumento assistivo dentro da educação, e mostrando que a tecnologia educacional não é um sinônimo de tecnologia assistiva, sendo fundamental o seu desenvolvimento e o seu uso de modo inclusivo, sejam na escola, no trabalho, no contexto geral social, ou seja, em sua totalidade. Logo, o desenvolvimento e o uso das tecnologias assistivas, permeiam as identificações e contribuem para expansão e difusão destas ferramentas, seja por profissionais de diversas áreas, e principalmente pelas instituições de ensino, professores e gestores de todos os níveis da educação e profissionais que atuam na criação destas tecnologias. Sendo assim, haverá o enriquecimento da compreensão, da inclusão, do ensino, tal que, o uso de tais tecnologias junto aos alunos com deficiência atendidos pelas instituições de todos os níveis, proporcionem acessibilidade, sem a necessidade de intervenção do Estado, cumprindo a legislação e suas disposições referentes à educação especial e inclusiva, assim como a utilização e desenvolvimento da tecnologia assistiva.

Referências

BERSCH, R; SARTORETTO, M. L. **Tecnologia Assistiva. O que é tecnologia Assistiva?** Assistiva Tecnologia e Educação. Disponível em: <<https://assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 10.094, de 6 de novembro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10094.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/ind.asp>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COELHO, A. M. **O que é tecnologia da informação?** Tecnologia é. Disponível em:

<<https://www.tecnologiae.com.br/que-e-tecnologia-informacao/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

COOK, A.M. & HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies: Principles and Practices**. St. Louis, Missouri. Mosby - Year Book, Inc. 1995.

LIMA, C. e FERREIRA, L. **Paralisia Cerebral: Neurologia, Ortopedia, Reabilitação**. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 26 out. 2020.

MOREIRA, E. **Novas tecnologias de comunicação e o futuro das nossas relações**. Transformação Digital. Disponível em: <<https://transformacaodigital.com/tecnologia/novas-tecnologias-de-comunicacao-e-o-futuro-das-nossas-relacoes/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Info Escola. Navegando e Aprendendo. Informática. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

POLITIZE. **O que é inclusão social?** Conceitos, Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/inclusao-social/>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

VELOSO, M. R. R.; SILVA, V. L. **Desafios e dificuldades na inserção e aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação no Desenvolvimento da Prática Docente em Escolas da Rede Pública**. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_tics.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia de Tecnologia**. Etimologia: Origem do Conceito. 2020. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/tecnologia/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Capítulo 5

**FERRAMENTAS DIGITAIS,
CHAT E FÓRUM, EM TUTORIA
ON-LINE EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Rodolfo Cipriano João Salgado

FERRAMENTAS DIGITAIS, *CHAT* E *FÓRUM*, EM TUTORIA *ON-LINE* EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Rodolfo Cipriano João Salgado

Doutor em Informática na Educação pela UFRGS. Atua como professor e pesquisador na Universidade Save em Moçambique. Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição/Criação. Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição. E-mail: rsallos@gmail.com

Resumo – Este artigo objetiva discutir a interação dialógica em educação a distância, propondo-se responder às inquietações da ausência de intensa interlocução em tutoria *on-line* entre os tutor e estudantes dessa modalidade. Por isso, apresentamos, neste artigo, as ferramentas digitais *Chat* e *Fórum* como espaços virtuais sociais de interação dialógica e, também, como um momento de aprendizagem e construção de conhecimento que oportuniza o amadurecimento de posicionamentos enunciativos no encontro com o outro no contexto da coletividade. A fundamentação teórica e metodológica é com base em Bakhtin, em uma abordagem qualitativa na ótica da pesquisa-formação e a sua análise diz respeito às enunciações do tutor e estudantes no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *Moodle*. Concluimos que ainda existem abordagens pedagógicas concebidas por tutorias monológicas caracterizadas pela falta de intensa interlocução, aumentando a distância transacional entre tutor e estudantes em tutorias online.

Palavras-chave: Dialogismo. Proposição Disparadora. Ferramentas Digitais. Tutoria *On-line*. Educação a Distância.

DIGITAL TOOLS, CHAT AND FORUM, IN ON-LINE TUTORING IN DISTANCE EDUCATION

Abstract: This article aims to discuss the dialogical interaction in distance education, proposing to respond to the concerns of the absence of intense dialogue in on-line tutoring between tutors and students of this modality. Therefore, in this article, we present the digital tools Chat and Forum as virtual social spaces for dialogical interaction and, also, as a moment of learning and knowledge construction that allows the maturation of enunciative positions in the encounter with the other in the context of the community. The theoretical and methodological basis is based on Bakhtin, in a qualitative approach from the perspective of research-training and its analysis concerns the statements of the tutor and students in the virtual learning environment of the Moodle platform. We conclude that there are still pedagogical approaches

designed by monological tutorials characterized by the lack of intense dialogue, increasing the transactional distance between tutor and students in online tutorials.

Keywords: Dialogism. Triggering Proposition. Digital Tools. On-line Mentoring. Distance Education

Introdução

As instituições acadêmicas provedoras de cursos e programas na modalidade de educação a distância, usando ambientes virtuais de aprendizagem, pressupõem que, pelo fato de oferecerem tais cursos, os tutores e estudantes intervenientes nos cursos saberão ensinar, no caso dos tutores e, mais importante, os estudantes saberão como aprender ou lidar com as atividades e recursos das plataformas previstas para a gestão pedagógica.

Palloff e Pratt (2015) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem mediado por meio do uso da tecnologia de informação e comunicação “exigem mais do que o domínio de um *software*, embora esse continue a ser o foco de treinamento de professores. É necessária uma consciência do impacto que essa forma de aprendizagem tem sobre o próprio processo de aprendizagem” (p.15). E segundo Salgado, Alves, Singo (2014), o

uso das tecnologias de informação e comunicação que se faz cada vez mais visível na educação, faz-nos reflectir sobre que conhecimento e atitude didáctica inovadora, devemos ter na [...] aula [*on-line*]. E, [concebendo] a respeito do seu uso como ferramenta de ensino-aprendizagem (SALGADO, ALVES, SINGO, 2014, p.16).

Essa reflexão sobre o conhecimento e atitude didática inovadora é indispensável, visto que os professores da educação a distância podem ser que “obtenham sucessos e enfrentem dificuldades no processo, eles vivenciam de perto as realidades do ensino *online*” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 15) e se inquietam de como proceder para que a leção seja bem sucedida. Aliada a essas inquietações, colocamos mais uma questão para, provavelmente, enriquecer o leque das indagações que é o ponto de partida deste artigo. **Como proceder para proporcionar a intensa interlocução em tutoria *online* entre tutores e estudantes da educação a distância?** Esta questão já sugere a procedimentos de intervenção e nessa sugestão, pressupomos que se recorra a teorias pedagógicas e pensamentos filosóficos que possam dar fundamentos pedagógicos a essa modalidade de educação face às dificuldades enfrentadas pelos tutores e estudantes. Assim,

abordamos o dialogismo, pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin (1895-1975), como um dispositivo de in(ter)venção na educação no geral e, em particular, na educação a distância.

Neste texto, **objetivamos discutir a interação dialógica em educação a distância⁶, propondo-se responder às inquietações da ausência de intensa interlocução em tutoria *on-line* entre os sujeitos da educação a distância.** Este objetivo está amparado na pressuposição de que o estudante virtual de sucesso possa ser considerado o sujeito “que aprende com bastante independência e com poucas necessidades a serem supridas pelo professor ou pela instituição, isso nem sempre se aplica a todos” (PALLOFF; PRATT, 2004, p.81).

A fundamentação teórica e metodológica é com base em Bakhtin, em uma abordagem qualitativa na ótica da pesquisa-formação e a sua análise diz respeito às enunciações do tutor e estudantes no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *Moodle*.

Portanto, o artigo convida os atores que intervêm na educação a distância à reflexão para reconfigurarem as suas concepções pedagógicas de modo a pensarem, agirem e adotarem procedimentos que possibilitem a interação ativa (dialógica) de modo que a presencialidade do ser pare no coletivo da turma, de forma ativa e participante, pressupondo uma intensa interlocução na tutoria *on-line*.

O DIALOGISMO EM TUTORIA *ONLINE* EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O dialogismo tem lugar sempre que mais de uma voz é considerada e pode ocorrer tanto no diálogo externo entre interlocutores, quanto no discurso interno, quando há a apreensão da enunciação de outrem em pensamento, ou ainda, num texto em consequência do discurso citado (BAKHTIN, 2014). Portanto, a interação dialógica é um processo que promove o mútuo reposicionamento dos sujeitos de linguagem e do conhecimento no horizonte conceitual do outro, favorecendo a reconfiguração dos modos de conhecer, dizer e agir nas esferas científica, filosófica ou artística (AXT, 2006; 2008). Se a “nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 298), então a educação escolar no geral e, em particular,

⁶ Cfr. SALGADO (2018a).

aprendizagem em educação a distância se dá a partir das interações dialógicas e do nosso mútuo reposicionamento teórico-conceitual em relação ao discurso do outro. E, atualmente, a educação a distância é uma modalidade de muita abrangência e aderência.

O pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin (1895-1975) engendra-se como um dispositivo de invenção e intervenção dialógica, logo, in(ter)venção dialógica, que propõe pensar a educação, a pesquisa, a formação e a prática pedagógica, operando conceitos filosóficos (dialogismo, ética, estética, autoria, enunciação, alteridade, escuta...), na prática, visando à produção de sentidos em contextos vivenciais de enunciação, que instauram a construção de conhecimento.

Em educação a distância, o processo de ensino-aprendizagem é mediado pelas tecnologias digitais, no qual tutores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente. Os recursos tecnológicos contribuem para redefinir os espaços de aprendizagem. Assim, os espaços físicos são substituídos por espaços virtuais apresentados na forma de ambientes virtuais de aprendizagem, que fornecem ferramentas para mediar o processo educacional. A interação na realização das atividades é um fenômeno importante, que precisa ser bem compreendido para que se possam propor práticas pedagógicas adequadas (OBLINGER, 2006 apud MULBERT et al, 2011). Neste sentido, a interação que ocorre em educação a distância deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma mera questão de distância geográfica.

Para tal interação, a tutoria *on-line* deve exercitar a escuta para que se possa revelar pela escuta dialógica⁷ que pressupõe a responsa/ditabilidade de/no acolher o outro “como possibilidade de reflexão/construção” de uma relação interpessoal fundamentada no dialogismo (SELLI; REMIÃO; AXT, 2012, p. 1); o que, por sua vez, se sustenta na ética e estética da vida do ser humano, pois é nela que tudo faz sentido. Aliás, “os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência” (AXT, 2008, p. 97). Por isso que Bakhtin (2015) afirma que “Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina

⁷ Entenda-se a ‘escuta dialógica’ como a ‘atenção’ que se deve proporcionar ao outro para acolhê-lo e acolher todo o ato (feito-sentido-pensado-dito-escrito) que vem dele por meio da responsabilidade e responsabilidade.

e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2015, p. 293).

O autor ao afirmar que o diálogo é a meta e duas vozes são o mínimo de vida e de existência pressupõe que o diálogo é a própria ação de revelação do homem. “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2015, p. 292). Isto é, o homem tem a possibilidade de se conhecer e conhecer ao outro homem se estiver em plena interação consigo mesmo e em interação com o outro, portanto, por via dialógica.

Na visão bakhtiniana, não se pode falar sobre o homem, pode-se somente dirigir-se ao homem, interagindo com ele, porque o homem sendo o Ser único e singular “significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar. – (...) inconclusibilidade do diálogo” (BAKHTIN, 2015, p. 293).

O viés dialógico de Bakhtin proposita

[...] pensar como as relações interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas. Uma das formas que possivelmente seja um caminho a ser percorrido seria pela escuta possível entre os interlocutores do grupo. Embora seja uma habilidade rara nas relações conseguir escutar o outro, valorizar o que o outro tem a dizer, permitir que o outro e o que ele diz me atinja de forma que com ele eu possa aprender e interagir é uma das mais difíceis práticas do nosso cotidiano.

Vivemos rodeados e ansiosos por verdades absolutas, na maioria das vezes, pela prevalência das nossas verdades, entendimentos, concepções, percepções. Nesta posição nos colocamos num lugar que dificulta nosso ser *a estar-no-mundo* porque temos dificuldade de ouvir e considerar o que o outro tem a dizer sendo ele legítimo no diálogo, ou melhor, para que se constitua o diálogo, a interação dialógica (SELLI; REMIÃO; AXT, 2012, p. 2).

O pensamento de Bakhtin faz-nos refletir sobre a experiência da prática docente em educação a distância, muitas vezes desprovida de discurso dialógico, ou “(...), de uma interação da ordem do intensivo, em que um si responsivo está sempre em busca de um outro, e de um outro responsivo que faça a escuta entre e através dos discursos, mesmo em situações de confronto”, (AXT, 2006, p. 265). Quando a prática docente não é assim concebida, as vozes e a produção de sentidos sofre um apagamento pela imposição de única voz, pela ausência de empatia e de um encontro de singularidade do sujeito na sua unicidade, pela indiferença da alteridade na relação com o outro no ambiente virtual de aprendizagem. Pois, se cabe ao estudante fazer uma escuta do que o professor tem a dizer, não cabe a ele apenas escutar, o silêncio

transitório transformando-se em mutismo contínuo; assim como não cabe ao professor apenas falar a sua palavra e, sim, também, escutar o estudante: é na interação (dialógica) que se produz o sentido.

A PROPOSIÇÃO DISPARADORA EM FÓRUM E CHAT EM TUTORIA ON-LINE

Para entendermos a proposição, recorremos ao Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2003) e ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), ambos emprestam à proposição, entre outros, três sentidos que nos interessam: como o ato ou efeito de propor; assunto que vai ser discutido; enunciação. Ou seja, emprega-se a proposição como uma enunciação convidativa que propõe/dispara o assunto ou tópico a ser discutido. Em relação à proposição disparadora, usamos, neste texto, como a primeira enunciação convidativa proposta pelo tutor para que os estudantes se sintam convidados a discutir o tópico pela interação dialógica em *fórum* e *chat*.

Segundo Moodle⁸ versão 3.6.3⁹, a atividade *fórum* permite aos tutores e estudantes ter discussões em modo assíncrono. Existem vários tipos de *fórum*, como o *fórum* standard onde qualquer participante pode começar uma nova discussão, o *fórum* onde cada estudante pode colocar apenas um tópico de discussão ou o *fórum* de perguntas e respostas no qual os estudantes devem primeiro responder a um tópico (pergunta) para conseguirem ver as respostas dos colegas. O tutor pode optar por permitir que sejam anexados ficheiros às mensagens, cujo conteúdo, quando são imagens, é exibido na própria mensagem.

Os participantes podem subscrever um *fórum* de forma a receber notificações sempre que são submetidas novas mensagens no mesmo. O tutor pode configurar a subscrição para o modo opcional, obrigatória ou opcional (ativa ao início) ou desativá-la. Se necessário, os estudantes podem ser impedidos de inserir mais do que um determinado número de mensagens num determinado período de tempo, no sentido de impedir que alguns estudantes dominem as discussões.

As mensagens podem ser avaliadas por tutores ou estudantes (avaliação pelos pares). As avaliações são convertidas para uma nota final que é registada no relatório de avaliação da disciplina.

Os *fóruns* podem ser utilizados com várias finalidades, tais como:

⁸ Moodle é o acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Fonte: <https://moodle.com/>. Acessado a 22/04/2019.

⁹Fonte: <https://moodle.org/>. Acessado a 22/04/2019.

- Espaço introdutório para possibilitar que os estudantes se conheçam;
- Local para divulgar informação relativa à disciplina (usando o *fórum* de anúncios, que tem subscrição obrigatória);
- Um meio de ajuda, onde tutores e estudantes podem dar conselhos;
- Um método informal de partilha de documentos entre estudantes;
- Para continuar a discussão de um assunto iniciado presencialmente na sala de aula;
- Um local de discussão entre tutores (usando um fórum oculto);
- Para as atividades de estudos de caso, onde os estudantes refletem e partilham opiniões sobre a sua solução;
- Um espaço social de partilha de ideias.

Ainda de acordo com *Moodle* versão 3.6.3, a atividade *chat* permite aos estudantes participarem numa sessão síncrona via *web*. O *chat* pode ocorrer apenas numa sessão ou repetir-se à mesma hora ao longo de vários dias ou semanas. As sessões são gravadas e podem ser disponibilizadas a todos os estudantes ou a apenas ao tutor.

O *Chat* é uma ferramenta particularmente útil em situações em que os tutores e estudantes não podem encontrar-se presencialmente, tais como:

- Encontros regulares entre estudantes inscritos numa disciplina *online*, o que lhes permite partilhar experiências com outros estudantes inscritos na mesma disciplina, independentemente do local (cidade ou país) onde se encontrem;
- Conversas entre tutor e estudante, quando este se encontra temporariamente impedido de comparecer pessoalmente nas aulas, permitindo-lhe recuperar os trabalhos em atraso;
- Para permitir que os estudantes se possam reunir fora do contexto de aula e discutir as suas experiências;
- Sessões dinamizadas por um orador convidado, no contexto da tutoria *online*, que se encontra num local distante, permitindo assim a comunicação entre todos os tutor e estudantes.

Como podemos constatar, o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* versão 3.6.3 descreve as atividades *fórum* e *chat* como sendo as que permitem aos tutores e estudantes interagirem, perguntando, respondendo, sugerindo, discordando,

concordando e convidando para que cada participante se posicione enunciando e se anunciando (posição enunciativa) como forma de se fazer ouvir e ser acolhido, para depois poder escutar, acolhendo o outro, como sustenta Axt (2016) baseando em Bakhtin (2003), Guattari (1993) e Bergson (2006), em uma

“escuta sensível” direcionada afinadamente ao coletivo dialógico e aos respectivos universos de referência que [impulsionam] o agir-sentir-pensar-dizer; uma escuta que [atenta] aos sentidos anunciados em meio ao contexto enunciativo em foco— sentidos enquanto efeitos em relação a um vivido, imaginado, evocado... [Denota-se], ainda, de uma escuta que pudesse apontar à expressividade singularizante desse coletivo... (AXT, 2016, p.27).

Os *fórum* e *chat*, como espaços virtuais sociais, onde os estudantes refletem e partilham opiniões, ideias entre eles e com os tutores sobre a matéria em estudo, portanto, são espaços que proporcionam várias possibilidades de interação, diálogo e uso da linguagem para a construção de conhecimento e de produção de sentidos pela interação dialógica.

Segundo Scorsolini-Comin (2014), Bakhtin contribuiu para os estudos acerca do diálogo e sustentou como o diálogo pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana. O seu pensamento possibilita discussões para a interação mediada por ferramentas tecnológicas, como o *fórum* e o *chat*, de modo que trazer as suas contribuições para a educação a distância pode oferecer uma compreensão sobre o que é interação e de como a linguagem pode expressar e revelar com base no uso da palavra. Neste sentido, o diálogo que se propõe pode contribuir para a interação em ambiente virtual de aprendizagem e ir mais além da troca de mensagens entre os sujeitos pela interação verbal ou da construção de conhecimentos. Portanto, a concepção de diálogo em Bakhtin envolve

as tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem [que pode ser intensa e responsiva, no entanto, silenciosa em dados momentos], o que se mostra fundamental para a construção do diálogo. Essa recepção ativa não se trata apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito-emissor. A presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo, que pressupõe o relativismo da autoria individual (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 250).

É essa interação dialógica que se pretende em ambientes virtuais de aprendizagem, na medida em que leva a respeitar a diferença pela alteridade, incorporando o outro no diálogo; e este outro, tornando-se um sujeito que intervém ativamente pela responsividade e pela escuta dialógica, manifesta a sua autoria

através do seu posicionamento como reflexo da compreensão da mensagem no seu contexto de produção virtual.

E a alteridade tem inerência ao termo Tutor, que vem do Latim “*tutore*” que significa, segundo Ferreira (2010), o “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém: cuidar de, protetor, defensor. Na educação à distância, o profissional que acompanha e orienta a aprendizagem dos alunos presencialmente ou à distância” (p.2104).

De ponto de vista semântico, o termo tutor, segundo Ferreira, já pressupõe a tutoria e, concomitantemente, o ato de “cuidar de, proteger, defender,” pedagogicamente emerge pela atuação do profissional que acompanha e orienta a aprendizagem dos estudantes, denotando a tutoria, que pressupõe uma relação de alteridade, em que o Eu está implicado no outro na arquitetônica bakhtiniana. Daí que o outro só pode coexistir na tutoria.

As tutorias de educação a distância podem-se munir dessa perspectiva dialógica para que o estudante tenha uma oportunidade de ressingularização do seu posicionamento, sem indiferença em relação à diferença do outro, mas integrando o outro no diálogo e considerando que as ferramentas tecnológicas, *fórum* e *chat*, possibilitam:

- Articular a dinâmica das “formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que tutor e estudantes sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial”. E, também, aprimorar o entendimento que temos de “produção de subjetividades [que] está relacionada ao devir”, porque a subjetivação provém

de um efeito, um produto do tempo social no qual se engendra. Sendo efeito do tempo, é também indicadora desse tempo, no qual o ‘fora’ forja o ‘dentro’, como uma dobradura [que é] fruto da inflexão de forças do ‘fora’ que se dobra, enlaçando o ‘dentro’ (MUTTI; AXT, 2008, p. 348).

Esta produção de subjetividade faz compreender a decorrência, processual, existente na formação do sujeito como fruto que conflui de várias vivências, determinadas pela ‘dinamicidade e complexidade’. É nesse contexto, segundo as autoras, que se pode perceber o sujeito, como ‘efeitos de sentidos’, discursivos, e que se dão a ver pelo percurso da análise, relacionados à posição discursiva em que o sujeito se forma e é formado. Portanto, trabalhamos com a noção de “‘efeito de sentidos’ entre interlocutores” e

consideramos que a “relação entre as palavras e as coisas [referente], assim como dos interlocutores entre si, [no uso da] linguagem, é concebida por não-coincidências” (*idem*, p. 348).

- Pensar a informática como um dispositivo a possibilitar a produção de sentidos, o que “[abre] à interação entre sentidos, à participação de múltiplos e heterogêneos sentidos, fazendo-os ‘entrar no fluxo’, no fluxo da interação, a estar ‘no meio’ da interação,” porque o meio é o espaço onde tudo adquire ‘velocidade’; por outras palavras, as autoras referem que “o meio é onde os sentidos proliferam, abrindo à multiplicidade de cruzamentos entre séries de sentidos, desfazendo os fechamentos” (MUTTI; AXT, 2008, p. 348). E ter a interação denotando ação pedagógica que leva a enfatizar que o momento da

aprendizagem é ‘viver-experienciar encontros múltiplos entre múltiplos pensamentos... [é] entrar de ‘corpo e alma’ num verdadeiro acontecimento’, este último co-extensivo ao devir, por sua vez coextensivo à linguagem, aos sentidos na linguagem. (...) [propiciando] ações pedagógicas à distância que proponham uma intensiva interlocução virtual entre participantes dispostos a discutir um tema, um autor, um projeto ou, inclusive, escrever um ensaio em conjunto. Atividades como essas se mostram em consonância com dispositivos pedagógicos que predispõem à interação, podendo mesmo constituir redes conversacionais no formato de comunidades virtuais, concebidas com o propósito de favorecer um alto grau de interação dialógica entre seus participantes (*Idem*, 349).

Então, para pensarmos a informática como um dispositivo, antes devemos ter o entendimento do que é dispositivo. Deleuze (1990) concebe o dispositivo como um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente que não abarcam nem delimitam sistemas idênticos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), todavia seguem direções heterogêneas, constituem processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada está arrebatada e dominada a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações.

É a partir dessa concepção de dispositivo que, ao trabalharmos com as atividades e os recursos digitais na educação, podemos intervir buscando um olhar dialógico em educação a distância em ambiente virtual de aprendizagem, e este texto ao discutir essa interação, é porque se propõe a responder a certas inquietações dessa modalidade como a presencialidade, distância transacional, falta de intensa interlocução virtual entre participantes que têm sido referenciadas por parte dos sujeitos em formação neste ambiente. É oportuno que os sujeitos intervenientes na

tutoria concebam propósitos que favoreçam ações pedagógicas como as que Mutti e Axt (2008) apresentam no artigo, acima referenciado, e, que nós trazemos, neste texto, como mais outras vozes que se identificam com o posicionamento enunciativo das autoras e que tencionamos fazer ouvir a nossa voz junto à de outros sujeitos que se propõem a abraçar (e abraçam) a educação a distância.

Somam-se a essas ações pedagógicas de Mutti e Axt (2008), também, possibilidades como as que Scorsolini-Comin (2014), que sugere, ao usarmos as ferramentas tecnológicas *fórum* e *chat*, como “espaços privilegiados de interação nos ambientes virtuais”:

- A formulação da proposição disparadora não só pode convidar o sujeito “a se posicionar, a emitir uma resposta”, como também “permitir a assunção de diferentes posicionamentos e vozes acerca do assunto”;
- A proposição disparadora não apenas pode recuperar os aspectos individuais e coletivos de um conteúdo ou de uma dada produção, mas também “as diversas interações sociais e culturais em um dado contexto histórico que se cravam nos discursos, permitindo a circulação de determinados sentidos e a construção de determinadas significações”;
- A proposição disparadora pode “assumir diferentes possibilidades de resposta ou diferentes saídas para o problema” para que os alunos reflitam juntos;
- Assim, os *fórum* e *chat* não podem ser um espaço virtual de concorrência ou competição (quem tem o melhor procedimento de solução ou um espaço com única saída para a solução), mas de embate (que pode produzir sentidos e “deflagrar diferentes modos de resolução de um dado problema), de colaboração, de construção conjunta”;
- “[...] os discursos não pertencem a um ou outro aluno, mas estão disponíveis a todos, de modo que o que cada um opera é, na verdade, um posicionamento diante da discussão”;
- Os *fórum* ou *chat* sejam um espaço em que os alunos não encontrem nem busquem nem apresentem as respostas corretas, no contexto do dualismo ‘certo’ ou ‘errado’, mas um espaço que oportunize o “amadurecimento de posicionamentos” porque, assim, pode ser “uma forma de incentivar a formação de sujeitos que possam dialogar com as diferenças, considerando a

importância do contexto e a necessidade do outro para a construção de sentidos e do próprio posicionamento individual”;

- O *fórum* é, pois, um espaço “de diálogo entre pessoas diferentes para a construção de conhecimentos e de posicionamentos que reflitam um trabalho coletivo, contextualizado e atento aos aspectos sociais, culturais e históricos envolvidos” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, pp. 256-257).

Esse procedimento discursivo que Scorsolini-Comin (2014) sugere como possibilidades de interação dialógica mediante o uso de ferramentas tecnológicas em educação a distância, encontram fundamentação teórica no dialogismo; aliás, para Bakhtin (2014, p. 127), o diálogo constitui, por um lado, uma das formas “mais importantes da interação verbal”; e, por outro, compreende a “comunicação em voz alta” frente a frente, assim como “toda comunicação verbal” que se pode depreender como uma comunicação escrita ou virtual (enunciado escrito ou enunciado escrito *on-line*).

Os atores da educação, particularmente, os que intervêm na tutoria de educação a distância e os estudantes dessa modalidade, deparam-se com a proposição do discurso pedagógico “tradicional” condicionado e preconcebido em conhecimentos curriculares que, normalmente, são estruturados. Segundo Mutti e Axt (2008, p. 359), os conhecimentos curriculares têm sido concebidos e estruturados como “uma lista definida de ‘coisas a saber’, fruto do conhecimento estabilizado, entendido como pronto e acabado, para ser consumido basicamente desse modo, tanto pelo professor, que deve ‘saber’ o que ensina, como pelo aluno, que deve ‘aprender’”.

Essa estruturação do discurso pedagógico como uma lista definida de coisas a saber, fruto do conhecimento já concebido como estabilizado, pronto e acabado, resulta, para a questão do tutor e do estudante, pensar a cientificidade com base em uma explicação monológica dos conteúdos programáticos na tutoria. Axt (2006; 2008) explicita o discurso monológico como sendo o de uma só voz, que trata da “palavra de ordem e dos regimes de sobrecodificação despótica e/ou autoritária [...], que somente explica, e não interpreta, e que, ao não exercitar a escuta, produz o apagamento da polissemia e da polifonia constituintes da palavra” (AXT, 2006, p. 265; 2008, p. 97).

Para Bakhtin (2015), a concepção da natureza dialógica do pensamento humano se baseia no dialogismo, como dispositivo para encontrar a verdade que

se opõe ao monologismo *oficial* que se pretende *dono de uma verdade acabada*, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os *homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica (p.125).

Por isso que “os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem” (TODOROV, 2011, p. XXVI).

Essa multiplicidade e pluralidade de consciências, da natureza humana, oportuniza, à interpretação, à compreensão de que toda a enunciação serve de expressão de um em relação ao outro e não nos podemos eximir desse pensamento ao usarmos da palavra: o uso da linguagem científica, na docência, sem ter presente esse pensamento, propicia um discurso monológico que não respeita o horizonte social de cada professor-estudante, pela imposição de um só discurso verdadeiro, o do tutor, “em que a diversidade de linhas de criação e sentido é bloqueada em sua produção e a dimensão responsiva sofre apagamento” (AXT, 2006, p. 265).

Ao olharmos para uma sala de aula virtual, podemos concordar com Axt (2006) ao questionar a respeito de “o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir?” (p. 258), visto que a autora, no seu questionamento, traz propostas didático-metodológicas para a configuração da sala de aula virtual, dizendo:

A meu ver, questões metodológicas envolvendo práticas docentes, seus pressupostos e decorrentes configurações relacionais da sala de aula são mais cruciais para a educação como um todo, incluída aí a EAD, que discutir a obrigatoriedade de encontros presenciais. A pergunta provocativa, de caráter mais geral, seria, então, se o corpo presente em sala de aula garante alguma coisa, além de um corpo presente; e o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir? Reciprocamente, poder-se-ia perguntar, ainda, se uma configuração de sala de aula virtual, sendo interacional, dispensaria a instância do corpo presente; se, por outro lado, a existência de interação garantiria, em alguma medida, auto-exposição e se esta última poderia valer como *presença virtual*; e se isso não valeria do mesmo modo para a sala de aula de corpo presente, com isso querendo, talvez, sugerir que não seria tanto uma questão de *presença* de um corpo que está em jogo, mas de *presencialidade* do ser (AXT, 2006, p.258).

A autora sustenta a ideia de uma presencialidade do ser, ativo e participante que não tem um alibi para não se apresentar responsável pelos atos na sala de aula, virtual ou não; nesse sentido, a presencialidade não pode ser vista ou direcionada ou

entendida em termos da sua presença física, mas em termos do seu comprometimento, responsabilidade e responsividade na comunidade virtual de aprendizagem.

Por outro lado, a questão de Axt (2006) suscita uma reflexão em relação à distância transacional, na visão de Peters (2006), baseando-se em Moore (1993), em que consiste na tentativa que existe de “saber reduzir a distância [comunicativa, isto é, psíquica] entre docentes e discentes com a ajuda dos modelos da correspondência, do diálogo, do professor, dos tutores e da transmissão eletrônica por meio de simulação” (PETERS, 2006, p. 63). Esta realidade não ocorre na modalidade presencial, mas, sim, em educação a distância pelo fato de depender de “se os estudantes são abandonados a sua própria sorte com os materiais de estudo ou se podem comunicar-se com os docentes.” Deste modo, o autor concebe a função transacional como sendo modos didáticos de proceder para explorar e compreender como os estudantes se relacionaram e se adaptaram às aulas em ambientes de educação a distância; e propõe-se a “encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física” (p. 47) entre os sujeitos. Ela é apurada pela interação (diálogo) e, ao mesmo tempo, pela estrutura preestabelecida “por meio de programas de ensino preparados” (PETERS, 2006, p. 63). Portanto, considero esta a reflexão em torno da pergunta colocada por Axt (2006), porém, tanto Axt quanto Peters aproximam-se por terem a interação, o diálogo como meio e caminho do modo didático de proceder para explorar o ambiente e levar à compreensão (PETERS) e à produção de sentido pela presencialidade do ser (AXT).

Em educação a distância, com base em ‘interação virtual dialógica’ (SALGADO, 2018a), podemos produzir sentidos, de diversos modos virtuais, cuja composição, pelas intensidades, desde logo faz pressupor existência de *presencialidade*. (AXT, 2006). Ancorando-me nesse pressuposto de produzir polissemicamente os sentidos em modos virtuais de interação, é oportuno considerar que as estratégias de comunicação *on-line*, entre professores e alunos, segundo Mehlecke (2006), dependem:

da relação de diálogo, da responsabilidade do enunciado, da concepção de ensino e aprendizagem online, do preparo do professor para o trabalho em ambientes de aprendizagem online e pela metodologia utilizada pelos professores. Partindo desses pressupostos, percebe-se que, quanto mais participativo for o professor, mais estratégias comunicacionais são

identificadas e maiores condições eles terão de manter uma comunicação efetiva com os seus alunos (MEHLECKE, 2006, p. VI).

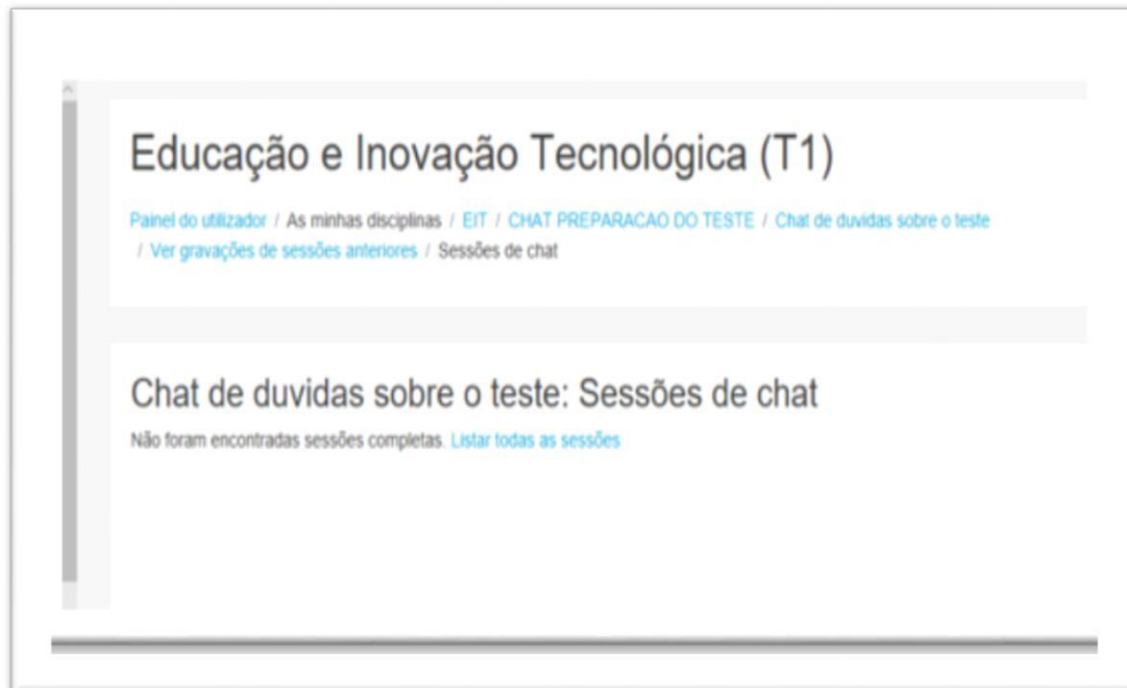
Portanto, em ambientes virtuais de aprendizagem existem recursos e atividades que nos permitem trabalhar com a linguagem (interação dialógica), produzindo sentidos no contexto vivencial de encontros virtuais, tanto síncronos quanto assíncronos, diminuindo a distância transacional e mantendo a presencialidade do ser, porque “o texto escrito coletivo, na conversação, se torna o suporte, por excelência, da interação e da relação [em] cada encontro entre sujeitos de linguagem ...” (*Idem*, 97).

Análise de Enunciações

A produção de enunciados, que constituem os dados desta pesquisa, foi em Moçambique em uma universidade pública no curso do Ensino Básico (Pedagogia) na disciplina Educação e Inovação Tecnológica, na modalidade de educação a distância, a partir de uma pesquisa qualitativa em um contexto de pesquisa-formação de um curso em andamento. A turma foi constituída por trinta e cinco estudantes e um tutor. Todas as atividades da disciplina foram realizadas no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle*.

A partir das observações que fizemos no ambiente virtual de aprendizagem *moodle* sobre as interações entre tutor e estudantes no processo de ensino-aprendizagem do curso em andamento, constatamos, de modo geral, que a voz do tutor se sobrepunha as vozes dos estudantes através de instruções que o tutor dava aos estudantes para a realização de atividades. Por um lado, coube aos estudantes apenas o ato de receber as instruções e, por outro, coube à tutoria unicamente o ato de dar instruções. Então, uma atitude passiva caracterizada pelo mutismo, isto é, monológico, podendo o mutismo conduzir ao discurso objetificado porque torna mudo e passivo o sujeito como objeto, imposto pela tutoria no ato interativo do ambiente virtual de aprendizagem.

Por conseguinte, a tutoria concebida sistematicamente nessa prática, faz com que o estudante mesmo em contexto de interação síncrona fique disprovida de palavra, como no chat da imagem 1.



Fonte: o autor

Imagem 1: chat de dúvidas

Também, podemos pressupor o fato de que na interação (ação entre), encontramos, segundo Axt (2008), por um lado, a tutoria zelosa “de sua missão, de seus objetivos, do conteúdo curricular a ser preparado na forma de lições cotidianas”; e, por outro lado, está o estudante que, conhecendo o seu tutor, olha para ele e o seu conteúdo “e precisa ‘decidir’, mediante uma tomada de posição subjetiva, mediante uma ‘escolha’, se quer, ou não, aprender: precisa decidir se há, ou não desejo de aprender e de conhecer...” (p.94).

A autora usou os termos ‘decidir’ e ‘escolha’, como força de expressão para uma manifestação de adesão (em relação de tensão com sentidos de resistência), que vem a ser da ordem do inconsciente. Neste sentido, a proposição disparadora pressupõe o convite que pode retirar a tensão com sentido de resistência em aderir, assim, o estudante sente-se motivado (*movere* do latim, mover) pelo convite e, por conseguinte, dissipa a dúvida de se quer, ou não, aprender pela indução da proposição. Nesse sentido, a proposição disparadora inicial, ao convidar os estudantes para a interação, induz à condição do organismo (estudante) que influencia a direção (orientação para um objetivo) do comportamento. Por outras palavras, é o impulso

interno que leva à ação, ou seja, o conjunto de formas de comportamento que são realizados de maneira voluntária, deliberada ou intencional¹⁰.

E como o chat de dúvidas não apresentou nenhuma proposição disparadora inicial para os estudantes se manifestarem, assim ficou, vazio, sem nenhuma dúvida. Será que os estudantes não tiveram mesmo alguma inquietação ou questão, visto que estavam prestes a realizar um teste? Pudemos constatar que o silenciamento da voz dos estudantes e a falta de acolhimento da palavra deles no ambiente virtual de aprendizagem pôde inibir o questionamento, isso porque, não foi, e não é, parte da concepção pedagógica da tutoria proporcionar o momento de aprendizagem em confronto de ideias, em pontos de vista de cada estudante, em interação virtual dialógica, embora em interação virtual.

Então, podemos pressupor que os estudantes foram formatados para conceber o processo de ensino-aprendizagem como momento de pergunta e resposta, tarefa e trabalho para fins de avaliação. E perdeu-se a oportunidade de experienciar, pela vivência, um processo dialógico e de dialogização da aprendizagem em que se pode construir o conhecimento, colocando em movimento uma “produção polifônica de subjetividade”, como aponta Guattari (2012), a partir de Bakhtin (2015), pela vontade de acontecimento de um coletivo, que se reconhece na alteridade e faz ousar o pensamento em posições enunciativas provisórias. Por isso que, como mostra a imagem 2, os estudantes estiveram mais preocupados com a componente avaliativa por não terem conseguido submeter os trabalhos no tempo previsto, do que problematizar, aclarar dúvidas, produzir pensamento e posicionamentos de valor axiológico em relação aos temas estudados.

¹⁰Fazendo-se referência em áreas como Psicologia, Etologia e em outras Ciências Humanas.



Fonte: o autor

Imagem 2: Fórum de dúvidas

Na imagem 2, os estudantes apresentaram as dificuldades referentes ao uso da plataforma, porque o uso da tecnologia digital ainda precisa ser aprimorado por alguns desses estudantes. O programa da formação inicial deles não contemplava a aprendizagem e uso da tecnologia digital. Logo, na formação, em curso, é que alguns estudantes tiveram a iniciação do letramento digital e outros deram continuidade aperfeiçoando o seu uso¹¹.

Para os estudantes sem a iniciação do letramento digital e que tencionam frequentar o curso em educação a distância, sugerimos que, antes do início da formação/curso, tivessem a oportunidade de formação intensiva em iniciação do letramento digital para que o uso da plataforma durante a formação não constitua um entrave para a interação com os tutores e colegas no processo de ensino-aprendizagem.

Quando a formação/curso intensivo de iniciação de letramento digital for do conhecimento do público em geral, poderá ser um convite em massa para que se adira

¹¹ Cfr. SALGADO (2018b)

a formação, frequentando nessa modalidade, visto que o número maior que se forma em educação a distância é imigrante digital¹². Portanto, cada instituição provedora de educação a distância, acreditamos que pode encontrar formas de como administrar esse curso, a partir dos profissionais qualificados na área de Informática na educação, que, no nosso entender, é um dos requisitos para frequentar essa modalidade de educação.

Considerações Finais

Abordamos a interação dialógica em educação a distância, propondo-nos responder às inquietações da ausência de intensa interlocução em tutoria *on-line* entre tutores e estudantes, e fazendo referência ao embasamento teórico e a análise feitas, podemos considerar que a discussão do dialogismo para pensar a educação a distância, usando ambientes virtuais de aprendizagem e as decorrentes práticas pedagógicas, enquanto sustentadas na linguagem, na palavra, no diálogo implicado pela alteridade, logo, pressupomos o dialogismo como dispositivo de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, apontamos para uma in(ter)venção dialógica, na prática pedagógica em educação a distância, que aposte na horizontalização das relações entre as vozes, pela escuta atenta e respeitosa, intervindo no coletivo de modo a provocar o pensamento, incitando à problematização e à assunção de posições de valor axiológico, investindo na redução de distâncias hierárquicas autoritárias entre tutor e estudante por meio de proposições disparadoras nas atividades de *chat* e *fórum*, conseqüentemente, reduzindo a evasão nos cursos que usam essa modalidade.

Portanto, a redução da evasão tem a ver com a distância transacional e a presencialidade do ser nos ambientes virtuais de aprendizagem, baseadas pela possibilidade de produção de sentidos de diversos modos virtuais, cuja composição e intensidades desde logo faz pressupor uma intensa interlocução pela interação ativa (dialógica).

¹² Conceito que se refere a pessoas nascidas antes dos anos 1980, sendo grande parte embasada em educadores que podem ser considerados imigrantes digitais, visto que tentam imergir e adentrar em meio a grande quantidade de inovações tecnológicas. Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativos-digitais-e-imigrantes-digitais>

Referências

AXT, Margarete. Estudos em Linguagem Interação Cognição/ Criação (Lelic): dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar. In, AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A. (Orgs.). **Experimentações Ético-estéticas em Pesquisa na Educação**. [e-book]. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. P. 16-43. Disponível em: https://issuu.com/panoramacritico/docs/lelic2016_web. Acessado a 03/04/2019.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/04/2019.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez., 2006. Disponível em: <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/04/2019.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, **filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acessado a 27/03/2019.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa. 8ª ed. Lisboa: Texto Editora, LDA. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi. **Relações dialógicas no Ambiente de Suporte à Educação On-line:** um estudo das estratégias no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 159f. Tese (doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13075>. Acessado a 14/04/2019.

Moodle versão 3.6.3. Disponível em: <https://moodle.org/>. Acessado a 22/04/2019.

MÜLBERT, Ana Luisa; et al. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. **Novas Tecnologias na Educação.** CINTED-UFRGS. V. 9 N° 1, p. 1-10, julho, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21972/12745> Acesso em 05/04/2019.

MUTTI, R.M.V.; AXT, M. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface - Comunicação. Saúde, Educação.** v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 12/04/2019

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Lições da Sala de Aula Virtual:** as reslidades do ensino on-line. 2ª ed. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2015.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **O Aluno Virtual:** um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância:** experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad Ilson Kayser. São Leopoldo RS Brasil: Editora Unisinos, 2006.

SALGADO, Rodolfo C. J. **A Interação Dialógica em Educação a Distância:** a produção de sentido numa perspectiva (est)ética. Tese (doutorado em Informática na

Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018a. 300 f.

SALGADO, Rodolfo C. J. O Dispositivo Dialógico na Educação a Distância como Configuração de Cognição e Aprendizagem Inventiva. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 5, n. 2, p. 25-38, jul./dez. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/3405/2722>

SALGADO, Rodolfo C. J.; ALVES, Evandro; SINGO, Félix. O Cartola e o Método Sociolinguístico: Objectos de Aprendizagem Virtuais Dialógicos e Interactivos na Aula de Língua. **Revista Udziwi**. CEPE-UP. Maputo. Ano V, Número 20, p. 15-25, Dezembro. 2014.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.245-265|Julho-Setembro 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>. Acessado a 02/04/2019.

SELLI, M. S.; REMIÃO, J. A. A.; AXT, M..A escuta como possibilidade de reflexão/construção. **ANAIS DO XVI SIEDUCA** - Seminário Internacional de Educação, Cachoeira do Sul: ULBRA, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 05/04/2019

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à Edição Francesa. In, BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

Capítulo 6

**OS DESAFIOS DA
ALFABETIZAÇÃO NA
PANDEMIA: PROPOSTAS E
SOLUÇÕES ENCONTRADAS
POR PROFESSORAS PARA
ESSE ENFRENTAMENTO**

**Angela Fonseca
Cristiane Gabriela Tudeschini Marques**

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: PROPOSTAS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS POR PROFESSORAS PARA ESSE ENFRENTAMENTO

Angela Fonseca

Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU. Contato: angellafonseca@gmail.com

Cristiane Gabriela Tudeschini Marques

Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI- Unesp. Contato: cristiane.marques@unesp.br

Resumo: O presente artigo traz discussões de práticas realizadas por professoras de uma escola municipal na cidade do interior de São Paulo com turmas de 1º ano do ensino fundamental apresentando os desafios e principalmente as soluções encontradas para dar continuidade ao processo de alfabetização e letramento, dentro de um contexto remoto à luz de Ferreira, Teberosky e Soares enfrentando esse novo desafio do ensino mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para crianças. E com essa nova perspectiva expor os obstáculos e propostas articuladas com as famílias para desta maneira atingir os objetivos do currículo, principalmente em relação a alfabetização. A fim de fundamentar essas ações, esse artigo apresenta concepções de alfabetização e letramento, ensino remoto e algumas práticas de alfabetização realizadas por estas professoras finalizando com os resultados alcançados em relação à alfabetização destas crianças.

Palavras-chaves: Alfabetização; ensino remoto; práticas pedagógicas.

Introdução

O período pandêmico que teve início em 2020 fez com que as aulas fossem suspensas repentinamente trazendo grandes desafios para a educação, em geral, pois não havia uma preparação prévia frente ao novo cenário que se formava com os estudantes deixando de frequentar as atividades presenciais nas escolas do Brasil. Assim os professores tiveram que se reorganizar e pensar como se daria a continuidade do trabalho educativo mediante ao distanciamento social obrigatório estabelecido e ainda mais aos que realizavam o trabalho com as crianças em fase de

alfabetização.

Dada esta situação, primeiro estimou-se que as famílias ficassem bem e, logo, houve uma busca em traçar um plano que atendesse a nova modalidade de ensino e aprendizagem: as aulas remotas. Esta modalidade revelou uma série de dificuldades e fragilidades em âmbito estrutural e condições de acesso além da legitimidade na realização das propostas.

Desta forma tem-se como objetivo analisar os resultados observados a partir do levantamento das ações planejadas na busca de atendimento à criança de 7 anos visando pela continuidade nos avanços em suas hipóteses de escrita a fim de que seguissem desenvolvendo em seu processo de alfabetização.

Espera-se trazer algumas possibilidades do trabalho de alfabetização mediante aos desafios interpostos durante o ano letivo das aulas não presenciais em paralelo às dificuldades enfrentadas e estratégias utilizadas ainda evidenciando o quanto a mediação e intervenção são ações de suma importância para a construção do conhecimento e, em elevado grau, na alfabetização.

Este artigo basear-se-á nos conceitos sobre o processo de alfabetização da criança de Emília Ferreiro, a concepção de criança.

Trazendo as práticas encontradas por professoras de classes de 1º ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino no Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, para o enfrentamento dessa nova realidade, atuando cooperativamente para a busca de estratégias que favorecem o avanço das aprendizagens das crianças em relação a alfabetização.

A abordagem deste artigo parte de uma base metodológica qualitativa apresentada por Creswell (2007) como uma técnica em que o investigador, a partir de perspectivas construtivistas ou reivindicatórias, utiliza das experiências individuais, significados sociais e históricos para compor uma teoria a partir de estratégias como narrativas, estudos baseados em teorias para entender um fenômeno em seu contexto natural.

Tal abordagem atende a proposta apresentada, pois o contato direto e as experiências vivenciadas pelas autoras revelam os dados de cada etapa do trabalho realizado, desde as concepções e práticas de ensino em alfabetização e letramento com alunos de 6 a 7 anos de escola pública Municipal de São José dos Campos, passando pelas necessidades e mudanças de ensino/aprendizagem que a pandemia

trouxe e as novas perspectivas de trabalho que estão sendo desenvolvidas, com o olhar em como este processo está contribuindo para os avanços das crianças.

Para tanto serão discutidos neste artigo algumas concepções de alfabetização e letramento e ensino remoto para então discorrer sobre as práticas de alfabetização no ensino remoto e seus resultados.

Fundamentação teórica

Alfabetização e Letramento

Ao trazer os conceitos de alfabetização e letramento tem-se uma importante trajetória a ser considerada, pois o seu processo de ensino e aprendizagem sempre esteve ligado às concepções e necessidades de um tempo histórico social. E diferentes pesquisadores acompanharam e analisaram este processo evidenciando a contraposição das propostas de trabalho mais recentes com aquelas que as antecederam e que foram realizadas com as gerações anteriores. É nesta perspectiva que o modelo de trabalho com alfabetização mais conhecida e difundida no imaginário de parte dos profissionais em educação e na grande maioria da comunidade educativa é a alfabetização através da cartilha.

Cagliari (1998) explica que as cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala. Seus textos são construídos com a função de tornar clara essa relação de transcrição tendo palavras-chave e famílias silábicas usadas repetidamente. Nesse contexto de trabalho, a alfabetização não ocorre de forma significativa e o trabalho de letramento é comprometido, conforme afirma o próprio PCN de Língua Portuguesa:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (BRASIL, 2001)

Cagliari (1998) a respeito da alfabetização diz que esse processo de ensino é coletivo e tem grande importância. Já o processo de aprendizagem é individual e de plano secundário. Assim, o trabalho com cartilhas expõe alunos exclusivamente ao processo de ensino, pautado num método fragmentado em níveis de dificuldades e

medido continuamente, a fim de reproduzir o conhecimento transmitido.

Diante desse modelo de alfabetização o trabalho de letramento fica comprometido, tendo o seu valor e ensino somente depois de o aluno dominar a leitura e a escrita. Em se tratando do trabalho de letramento como compreendido a partir do conceito introduzido por Kato (1986) que implica em uma mudança na expectativa social: não é suficiente saber ler e escrever, é preciso saber fazer usos sociais e significativos do ler e escrever, saber responder adequadamente às demandas de leitura e de escrita feitas pela sociedade.

Na busca em compreender como se dá a aquisição da leitura e escrita, educadores e pesquisadores trouxeram um novo paradigma teórico, baseado numa proposta construtivista. De acordo com esse modelo o conhecimento não é concebido como cópia do real, decorado diretamente pelo aluno e sim, pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, organiza e integra novos conhecimentos aos já existentes. Ambos, professor e alunos, são agentes ativos e construtores da aprendizagem. E é nesta perspectiva que os estudos se voltam contando com bases teóricas pautadas no interacionismo socioconstrutivista.

Grandes colaboradoras dessa perspectiva construtivista, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita foram as educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com o trabalho sobre a psicogênese da língua escrita, que desvendou o que pensam as crianças quando são alfabetizadas.

Essas autoras demonstraram com este trabalho que, do ponto de vista cognitivo, as crianças evoluem de modo semelhante na apreensão do sistema de representação escrita: todas passam por hipóteses sucessivas sobre o que é a escrita, suas propriedades e sua relação com a fala. Emília Ferreiro descreveu esse processo cognitivo:

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Assim, a criança cria hipóteses acerca da escrita de uma palavra que vão se desconstruindo e reconstruindo para outras mais adequadas conforme os estímulos,

experiências e intervenções. Segundo as autoras, a criança deve escrever do jeito que sabe para que o professor venha a conhecer em qual nível de escrita ela se encontra para então planejar e levar à sala de aula as atividades pertinentes para que ela venha a progredir na sua hipótese.

O letramento, independente da alfabetização, vai em direção à capacidade do uso da leitura e escrita. É a função, a organização das informações, a intenção, a produção de sentido que se cria e se faz a partir da escrita, dadas as circunstâncias.

Soares (1998) faz a diferenciação entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado dizendo:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.(SOARES 1998, P.39,40)

Assim, a conquista alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir de forma competente textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. A criança ao ingressar na escola traz conhecimentos em construção adquiridos em suas relações por meio da fala. E esta última é que se constituirá como um fator importante para o trabalho de letramento.

Estando a criança inserida num ambiente de vivências, formas e meios de comunicação, o uso de textos de circulação real e social é fonte para o desencadeamento do trabalho da linguagem escrita, pois se aproxima da realidade vivida e caracteriza em suas funções.

Mesmo quando o aluno ainda não é alfabetizado ele é capaz de produzir textos. Cagliari (1998) diz que uma criança deve levar a sua habilidade de produzir textos orais para a sala de alfabetização e usar isso como ponte para aprender a produzir textos escritos nos estilos esperados pela escola e pela cultura. Neste ponto é o próprio trabalho desenvolvido que fará a diferença.

Dado que a criança ingressa na escola com vivências e experiências permeadas pela linguagem oral, e, também com certas ideias a respeito da escrita, é papel da escola e função do professor sistematizar e oferecer meios para que tais conhecimentos sejam estruturados e ampliados. No caso do letramento, o professor

tem papel fundamental, pois é ele o leitor que dará voz aos textos. A importância em conhecer e trabalhar com gêneros textuais está no fato de que estes propiciam a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas. Koch e Elias (2009) destacam a expressão “capacidade metatextual”: a competência de diferenciar diversos gêneros e identificar as práticas sociais que os solicitam. É esta capacidade que vai orientar na construção de um texto. Neste contexto, Bakhtin (1992), citado por Koch e Elias (2009), escreve:

(...) todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, apud KOCH e ELIAS, 2009)

Assim, todas as produções orais ou escritas se configuram em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação, que são os gêneros.

Entendendo que a capacidade de produzir um texto de forma competente está no oferecimento de variadas situações de leitura, produção e reflexão da linguagem, o texto deve ser posto como objeto de estudo e assim, seguir uma série de etapas de trabalho.

Ensino Remoto

A imprevisibilidade que a pandemia trouxe exigiu mudanças em diferentes áreas de trabalho, como na educação que em curto tempo necessitou de equipamentos que possibilitasse acesso às reuniões e aulas on-line como microfones, câmeras, computadores além do aprendizado rápido para utilizar essas tecnologias como meio de interação e mediação das aulas. Além das necessidades, também evidenciou sérios problemas de desigualdades como a ausência dos estudantes nas aulas por falta de rede de internet ou equipamentos como expressado por Aragón (2020, p.16): “a pandemia nos colocou “cara a cara” com as desigualdades e fragilidades de nosso sistema educacional”. Com o distanciamento social fez-se necessário que os professores criassem meios para garantir a acessibilidade de todos

os estudantes sendo preciso que também se ajustassem a essa nova realidade, buscando objetivos adequados, selecionando os métodos e os materiais para atingir e avaliar todos os estudantes e fazendo, assim, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como uma das principais ferramentas de trabalho.

Para Aragón (2020), depois de superar as dificuldades das TDIC sendo usadas sem planejamento e metodologias adequadas, uma análise das experiências deveria ser avaliada examinando as boas práticas para integrá-las aos currículos não contrapondo o estudo presencial com à distância, mas sim associá-los para compor novos ecossistemas pedagógicos com a inclusão das TDIC. Abrindo mais caminhos para os professores em relação à formação de cada estudante, sendo melhor que a compra das soluções prontas pelas empresas educacionais, que acabam trazendo propostas diferentes da realidade local.

Ao se considerar o público em fase de alfabetização foi necessário pensar em atividades para as crianças com intermédio dos familiares e, para isso, as atividades deveriam ser organizadas claramente, acompanhadas de orientações simples e objetivas para as famílias. Na busca em atingir o maior número de crianças a oferta das atividades poderiam ser acessadas de forma digital ou impressa, retirada na escola, o que também exigia a mediação de algum familiar.

Nós, enquanto professores, somos imigrantes digitais aprendendo a interagir com toda essa gama de possibilidades que as TDIC vêm nos proporcionando, diferente de nossos estudantes, que são nativos digitais, pois já nasceram com a presença do wi-fi em suas casas e acesso a diversas tecnologias. Por isso, ao longo desse processo foi sendo incorporado às atividades semanais, jogos digitais, vídeos, criação de propostas interativas pelo mural virtual e também encontros síncronos com vídeo chamadas. A presença das TDIC na escola vem para mudar toda a concepção de ensino e aprendizagem e na citação abaixo Goedert expõe algumas dessas contribuições:

No campo educacional, as TDIC, particularmente as digitais, podem contribuir para transformar o trabalho pedagógico do professor, auxiliando e ampliando competências (comunicativas, por exemplo) e metodologias de ensino e aprendizagem. Entretanto, a sua inserção no contexto escolar deve contribuir para estimular, nos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa. Para que isso se efetive, a mediação pedagógica do professor é fator essencial. (GOEDERT, 2019 p. 45).

O trabalho remoto mostrou que há possibilidades de mudanças no cotidiano da sala de aula com o professor sendo mais interativo, ou seja, “ser um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipe de trabalhos, sistematizador de experiências”. (SILVA, 2001, p.9).

Práticas de Alfabetização no Ensino remoto

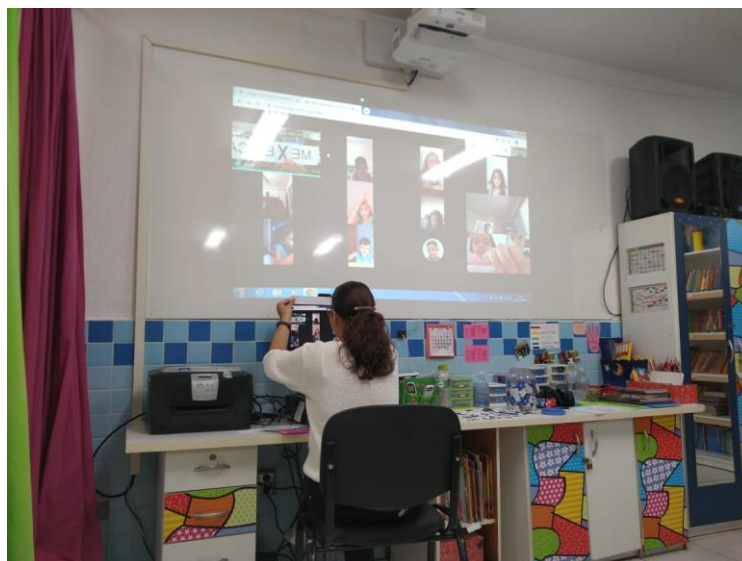
O trabalho nas escolas da rede municipal de São José dos Campos em 2020 fora organizado da seguinte forma: férias e recesso escolar aos professores a partir de março com a Secretaria da Educação organizando um material semanal de acesso às famílias até o mês de maio, quando finalizou o período de isolamento dos professores retornando para a escola a fim de preparar materiais para atender os alunos. Cada equipe escolar se organizou de uma maneira, organizando atividades impressas que também poderiam ser acessadas digitalmente pelas famílias. Com o objetivo de registrar a presença dos alunos, também foram preparadas atividades semanais pelo formulário google.

Com essa nova organização o trabalho seguiu para melhor atender o currículo e principalmente as necessidades dos alunos. Os professores atuaram de maneira colaborativa, cooperando, trocando ideias e realizando parcerias, criando uma grande equipe em prol da aprendizagem dos estudantes do 1º ano de nossa escola. Pensando em uma alfabetização analítica, e com base às culturas infantis foram preparados vídeos para que as crianças e as famílias pudessem entender como de fato funciona esse processo com a utilização de propostas com quadrinhas, parlendas, adivinhas e listas, explicando cada gênero e em como proceder nas atividades tentando ao máximo auxiliá-los na execução das tarefas. Aos poucos descobriu-se outros recursos que poderiam ser utilizados nesse período, aprendendo a gravar vídeos e também elaborando jogos virtuais, que foi um dos recursos que as crianças responderam com bastante entusiasmo.

Para os jogos virtuais, foi indicado alguns jogos prontos como da Plataforma Luz do Saber da SEDUC do Ceará e ainda o recurso do site Wordwall que permite a criação de atividades conforme a necessidade da aula como o anagrama, palavras cruzadas, caça palavras, entre outros.

Outra prática que também foi proveitosa foram as atividades síncronas com videoconferência da qual foi organizada em encontros semanais de 1 hora no máximo, propondo brincadeiras e jogos de alfabetização e matemática de modo que as crianças pudessem manter o vínculo com a turma e a escola, afinal esse era o primeiro ano delas nessa escola. Aproveitou-se das interações das crianças para juntos refletir sobre a escrita.

Imagem 1: Video chamada, com jogos de alfabetização.



Fonte: Arquivo pessoal.

Aproveitando o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1999) e Ferreiro & Gomes Palacio (2003), podemos ressaltar que o professor, ciente da evolução da escrita, terá condições de entender as hipóteses e as estratégias utilizadas, conforme percepção e entendimento da criança. Como consequência, as intervenções pedagógicas irão se apresentar de forma mais direcionada e concreta, atingindo com maior precisão o nível de desenvolvimento dos alunos

Apesar da variedade de recursos utilizados nesse período, algo que trouxe angústia durante todo o ano é que vários alunos não participavam e, um grande complicador foi que algumas atividades eram notadamente realizadas por alguém que não a criança.

Em razão disto, a ação foi a realização de vídeo chamada individual em outubro atingindo quase todos os alunos e percebeu-se que apesar de todos os percalços enfrentados, todos alunos avançaram mesmo que pouco em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Alguns alunos ainda se encontravam na

hipótese inicial de escrita e para atendê-los foi organizado um material com jogos, letras móveis e livro de atividades chamado de sacola alfabetizadora, enviando para casa dos alunos. Em paralelo foi organizado com a professora de apoio à alfabetização para que atendesse esses alunos em chamadas individuais de vídeo realizando os jogos e as atividades e configurando em mais uma estratégia.

Imagem 2: Sacola da alfabetização entregue aos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebendo o interesse das outras famílias por mais atividades organizou-se outras sacolas da alfabetização conforme a hipótese de escrita que da criança. Vários alunos conseguiram se alfabetizar em meio a essa nova realidade configurando um reflexo conjunto do trabalho escolar, da família e da dedicação das crianças.

Resultados e Discussão

O ano de 2020 foi tempo de se reinventar, criar, buscar, pensar, ter ideias, tentar de diversas maneiras garantir a aprendizagem dos alunos revendo as práticas vigentes em sala de aula, pois muitas não eram mais possíveis. Observou-se a necessidade em fortalecer a parceria com a família tendo ela que compreender melhor o que é realizado dentro da escola. A única certeza era que não se podia desistir mesmo se sentindo perdido, mas foi o momento de fortalecer as parcerias, voltar aos estudos e conhecer novas ferramentas aprendendo muito e sempre tendo em mente o principal objetivo que foi garantir o desenvolvimento nas aprendizagens das crianças em relação à alfabetização e letramento.

Verificou-se que muitos fatores que interferem nesse processo não dependem

dos professores e sim de políticas públicas para dar condições aos estudantes.

Os resultados alcançados com a alfabetização das crianças foi inferior aos que já se sabe que é possível alcançar presencialmente, mas os resultados obtidos foram positivos, haja vista que tudo fora inédito.

Considerações Finais

O domínio da linguagem da escrita envolve dois processos paralelos: a compreensão das características e do funcionamento tanto da escrita alfabética quanto da linguagem que se usa para escrever (letramento). Sob esta perspectiva é importante oferecer propostas em que a criança organize os conhecimentos já construídos, conseguindo demonstrar o que já sabe para que lhe seja ofertado aquilo que possa impulsionar seus progressos.

Não sendo tarefa fácil, ao professor cabe mobilizar uma série de informações somadas às práticas vigentes de modo que componha um planejamento e, logo, propostas de atividades que realmente promovam aprendizagem sendo totalmente reformulado quando algo inédito ocorre como a pandemia.

Considerando os saberes em como se dá a construção do conhecimento da criança e o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita - alfabetização e letramento - a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) foi necessária uma readaptação para uma nova aprendizagem para este trabalho remotamente.

Aragón (2020) explicitou de forma clara as dificuldades prováveis nesta forma de trabalho que não dependiam do professor, mas que ele teve que contornar em busca do seu objetivo.

Além do aspecto estrutural, outro fator que o professor teve que desconstruir foram os paradigmas conceituais dos familiares que, como Cagliari (1998) explica o ensino por cartilha é o modelo de trabalho com alfabetização mais conhecida e observou-se que também por eles fazendo com que se pensasse também numa formação a quem iria auxiliar as crianças.

Assim, ainda que as ações fossem sendo elaboradas e executadas à medida que as situações e problemas apareciam, a prática e o conhecimento do professor somado à parceria e trocas de ideias contribuíram muito no planejamento e movimento de cada proposta atingindo bons resultados, mesmo com aqueles alunos pouco

presentes e/ou participativos, pois em algum momento o contato, interação, atividade ou vídeo chegou até ele e pôde-se observar um avanço mesmo que timidamente.

Um outro aspecto que merece atenção é a respeito da mediação e intervenção do professor no trabalho de alfabetização e letramento, pois conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) os avanços nas hipóteses de escrita ocorrem a partir de uma ação sistemática em dialética e atividades que questionem o que cada criança realizou para que busquem novas resoluções. Tal ação não seria possível ser delegada aos familiares e mesmo com os vídeos em que se buscou sanar um pouco esta condição verificou-se o quanto ela é importante neste processo e o quanto ainda temos que adequar e aprimorar para que o trabalho de ensino/aprendizagem à distância seja tão eficiente quanto o presencial como descrito por Aragón (2020), em que essas experiências deveriam ser avaliadas e as boas práticas integradas no currículo para compor novos ecossistemas pedagógicos com a inclusão das TDIC.

Referências

- ARAGÓN, Rosane. **Educação pós-coronavírus: mais tecnologias digitais e novos ecossistemas pedagógicos**. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/educacao-pos-coronavirus-mais-tecnologias-digitais-e-novos-ecossistemas-pedagogicos-ck9d76jx6004n017n2unxog1q.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. **O problema dos gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Ensino superior): 275-326. 1953 /1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.400 p.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed,2007.
- FERREIRO, E.; GOMES PALACIO, M. (Coords.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Tradução de Maria L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição**. 2019. 430 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.
- JOSH E BEN (Reino Unido) (ed.). **Wordwall**. Disponível em: <https://wordwall.net/>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- KATO, Mary A. **O mundo da escrita**, São Paulo: Ática, 1986. 144 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**, São Paulo: Contexto, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental, **Programa de Formação de professores alfabetizadores**, Brasília/DF: 2002

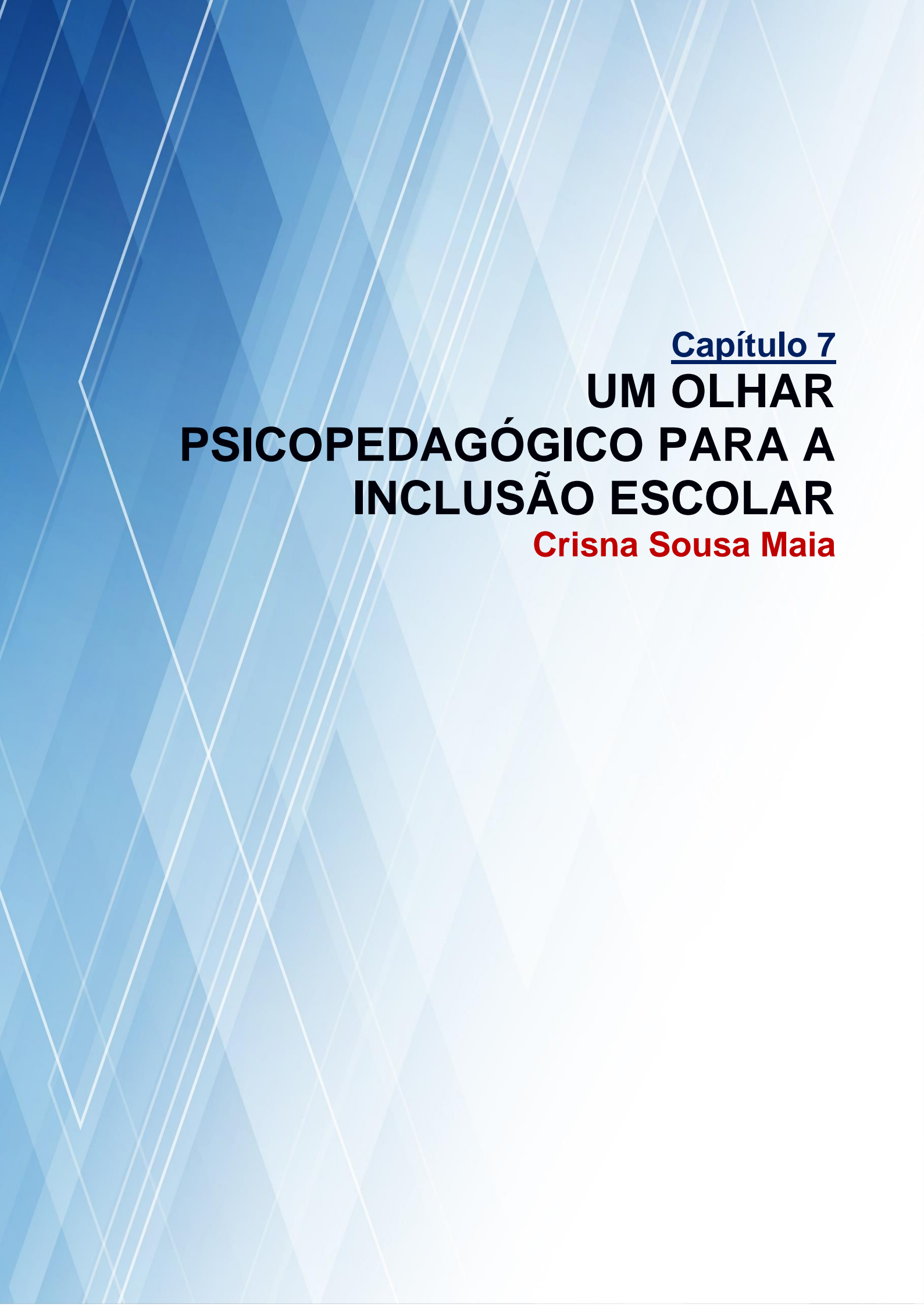
MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: Edufscar, 2010. 117 p. (Coleção UAB-UFSCar Pedagogia).

SEDUC do Estado do Ceará. **Luz do Saber**. Disponível em: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa a Educação Presencial e à Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 19., 2001, Campo Grande. Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-20.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.



Capítulo 7
**UM OLHAR
PSICOPEDAGÓGICO PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**
Crisna Sousa Maia

UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Crisna Sousa Maia

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pedagoga. Docente Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail: crisna.arquivos@gmail.com

RESUMO

A dificuldade de aprendizagem compromete a pessoa na sua totalidade. Nesse contexto o presente artigo busca trazer uma abordagem voltada para “Um olhar psicopedagógico para a Inclusão escolar” e para este foram desenvolvidos como objetivos: aprofundar os conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem; identificar prováveis fatores que influenciam nessa dificuldade; e trazer a baila o conhecimento sobre como a psicopedagogia poderá contribuir para minimizar os problemas envolvendo a aprendizagem, favorecendo a inclusão escolar. Foi utilizada como metodologia, a pesquisa explicativa em uma abordagem qualitativa, por meio da fundamentação teórica. Foram utilizados métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica de diversos teóricos e autores que abordam sobre o tema. Em suma, todo percurso por meio da fundamentação teórica e da pesquisa tem a finalidade de trazer a baila como resultado, o trabalho psicopedagógico contribuindo na resolução dos entraves encontrados na aprendizagem, proporcionando dessa forma, a inclusão escolar.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Inclusão. Psicopedagogia.

Introdução

A dificuldade de aprendizagem, segundo Fernández (1991), é reconhecida como um problema que tende a provocar outras dificuldades de adaptação, podendo se estender ao longo da vida. Desta maneira, para contribuir com a resolução da dificuldade de aprendizagem é necessário que o profissional, o psicopedagogo, tenha um direcionamento e siga as indicações mais apropriadas para que o seu trabalho, dinâmico, oportunize o prazer de novas aprendizagens e conseqüentemente a inclusão escolar.

Nesse contexto, o tema “Um olhar Psicopedagógico para a Inclusão Escolar”, nasceu a partir da necessidade de uma atenção maior aos problemas concernentes a aprendizagem e o trabalho do psicopedagogo favorecendo a inclusão escolar. O

trabalho desenvolvido ganhou força na medida em que abordou diversos aspectos fundamentais a fim de compreender: “Quais os fatores que impactam a aprendizagem e como o olhar do psicopedagogo poderá contribuir para a inclusão escolar?”.

Para tanto, elegeu-se como objetivos: aprofundar os conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem; identificar prováveis fatores que influenciam nessa dificuldade; e trazer a baila o conhecimento sobre como a psicopedagogia poderá contribuir para minimizar os problemas envolvendo a aprendizagem, favorecendo a inclusão escolar.

O presente artigo está dividido em seções importantes para a compreensão e o desenvolvimento do mesmo. A proposta é abordar com detalhes o processo que envolve a aprendizagem e a sua dificuldade, atento ao olhar clínico do psicopedagogo, mostrando que através desse olhar há sim a possibilidade de novos horizontes.

Materiais e métodos

No presente artigo houve uma abordagem minuciosa sobre o tema proposto, onde foi utilizada como metodologia, a pesquisa explicativa em uma abordagem qualitativa, por meio da fundamentação teórica. Foram empregados métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica através de diversos teóricos e autores voltados para o tema. Nesse quesito seguem descritos sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem, fatores prováveis que influenciam a mesma e como esses afetam a inclusão escolar. Assim como as teorias da aprendizagem e os fatores psicossociais da mesma. O levantamento apresentado nessa seção vem subsidiar o trabalho e são indispensáveis para a realização do mesmo.

1. Dificuldade de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são causadas por diferenças no funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa a informação. As crianças com tais dificuldades não são incapazes ou preguiçosas. Ocorre que seus cérebros processam a informação de uma forma diferente da maioria.

Constatar um problema na aprendizagem da criança não é uma tarefa fácil. Nessa fase, na maioria das vezes passam a “esconder” suas dificuldades através de condutas, como por exemplo: chamando a atenção da classe onde estuda, mantendo-se calada, adoecendo, fugindo das responsabilidades, desinteressada ou, muitas vezes, por meio do mau comportamento.

Existem diversos fatores prováveis que exercem forte influência para inúmeras dificuldades na aprendizagem, a saber: carências afetivas; deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição; pobreza da estimulação precoce; privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e culturais; ambientes repressivos; nível elevado de ansiedade; relações interfamiliares; o transtorno na esfera da leitura, caracterizando-se por dificuldades específicas em compreender palavras escritas, denominado de Dislexia; na esfera da escrita onde se percebe inabilidades quanto à ortografia, caligrafia, incapacidade de compor textos o que se identifica como quadros de Disgrafia ou Disortografia e entre outros fatores.

Em alguns casos são encontrados indicadores neurológicos que podem ser à base do problema, estes se manifestam de acordo com a individualidade de quem aprende.

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos. (GRIGORENKO, STERNEMBERG, 2003, p. 29)

As dificuldades de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar e nas atividades da vida diária da criança, tornando o processo cada vez mais difícil e excludente. Para a compreensão do processo de aprendizagem é fundamental o conhecimento sobre as muitas teorias norteadoras. Desde modo faz-se necessário um breve passeio pelas mesmas.

2. Breve passeio pelas Teorias da Aprendizagem

Em um contexto de Teorias que norteiam a aprendizagem e pela necessidade do artigo, foram contempladas três Teorias, a saber: Teoria do desenvolvimento

cognitivo (Jean Piaget), Teoria da mediação de Vygotsky e a Teoria da Psicogênese da Pessoa completa de Henri Wallon.

No processo de desenvolvimento, tal como é visto por Piaget, cada criança se desenvolve através de estágios. Para Piaget (1977, p. 127, apud Moreira, 1999, p. 99):

Para entender o mecanismo desse desenvolvimento, distinguiremos quatro períodos principais em sequência àquele que é caracterizado pela constituição da inteligência sensório-motora.

A partir do aparecimento da linguagem, ou, mais precisamente, da função simbólica que torna possível sua aquisição (1 a 2 anos), começa um período que se estende até perto de quatro anos e vê desenvolver-se um pensamento simbólico e pré-conceptual.

De 4 a 7 ou 8 anos, aproximadamente, constitui-se, em continuidade íntima com o precedente, um pensamento intuitivo cujas articulações progressivas conduzem ao limiar da operação.

De 7 ou 8 até 11 ou 12 anos de idade, organiza-se as “operações concretas”, isto é, os grupamentos operatórios do pensamento recaindo sobre objetos manipuláveis ou suscetíveis de serem intuídos.

A partir dos 11 a 12 anos e durante a adolescência, elabora-se por fim o pensamento formal, cujos grupamentos caracterizam a inteligência reflexiva acabada.

A teoria de Jean Piaget faz um alerta aos educadores com respeito ao estágio de desenvolvimento do pensamento infantil, adequando as atividades escolares às características evolutivas das crianças para que a inclusão dessas seja realizada de forma plena no meio escolar.

Outra teoria importante para o desenvolvimento do indivíduo é a teoria da mediação de Lev Vygotsky (1896-1934), que parte do pressuposto de que o princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo não ocorre sem o contexto social, cultural e histórico. Além disso, defende que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de mecanismos de origem e naturezas sociais peculiares ao ser humano (Garton, 1992, p. 87). Vygotsky destaca que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis, Oliveira diz (1997, p. 33): “[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]”.

Compete salientar que a interação social promove a aprendizagem e, graças a ela, o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Cabe ao docente servir de mediador, promover a socialização de conceitos (e nesse instante a intervenção da psicopedagogia contribui para que a aprendizagem aconteça).

Para finalizar com “chave de ouro” sobre as teorias da aprendizagem, Henri Wallon traz a Psicogênese da Pessoa Completa. O teórico buscou relacionar seus estudos sobre a evolução da criança com a educação. Wallon propôs o estudo contextualizado das condutas infantis e para que isto ocorra, é necessário levar em conta aspectos do seu contexto social, familiar e cultural. Para ele o desenvolvimento humano é visto em conjunto, onde o enfoca em seus domínios, afetivo, cognitivo e motor sem privilegiar nenhum deles. Por levar em conta todos esses domínios, que a teoria Walloniana é considerada como a “Psicogênese da pessoa completa”.

Após abordar sobre algumas das principais teorias da aprendizagem e sobre a visão de cada teórico; nesse instante há a necessidade de se tratar a respeito dos fatores psicossociais da aprendizagem, relevantes no processo de inclusão.

3. Fatores Psicossociais da Aprendizagem

Segundo Vygotsky (1991, p. 67):

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente àqueles proporcionados por sua herança. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Na aprendizagem o sujeito é compreendido em sua totalidade, ou seja, aprende através de diversos esquemas, como: corporal, emocional, intelectual e referencial. Contudo, descobre a si mesmo, distinguindo-se como um *eu* diferente dos demais. A aprendizagem ocorre através da interação da realidade com a própria aprendizagem de si mesmo. Contudo, a aprendizagem é uma relação vincular, que se inicia na família.

A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nas crianças autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender. Segundo Smith & Strick (2001, p. 31): “Um ambiente

estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira.”

Outro fator é o seu vínculo escolar e a intervenção pedagógica para a construção individual do conhecimento. Com propriedade, Alicia Fernández e Sara Paín relatam “[...] que para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 48). Vygotsky (1991, p. 570), defende a indivisibilidade entre as dimensões afetivas e cognitivas, com isto confirma-se que o pensar e o sentir estão intimamente ligados. Dessa forma, os professores interferem positiva ou negativamente na formação do educando, podendo levar ao sucesso (inclusão escolar) ou ao fracasso (exclusão escolar).

Os Referenciais Curriculares Nacionais afirmam que, “[...] desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto [...]” (RCN's, 1998, p. 50-51). Em concordância, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que: “Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz.” (PCN's, 1997, p. 39). Assim, a aprendizagem resultará da interação afetiva do sujeito/objeto com outros sujeitos.

Resultados e discussão

Pode-se considerar o trabalho psicopedagógico contribuindo na resolução dos entraves encontrados na aprendizagem, proporcionando dessa forma, a inclusão escolar. O objeto de estudo da Psicopedagogia são justamente os atos de aprender e ensinar, levando em conta as peculiaridades. Todo ser humano tem particularidades para aprender, mais rápido, outros devagar, visuais, auditivos, entre outros. E também existem diversas formas de ensinar.

A Psicopedagogia apresenta um caráter multidisciplinar devido à complexidade dos problemas de aprendizagem, isto pelo fato de haver razões que determinam o sucesso ou o fracasso escolar. Ela se propõe a integrar os conhecimentos e princípios

das diferentes ciências humanas com o objetivo de adquirir compreensão ampla sobre os variados processos da aprendizagem.

A Psicopedagogia possui um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente, ela atua não só no âmbito escolar, mas tenta alcançar a família e a comunidade, onde as diferentes etapas do desenvolvimento possam ser esclarecidas e compreendidas e assim, sejam evitadas cobranças de atitudes que não são próprias da idade. Terapeuticamente, a psicopedagogia deve: identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento. Ela intervém de modo a remover ou minimizar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem. SCOZ (2002, p. 34) sobre essa perspectiva de conhecimentos da psicopedagogia, afirma que: “[...] Ihe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas [...]”.

O psicopedagogo é um profissional preparado para atender pessoas com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento institucional ou clínico. Poderá atuar em escolas e empresas (psicopedagogia institucional) ou na clínica (psicopedagogia clínica).

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

O olhar do psicopedagogo está voltado para alguém que deseja evitar ou superar algum tipo de dificuldade de aprendizagem, de diversas causas (já discutidas no corpo desse artigo). Para que haja uma intervenção correta é necessário que seja feito um diagnóstico psicopedagógico, e para isto, o psicopedagogo avaliará as condições necessárias à aprendizagem: família; prática docente; aspectos físicos, psicomotores; psicossociais; afetivas, emocionais e cognitivos.

O intuito do olhar do psicopedagogo é compreender o sintoma apresentado pelo sujeito. Através da análise, ele deve elaborar o diagnóstico e descobrir as causas que geraram as dificuldades, que pode se dá de maneira consciente ou de forma inconsciente, quando a criança age de forma não adequada aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. No caso de um sujeito em idade escolar, de acordo com Bossa (2002, p. 48): “[...] o sintoma na aprendizagem escolar pode ser uma resistência sadia a algo que pode transformar-se em uma total violência à natureza humana”.

Um elemento fundamental na atuação do psicopedagogo é o lúdico, pois os jogos e brincadeiras são usados para que o profissional possa intervir de maneira adequada, dessa forma possibilitando que a criança adquira conhecimentos e habilidades. Através do lúdico a criança passa a criar um mundo simbólico, desenvolve aspectos intelectuais, trabalha a perseverança e a persistência. Esses aspectos são fundamentais na atuação do psicopedagogo e na sua intervenção, pois através dessa abordagem lúdica, pode-se trabalhar a busca pelo êxito em determinados jogos, a persistência, a segurança. Para que o psicopedagogo alcance um resultado, Sampaio (2010, p. 17) afirma que: “[...] precisa levar em conta todos os aspectos objetivos e subjetivos observados nos diversos âmbitos: cognitivo, familiar, pedagógico e social.”

O diagnóstico psicopedagógico não se resume apenas nas aplicações de instrumentos. É um trabalho minucioso de investigação, onde são analisados os dados obtidos para compreensão de cada caso. É ele que possibilita os encaminhamentos necessários, ele é tão importante quanto o tratamento. A forma de realizar o diagnóstico depende da postura teórica adotada por cada profissional. Seu objetivo é identificar as causas dos bloqueios que se apresentam nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

A aprendizagem é inata ao ser humano, mas, para que seja desenvolvida de forma satisfatória requer diferentes meios e intervenções. Uma dificuldade de

aprendizagem requer investigação e nesse ponto o psicopedagogo tem importante papel o que fomenta a inclusão escolar.

Nesse artigo, a aprendizagem foi tratada a luz de alguns teóricos. Ela foi abordada para propiciar ao leitor maior esclarecimento tendo por base a importância da psicopedagogia nesse processo.

Foi de fundamental importância para o trabalho, o olhar do psicopedagogo, pois através dele há uma análise e uma busca minuciosa pela resolução dos problemas na aprendizagem.

Corroborando, toda a pesquisa foi meticulosamente selecionada e tratada de forma a propiciar um maior esclarecimento a respeito da aprendizagem e dos diversos aspectos que fazem parte da mesma. A leitura desse trabalho tem por objetivo fortalecer o interesse em conhecer ainda mais os aspectos concernentes à aprendizagem e o que envolve a sua problemática.

Referências

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: ARTMED, 2002.

_____. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **RCN – Referências Curriculares Nacionais – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARTON, Alison F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale. U.S.A., 1992, Lawrence Erlbaum.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas - O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico Clínico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SMITH & STRICK. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

Capítulo 8

**O PROGRAMA TEMPO DE
APRENDER E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
E PRÁTICA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

**Jacqueline Lima Monteiro
Márcia Regina do Nascimento Sambugari**

O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Jacqueline Lima Monteiro

*Graduação em Pedagogia pela UFMS. Bolsista CNPq. E-mail:
pretaqueline@hotmail.com*

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

*Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da UFMS. E-mail:
marcia.sambugari@ufms.br*

Resumo: No campo da alfabetização há uma defesa declarada do atual governo brasileiro quanto ao tempo certo para a consolidação da alfabetização, antecipando para o 2º ano dos Anos Iniciais, conforme consta na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, para atendimento dessa meta, foi lançado, em 2020, pelo Ministério de Educação (MEC) o Programa 'Tempo de aprender'. Diante disso, neste estudo são apresentados os resultados da pesquisa que analisou os impactos do programa Tempo de Aprender na formação do(a) professor(a) alfabetizador(a). Com abordagem qualitativa, essa pesquisa contou com análise de conteúdo da Portaria n. 280/2020, buscando verificar o conceito de formação continuada defendido no referido programa. A partir da análise verificou-se dois aspectos: (i) a responsabilização do(a) professor(a) de Educação Infantil na antecipação da alfabetização e (ii) o formato de formação continuada desvinculado das necessidades formativas do(a) professor(a) e da escola. Ao estabelecer uma formação no formato on-line por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o presencial a partir de uma rede de multiplicadores, o programa exclui desse processo formativo a participação entre pares, a troca de experiência, bem como a situação singular das escolas. Dessa maneira, com a análise do documento verifica-se um retrocesso no campo de conhecimento acerca da formação continuada de professor(a)s alfabetizador(a)s no Brasil. Faz-se necessário, portanto, um posicionamento coletivo e de luta de modo a assegurar a diversidade de metodologias e estratégias didático-pedagógicas de alfabetização e que a dimensão coletiva da formação continuada já consolidada no Brasil ao longo dos anos permaneça.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas educacionais. Professores.

Abstract: In the field of literacy, there is a clear defense by the current Brazilian government regarding the right time to consolidate literacy, bringing forward to the 2nd year of the Initial Years, as stated in the current National Literacy Policy and, to meet this goal, it was launched in 2020 by the Ministry of Education (MEC) the 'Time to learn' program. Therefore, this study presents the results of the research that analyzed the

impacts of the Time to Learn program on the training of literacy teachers. With a qualitative approach, this research included content analysis of Ordinance n. 280/2020, seeking to verify the concept of continuing education advocated in that program. From the analysis, two aspects were verified: (i) the responsibility of the Early Childhood Education teacher in the anticipation of literacy and (ii) the continuing education format disconnected from the teacher's training needs) and the school. By establishing training in the online format through a virtual learning environment (AVA) and in-person through a network of multipliers, the program excludes from this training process the participation among peers, the exchange of experience, as well as the situation singularity of schools. Thus, with the analysis of the document, there is a setback in the field of knowledge about the continuing education of literacy teachers in Brazil. It is necessary, therefore, to take a collective and fighting stance in order to ensure the diversity of methodologies and didactic-pedagogical literacy strategies and that the collective dimension of continuing education already consolidated in Brazil over the years remains.

Keywords: Literacy. Educational policies. Teachers

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores no Brasil não é algo novo, pois verifica-se ao longo dos anos muitos esforços feito tanto na esfera das políticas públicas educacionais quanto nas ações realizadas no cotidiano das escolas. Contudo, Imbernón (2010) ressalta que não basta garantir espaços e esforços, faz-se necessário um processo de mudança na compreensão de que a formação precisa ocorrer em conjunto, dentro dos espaços escolares, tendo os professores como sujeitos do processo.

Compreender esse processo de formação tem sido um dos eixos norteadores do grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (Forprat), centrando o olhar para o/a professor/a alfabetizador/a, reafirmando o que é defendido por Imbernón (2010) quanto a necessidade da formação continuada em:

[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitissem examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

No campo da alfabetização há uma defesa declarada do atual governo brasileiro quanto ao tempo certo para a consolidação da alfabetização, antecipando para o 2º ano dos Anos Iniciais, conforme consta na Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelecida no Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a) e no

Caderno de Alfabetização (BRASIL, 2019b). Para o atendimento dessa meta, foi lançado, em 2020, pelo Ministério de Educação (MEC) o Programa 'Tempo de aprender' por meio da Portaria n. 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Um primeiro olhar sobre a proposta do programa apontou para a necessidade de se desvelar as implicações para a formação do/a professor/a frente a essa antecipação do tempo de consolidação da alfabetização para o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É, portanto, oportuno uma análise aprofundada do programa Tempo de Aprender, a fim de analisar o que é definido por alfabetização e formação continuada no documento, em contraponto aos desafios postos aos professores alfabetizadores no cotidiano das escolas quanto a antecipação da consolidação da alfabetização.

Diante disso, este texto apresenta a pesquisa¹³ que teve como objetivo geral analisar as concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras presentes no programa Tempo de Aprender e seus impactos na atuação docente. Como objetivos específicos buscou-se: (i) analisar o conceito de alfabetização defendido no programa em contraponto ao trabalho do professor alfabetizador. (ii) investigar as implicações do trabalho pedagógico frente a formação defendida no programa ao professor alfabetizador.

Para tanto, numa abordagem qualitativa, por meio da análise documental realizou-se um estudo da Portaria n. 280/2020 (BRASIL, 2020), buscando verificar o conceito de alfabetização e de formação que é defendido no programa 'Tempo de Aprender'.

Parte-se, portanto, da defesa e necessidade de assegurar a diversidade de metodologias e estratégias didático-pedagógicas que constituem a complexa área da alfabetização, bem como de uma formação que seja pautada na coletividade e centrada no espaço escolar.

METODOLOGIA

Numa abordagem qualitativa, o estudo foi desenvolvido a partir de análise do documento oficial, utilizando-se como fonte a Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020) que

¹³Esse trabalho contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. Parte desse estudo foi apresentado no V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização.

refere-se ao Programa ‘Tempo de Aprender’. Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016) que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

Nessa perspectiva, o documento foi analisado seguindo a proposta de Bardin (2016), perfazendo as três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na primeira fase foi feita uma leitura como um todo da Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020). Em seguida partiu-se para a codificação, construindo categorias de análise, de modo a verificar o que é definido como alfabetização e o que é proposto no programa como formação continuada.

[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

Desse modo, os termos ‘alfabetização’ e ‘formação continuada’ foram utilizadas como unidades de registro (UR) para a análise de conteúdo. Buscou-se, num primeiro momento, localizar a frequência em que estas UR apareceram no documento, para, num segundo analisar o contexto, o significado atribuído. Esse exercício foi importante ao permitir “[...] estabelecer quadros de resultados que forneçam as informações obtidas pela análise” (BARDIN, 2016, p. 131).

A seguir consta a discussão e análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de conteúdo realizada na Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020) permitiu identificar a frequência das UR no documento, sendo 39 vezes para ‘alfabetização’ e 16 para ‘formação continuada’. Após essa sistematização partiu-se para uma organização sob forma de quadros com a finalidade de situar qual o sentido atribuído dessas UR no texto.

No quadro 1 estão sistematizadas as informações relativas a UR ‘alfabetização’, no qual foi possível verificar e analisar o contexto no qual o termo está inserido.

Quadro 1 – Sistematização da UR ‘alfabetização’ presente na Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020)

Fragmentos em que constam a UR ‘alfabetização’
Art. 1º Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.
Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações: I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização : [...] II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização : a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização ; b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; [...] III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização : b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização . [...] IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização , por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.
Art. 6º I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização , [...] III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País
Art. 47 As avaliações do Saeb para os anos referentes à alfabetização serão adequadas ao disposto na Política Nacional de Alfabetização, em especial aos componentes essenciais para a alfabetização a que se refere o art. 3º, inc. IV, do Decreto nº 9.765, de 2019, e na Base Nacional Comum Curricular.
Art. 48 Parágrafo único - A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização .
Art. 54 II - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados na pré-escola, nos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo da Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020).

A análise das UR ‘alfabetização’ permite inferir que há uma preocupação do programa quanto a consolidação da alfabetização antecipando-a para o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da discussão e estudos de Soares (2017) e de Moraes (2012) defende-se neste estudo que mais que quantificar, delimitar o tempo que a criança precisa para se alfabetizar é necessário conhecer os caminhos que a levam a se apropriar da leitura e da escrita, pois, conforme Moraes (2012, p. 75):

[...] as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever.

Como essas oportunidades são o que define os ritmos de apropriação, aprendemos, também, que não existe “prontidão” para a alfabetização.

Para Soares (2017), polêmicas quanto as abordagens metodológicas de a alfabetização e ao tempo específico de aprendizagem da leitura e da escrita sempre estiveram presentes no contexto histórico brasileiro. Entretanto, a autora alerta para a necessidade de compreender como um processo contínuo que envolve o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Albuquerque e Boto (2021) apresentam as dissonâncias conceituais do programa Tempo de Aprender referindo-se a desvalorização das pesquisas científicas realizadas nas universidades brasileiras sobre alfabetização e trazendo como crítica, a visão tecnicista da Secretaria de Alfabetização (Sealf), haja vista a valorização das pesquisas internacionais, que destoam de todo o processo do avanço histórico em torno da alfabetização brasileira. De acordo com as autoras:

[...] ao criar uma Secretaria de Alfabetização como parte da estrutura do Ministério da Educação, em 2019, o atual governo desloca a questão do analfabetismo no Brasil da arena sociopolítica e do entendimento de que se trata de um processo que é dialógico, interativo e restrito para um viés tecnicista de adoção de matriz fônica, estando a implementação da PNA em execução por meio do Programa Tempo de Aprender (2020). Indo na contramão das pesquisas científicas construídas ao longo da história da educação no Brasil, tais práticas indicam falta de conhecimento do processo de construção das concepções sobre alfabetização no Brasil, não levando em conta também os professores — sujeitos que, em diferentes níveis e modalidades, possuem uma formação inicial e continuada que engendram essas discussões e que integram o que pode-se chamar de chão das salas de aula públicas. Sem levar em conta as pesquisas científicas brasileiras publicadas na área da alfabetização e ignorando o papel da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), a Sealf tem buscado aportes teóricos e metodológicos em outros países, tentando implementar, por meio da Política Nacional de Alfabetização (2019) e do Programa Tempo de Aprender¹⁰ (2020), a base de um método fônico, que surgiu no Brasil em 1855, e que retorna agora com o mesmo discurso de adotar uma opção metodológica como a solução regeneradora para o problema do analfabetismo no país. (ALBUQUERQUE E BOTO, 2021, p. 10).

Com relação a UR ‘formação continuada’, no quadro 2 constam os fragmentos em que aparecem no documento:

Quadro 2 – Formação continuada na Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020)

<p>Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações: I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização: a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.</p>
<p>Art. 12. III - promoção da multiplicação dos conteúdos de cursos de formação continuada ou intercâmbio por meio do estabelecimento de uma rede local própria;</p>
<p>CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO Seção I Da Formação Continuada On-Line para Professores Art. 13. A formação continuada on-line de professores alfabetizadores será realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – Avamec.</p>
<p>Art. 15 Seção II Da Formação Continuada Presencial para Professores Art. 16. O conteúdo da formação on-line é a base para a formação presencial dos professores, a ser viabilizada em um modelo de multiplicadores</p>
<p>CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES EDUCACIONAIS Seção I Da Formação Continuada On-Line para Gestores Art. 28. A formação continuada on-line para gestores educacionais será disponibilizada na forma de curso com vídeos, textos e questionários e terá como objetivo apresentar aspectos práticos do dia a dia da gestão escolar. Art. 29. Aplicam-se à formação continuada on-line de gestores educacionais, no que couber, os mesmos preceitos presentes na Seção I do Capítulo V desta Portaria. Seção II Da Formação Continuada Presencial para Gestores Art. 30. O conteúdo da formação on-line é a base para a formação presencial dos gestores, a ser viabilizada por meio de modelo de multiplicadores.</p>
<p>CAPÍTULO VII DO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES Art. 32. Serão selecionados professores alfabetizadores, dentre aqueles das redes públicas dos entes participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, por meio de edital específico</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo da Portaria 280/2020 (BRASIL, 2020).

A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020) institui o programa ‘Tempo de Aprender’ com a finalidade de enfrentar os principais problemas com relação ao processo de alfabetização no Brasil tendo os seguintes objetivos, conforme explicitado no Art. 6º:

- I- elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II- contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III- assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e

IV- impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (BRASIL, 2020, p. 69).

De acordo com o documento são considerado/as professor/as alfabetizador/as somente aquele/as que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E professor/as de Educação infantil o/as que atuam em turmas do último ano da pré-escola. A adesão ao programa, conforme disposto na Portaria, deverá ser feita voluntariamente pelos municípios que assinarão um termo para receberem os recursos financeiros, bem como a formação para implementar o programa em suas redes de ensino.

O programa toma como base de sustentação os seguintes eixos: (i) Formação continuada de profissionais da alfabetização, (ii) Apoio pedagógico para a alfabetização, (iii) Aprimoramento das avaliações da alfabetização, e (iv) Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.

Considerando que o objeto da pesquisa aqui apresentada é a formação continuada, a seguir são discutidos e analisados dois aspectos neste estudo: (i) a responsabilização da/o professor/a de Educação Infantil na antecipação da alfabetização e (ii) o formato de formação continuada desvinculado das necessidades formativas do/a professor/a e da escola.

Quanto ao primeiro aspecto, o Art. 2º trata das ações do eixo 'formação continuada de profissionais da alfabetização', quais sejam:

[...] **a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil**; b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2020, p. 69 – grifo nosso).

Das ações chama-se a atenção o fato do/a professor/a de Educação infantil ser incluído/a na formação continuada de um programa que refere-se a alfabetização escolar, o que indica uma responsabilização da Educação Infantil para se iniciar a alfabetização, desconsiderando-se todo o estudo já realizado no Brasil, o que retrata um retrocesso, pois os estudos realizados por Moraes (2005) indicaram esse equívoco, e o Programa descarta toda a pesquisa já realizada no Brasil. Num dos estudos, Moraes (2005) destaca que:

[...] para alcançar a “prontidão”, treinava-se o aluno, na educação infantil ou no começo da primeira série, nas já mencionadas habilidades de memória e perceptivo-motoras. Diariamente os alunos eram submetidos a atividades como cobrir pontinhos ou copiar linhas sinuosas, cobrir vogais com feijões, etc. Na verdade a escola não permitia que o aluno convivesse com a linguagem escrita – não se liam textos dos diversos gêneros que circulam socialmente – nem criava situações para o aluno refletir sobre como a escrita alfabética funciona. Não havia uma reflexão sobre as palavras em si (MORAIS, 2005, p. 40 – Grifo do autor).

O Segundo aspecto refere-se ao tipo de formação continuada no formato on-line por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o presencial a partir de uma rede de multiplicadores, excluindo desse processo formativo a participação entre pares, troca de experiência, bem como a situação singular das escolas.

No capítulo V da Portaria 280/2020 é apresentado um detalhamento de como se configura formação on-line, conforme transcrito a seguir:

Seção I

Da Formação Continuada On-Line para Professores

Art. 13. A formação continuada on-line de professores alfabetizadores será realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação - Avamec.

Art. 14. O curso on-line será composto por textos, vídeos, questionários e atividades.

§ 1º O professor, ao completar o curso, será submetido a teste on-line para avaliar o conhecimento adquirido.

§ 2º O professor que atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC terá direito a certificado de conclusão de curso.

Art. 15. À exceção da avaliação final, o professor terá livre acesso a todo o conteúdo da formação que esteja disponível, não havendo limite de navegação no ambiente de aprendizagem, número de visualizações de vídeos, tampouco limite de tempo para conclusão do curso (BRASIL, 2020, p. 69).

Ainda no capítulo V, a seção II trata da formação presencial a ser realizada no modelo de multiplicadores, conforme apresentado nos Art.16 a 18, a partir de uma rede federal de assistência, explicitado no Art. 21:

Art. 16. O conteúdo da formação on-line é a base para a formação presencial dos professores, a ser viabilizada em um modelo de multiplicadores.

Art. 17. O modelo de multiplicadores a que se refere o art. 16 desta Portaria consiste em rede federal de assistência para formação de professores alfabetizadores e da educação infantil, instituída por

normativo específico, e em redes locais estabelecidas pelos entes aderentes.

Art. 18. A principal atribuição da rede federal é subsidiar e qualificar o público-alvo no desenvolvimento de atividades que contemplem os seis componentes essenciais para alfabetização. [...]

Art. 21. Caberá ao MEC definir o número de membros da rede federal de assistência para formação de professores alfabetizadores e da educação infantil, que atuarão como multiplicadores em cada região, utilizando critérios de população, número de municípios e extensão territorial.

Parágrafo único. Os membros da rede serão escolhidos pela Sealf/MEC a partir dos perfis traçados em normativo específico (BRASIL, 2020, p. 69).

Destaca-se nos artigos relativos a formação presencial, a constituição de uma rede federal de assistência, proposta pela Secretaria de Alfabetização (Sealf/MEC) que desconsidera a contribuição das universidades públicas ao longo dos anos no Brasil. Esta é uma das questões denunciadas no posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) com relação ao programa Tempo de Aprender, conforme apresentado a seguir:

[...] é importante destacar a relevância de se considerar a história das políticas de formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as). Mais recentemente, menciona-se o PNAIC, que vigorou de 2012 a 2018, atingiu todos os estados da federação e obteve avaliação extremamente positiva daqueles e daquelas que estão em sala de aula alfabetizando crianças e adultos, os quais foram privados desse direito. Ao desconsiderar o PNAIC, o atual governo se coloca numa postura arrogante, prepotente e desrespeitosa não apenas com os entes federados que o apoiaram, mas com todos(as) os(as) professores(as) que têm se empenhado em desenvolver o sua docência apesar das precárias condições a que estão sujeitos(as) (ABALF, 2020, p. 2).

Viegas e Scaff (2017) alertam que a formação contínua a/o professor/a alfabetizador/a precisa propiciar a problematização da realidade escolar, ressaltando que:

[...] assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, às atitudes, aos valores, aos princípios e às concepções que norteiam a prática pedagógica (VIEGAS; SCAFF, 2017, p. 68).

Para Imbernón (2010, p. 32), “[...] considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”. Dessa maneira, por meio da análise realizada pela Portaria 280/2020, denuncia-se a proposição de uma formação continuada técnica, a qual expressa um retrocesso ao campo de conhecimento acerca da formação continuada de professore/as alfabetizador/as no Brasil.

Por fim, com este estudo reafirma-se a defesa de uma formação que aconteça em conjunto, dentro dos espaços educacionais, com a participação ativa do/as professore/as, na troca de experiências e, não como uma formação padronizada como único modelo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo evidencia-se claramente o quadro de retrocesso e esvaziamento sofrido no campo da formação de professor/as e que impactará no trabalho docente, bem como no processo alfabetizador da criança.

Com relação a alfabetização, fica explícita desconsideração aos direitos da criança, bem como o seu contexto da criança ao antecipar a consolidação para o 2º ano do Ensino Fundamental e responsabiliza a Educação Infantil (Pré II) como espaço alfabetizador.

Portanto, a discussão sobre as dissonâncias sobre o Programa Tempo de Aprender (2020), em torno das imposições do governo federal brasileiro, que vem defendendo o desmonte de todas as conquistas no campo da alfabetização como uma solução para os índices que o país necessita apresentar, perante as avaliações em larga escala, Albuquerque e Boto (2021) defendem que:

[...] retomar o debate sobre os métodos pode ser um dos pontos compreendidos em um projeto público de ensino da leitura e da escrita. Mas jamais poderá ser o único ou o principal fator a ser considerado no âmbito do referido tema. Há de se ter em conta a produção científica que, no Brasil, tem há décadas versado sobre esse assunto. Ao se fazer isso, poder-se-á finalmente olhar para o futuro com confiança e com esperança. (ALBUQUERQUE E BOTO, 2021, p.18).

A visão técnica de formação desconsidera todo o conhecimento já produzido neste campo por pesquisadores da área quanto a valorização da experiência, de trocas e a consideração do/a professor/a como sujeito de sua formação. Os estudos

realizados nos últimos onze anos no Grupo de pesquisa e estudos sobre formação e práticas docentes (Forprat) reforçam a importância da parceria entre a universidade pública e a escola, aspecto que vem sendo ignorado nas políticas de alfabetização vigentes.

Diante desse cenário de rupturas provocado pelos programas do atual governo se faz necessário que o/as professor/as assumam o posicionamento de subversão defendido por Ball (1989) quanto a autonomia relativa das escolas frente aos programas e políticas educacionais.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização.

Horizontes. Itatiba, SP, USF, 2021. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125/542>. Acesso em 08 out.2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. ABALF. **Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”**. Florianópolis: ABAlf, 2020. Disponível em:

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, PT. 2016.

BRASIL. Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 21.02.2020, Edição 37, seção 1, p. 69, 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 11.4.2019. Edição extra, 2019a.

BRASIL. **Caderno de Alfabetização**. Política Nacional de Alfabetização. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (org.) **Alfabetização**:

apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Por uma política de formação continuada do professor alfabetizador. *In*: ARANDA, Maria Alice de Miranda; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes (Org). **Política e gestão da educação básica**: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança. Dourados, MS: UFGD, 2017, p. 57-71.

Capítulo 9

**PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Sonia Aparecida Bays
Márcia Regina do Nascimento Sambugari**

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sonia Aparecida Bays

Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela UFMS. Licenciada em Pedagogia pela UNIOESTE. Professora da Educação Básica do Município de Corumbá/MS. Contato: soniabays42@gmail.com

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da UFMS. E-mail: marcia.sambugari@ufms.br

Resumo: Esse texto apresenta uma reflexão sobre as práticas de Ensino Remoto vivenciadas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Corumbá/MS, durante a pandemia do Covid-19, considerando o contexto social de uma escola pública e o aproveitamento significativo desse momento desafiador para todos. O “ter que aprender para ontem” trouxe desafios, pois foi necessário repensar os objetivos das atividades de modo a tornar esse momento de “tarefa” prazeroso para as crianças e a família, elemento fundamental no período de ensino remoto. Da experiência realizada foram estabelecidas várias estratégias de provocação para a realização de atividades que não perdessem a dimensão lúdica, tão necessária nesse período de escolarização. É importante propor atividades que propiciem encontrar palavras no texto com rimas e aliterações para que compreenda que várias palavras podem ser escritas com as mesmas letras e sons. Ter contato com esse texto escrito, observar as palavras destacadas coletivamente e analisar como são escritas. Constatou-se também que a oralidade foi um dos eixos importantes trabalhado, sendo de fundamental importância para a integração social dos alunos. Conclui-se que o trabalho pedagógico na alfabetização em tempos de ensino remoto requer muito cuidado, criatividade e dedicação.

Palavras-chave: Pandemia. Alfabetização. Ensino Remoto.

Abstract: This text presents a reflection on the Remote Teaching practices experienced in a first-year elementary school class at a school in the city of Corumbá/MS, during the Covid-19 pandemic, considering the social context of a public school and the significant use of this challenging moment for all. The "having to learn for yesterday" brought challenges, as it was necessary to rethink the objectives of the activities in order to make this moment of "task" enjoyable for children and families, a fundamental element in the period of remote education. From the experience carried out, several provocation strategies were established to carry out activities that did not

lose the playful dimension, so necessary in this period of schooling. It is important to propose activities that allow finding words in the text with rhymes and alliteration so that you understand that several words can be written with the same letters and sounds. Having contact with this written text, observing the highlighted words collectively and analyzing how they are written. It was also found that orality was one of the important axes worked, being of fundamental importance for the social integration of students. It is concluded that the pedagogical work in literacy in times of remote education requires a lot of care, creativity and dedication.

Keywords: Pandemic. Literacy. Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto¹⁴ aborda algumas reflexões a partir da experiência desafiadora que a gente vem vivenciando como professora durante a pandemia do Covid-19, em uma turma de primeiro ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Corumbá que está localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia, e que fica a margem do Rio Paraguai e entre as morrarias de minério, importante fator da economia local. A escola de referência deste relato está situada em bairro com população de entorno com características de vulnerabilidade social, dependendo na sua maioria de programas de assistência governamental.

No início do ano 2020, projetamos e planejamos nosso ano letivo, conhecemos nossos alunos e fizemos a sondagem inicial para podermos partir dos conhecimentos prévios dos “pequenos” e, sem que ninguém esperasse fomos surpreendidos pela Covid-19 que assolou o planeta. E, por determinação do protocolo da Organização Mundial de SAÚDE-OMS, o governo municipal por via de Decreto no mês de março, as aulas presenciais foram suspensas como medida de minimizar o contágio da doença. A nós, professores, coube a partir de 17 de março de 2020, redefinir ações educacionais. Despedimo-nos das crianças com um até logo, mas a situação não melhorou e ficamos no formato de teletrabalho e ensino remoto emergencial (ERE) o restante do ano.

Fomos pegos de surpresa, e agora o que fazer? Como dar continuidade a um trabalho planejado e que exigiria o contato direto com os alunos? Mesmo seguindo as orientações da Secretaria de Educação, a nossa angustia era grande. Foram realizadas as atividades que os pais poderiam ter condições de auxiliar seus filhos no processo de construção da aprendizagem. O ano terminou e iniciamos o novo ano

¹⁴Parte desse texto foi apresentado no V CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização.

letivo de 2021, agora com uma turma nova e dos quais sabíamos apenas os nomes, pois continuávamos com as aulas presenciais suspensas. E nossas inquietações permaneceram: Como pensar um planejamento, como tornar a aprendizagem significativa e concreta? Nesta perspectiva de desafio iremos discorrer nosso relato, destacando que os nomes dos alunos apresentados neste texto são fictícios, a fim de preservar o anonimato.

UMA REFLEXÃO TEÓRICA A PARTIR DO RELATO DA PRÁTICA

Sou professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS e atuo na mesma escola, sendo no período matutino com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e vespertino na Educação Infantil, com uma turma de Pré-Escolar II. A maioria de nossos alunos está na faixa de vulnerabilidade social, mora nos conjuntos habitacionais do Programa Minha casa minha vida, ou são invasores de terrenos. Muitos deles necessitam da alimentação oferecida na merenda escolar, não possuem recursos como celular ou internet e por questões de desarmonia na casa, precisam da proteção que o “estar” na escola proporciona.

Com o advento da suspensão das aulas presenciais em 2020, inicialmente, por quinze dias, e depois por meses em virtude do aumento de contágio do Covid-19, a vulnerabilidade destes alunos tornou-se mais acentuada. E, no que se refere ao processo educacional, criou-se uma ruptura nas práticas de atividades coletivas tão necessárias na fase da Educação Infantil e alfabetização das turmas de primeiro ano.

Collelo (2021), ao abordar sobre essa fase da escolarização discorre sobre o ingresso no Ensino Fundamental como um ritual que precisa ser bem vivido. Segundo a autora:

[...] quando bem vivido, esse ritual não necessariamente significa uma ruptura no curso da vida escolar, razão pela qual os professores costumam se valer de mecanismos de acolhimento e de orientação para o trabalho pedagógico. Entre eles, destacam-se estratégias de adaptação e de integração da turma, sondagens sobre o perfil social do grupo e de suas linhas de interesse, definição de combinados para a convivência em classe e avaliação dos graus de conhecimento dos alunos. (COLLELO, 2021, p. 144).

Após a publicação do Decreto Municipal de Corumbá, no Ano Letivo de 2020, o teletrabalho passou fazer parte de nossa prática, tivemos que criar novos hábitos de comunicação com os alunos e familiares. Preparamos atividades para serem postadas na plataforma¹⁵ da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, formamos grupo de *Whatsapp* para cada turma e assim, postamos atividades; ligava para os pais, compartilhava no *Facebook* informações e orientações de estudo. Como alguns pais não tinham familiaridade em acessar a tecnologia, fizemos um chamamento até a escola para orientar em como proceder para baixar as atividades postadas no Sistema Tagnos/Remoto, nesse momento nos certificamos, o qual era a vulnerabilidade de nossa comunidade, pois ouvimos deles: “professora, não tenho computador...”, “meu celular tem dados móveis que acaba muito rápido...”, “prefiro as atividades impressas”, “não tenho aparelho de celular...”, “em casa tem apenas um celular, não dá para deixar com criança não...”, “não tenho paciência”, “eu não sei ensinar não...” e muitas outras falas que demonstravam as dificuldades dos alunos para desenvolver a aprendizagem. A alternativa foi recorrer às atividades impressas como tentativa de garantir de conhecimento a este aluno.

Nem todos respondiam as mensagens enviadas, e de vez em quando tinha familiares que ao pedir retorno/devolutiva eram inoportunos. Não foi fácil! Tudo muito novo e a sensação de não estar fazendo nada certo. Rocha e Oliveira (2020) afirmam que se durante as duas décadas do século XXI questões como o uso de celular em sala, aplicação de metodologias ativas, autonomia discente e uso de novas tecnologias eram constantemente discutidas, o isolamento social acarretado pela pandemia do novo coronavírus revelou na prática a necessidade de aplicação dessas tecnologias para o ensino, e o quanto podem ser eficazes. Com isso tivemos que ser criativos, transpassar a barreira da timidez, a falta de qualificação midiática e tornar o uso das ferramentas que tínhamos para chegar até o nosso aluno, muitas vezes, invadindo o espaço da casa com nossos vídeo aulas. E de certa forma, também fomos invadidos já que nosso horário passou a disponibilidade total via telefone.

Ansiedade e desespero se misturavam, pois compreendemos que a alfabetização possui várias especificidades, como afirma Soares (2019), “[...] no

¹⁵A Rede Municipal de Ensino adotou uma Plataforma digital denominada Sistema Tagnos/Remoto para a inserção de atividades de forma que todos os alunos e pais pudessem ter acesso evitando o contato como protocolo sanitário de segurança.

estado atual da ciência linguística, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências” (SOARES, 2019, p. 27).

Competências essas que o professor é habilitado a proporcionar ao aluno na rotina em sala de aula, e não o pai, mãe ou responsável que muitas vezes não tem paciência ou técnica para ensinar. Partindo da experiência que conhecem como: “cópia com letra bonita” ou “se não consegue copiar só encobre que já está bom”. E isso feito muitas vezes com impaciência, num processo mecânico, dizem:- “foi assim que eu aprendi”.

Não desmerecemos os pais, já que se esforçaram e se esforçam, e muito para dar conta de participar e auxiliar os seus filhos, não obstante as dificuldades de acesso e de uso das Plataformas de Ensino Remoto, e aos demais materiais colocados à disposição nos grupos e na própria escola, enfatizamos outro obstáculo - a precariedade do sinal de internet na região. Esses fatores, contudo, nos faz refletir salientando que a pandemia mostrou a importância do professor como profissional e mediador dos conhecimentos, principalmente na fase da alfabetização.

Como professora da pré-escola e primeiro ano, esse período é importante muitas atividades lúdicas, oralidade, leitura coletiva, dramatizações, brincadeiras cantadas, escrita espontânea, etc. isto, reservando as especificidades de cada etapa educacional. Por mais que tenhamos pensado e planejado as atividades a serem enviadas, a maioria que requeria a escrita, retornava em branco ou muitas vezes sem a letra da criança, que na região, comumente, chamamos de “mão de gato”¹⁶. Em se tratando de imagens, fotos ou vídeos como tarefa, estes voltavam com maiores resultados. É possível perceber que a ausência das aulas presenciais causaram uma minimização do conhecimento, ou na pior da avaliação o não desenvolvimento da competência.

No ano de 2020 até que conseguimos criar vínculos porque ainda tivemos contato antes da suspensão das aulas presenciais e deste modo propiciar uma rotina aos alunos, porém este ano, 2021, tínhamos apenas lista nominal dos alunos com os respectivos números de celular para contato com as famílias.

¹⁶Sorrateiro, desviado. Disponível em <https://Dicionário.piberam.org>

Logo no início do ano letivo 2021, após a apresentação na escola e saber qual seria a minha turma, com 23 alunos, comecei a ligar e já formar um grupo *no whatsapp*. Se antes faríamos da acolhida, de conhecer o aluno e avaliar o seu grau de conhecimento e fazermos o planejamento, agora lançávamos ao novo, realizando entrevista/sondagem através de vídeo chamada. Os horários foram previamente agendados por mensagens aos pais para falarem sobre as crianças. Nossa preocupação inicial era se eles teriam internet disponível para esta agenda, já que, um número considerável mora em um residencial afastado e nem sempre conseguem ligação para celular, que dirá para vídeo chamada.

Marcado o horário, chamei e o aluno das 7h30min estava dormindo. Aluno das 8h estava disponível. Com o aluno das 9h não consegui retorno, o aluno das 10h foi um sucesso! E assim, transcorreu a semana tentando conhecer e me apresentar aos pais e alunos. Que alegria ver os rostinhos, com vergonha e inseguros diante da professora nova. A mãe dizia: - “fala com tua professora, responde guri”. Eu tentando quebrar o gelo brincava e interagia. O intuito das chamadas de vídeo era conhecer, me apresentar, falar da saudade que estávamos sentindo da escola, porque eu também sinto saudades, até pedi que tentassem escrever o nome e se apresentassem também.

Observei nas chamadas, a interferência dos pais e as crianças não ficavam a vontade e estavam inseguros, dependentes da resposta do adulto que ficava ao lado o tempo todo.

Logo tivemos uma escala de trabalho, dois dias de plantão na escola e três dias em casa propondo atividades e estando disponível aos pais e alunos das 7h às 11h. A preocupação era como as atividades propostas seriam realizadas, já que havia observado que alguns responsáveis não tinham nada de pedagógico, muito menos paciência com as crianças. Pensando em não sobrecarregar os pequenos, comecei a propor atividades partindo do corriqueiro, o que seria mais prazeroso para todos. Collelo (2021) aponta que:

[...] os diversos relatos confirmaram que a simples presença dos alunos nos ambientes virtuais não garante a sua adesão, tampouco o mesmo ritmo de aprendizagem que eles costumavam ter em sala de aula. Em função do novo padrão de funcionamento do ensino, da inédita organização de trabalho e de diferenciadas formas de relação pessoal, o aluno precisaria de um tempo de adaptação e do apoio das

famílias capazes de garantir condições mínimas de trabalho (COLLELO, 2021, p. 146).

Compreendendo todo contexto social e, procurando manter vínculo entre professora e alunos, foram elaboradas várias estratégias de provocação para que pudéssemos desenvolver da melhor maneira as competências e atingir os objetivos. Como mediação, enviamos no grupo de whatsapp app, vídeos de literatura infantil, brincadeiras para serem realizadas com a família, atividades significativas e práticas para que possam aproveitar esse tempo com prazer. Ainda, utilizados os livros e vídeos compartilhados no grupo, como sugestão de ludicidade para desenvolvimento das competências.

Exemplificarei algumas das orientações de atividades propostas. Observadas as dificuldades dos alunos do primeiro ano, propus gravar um vídeo apresentando nossos animais de estimação. Quem tivesse um animalzinho, apresentaria expondo o nome e outras informações que quisessem. Motivei que gravassem o vídeo e compartilhassem para que todos vissem. Logo surgiram alguns vídeos, conforme verifica-se no registro das Figuras 1e 2, a seguir:

Figura 1- Aluno apresentando sua cachorrinha Madá de 10 anos



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2- Aluna apresentando seu gatinho



Fonte: Acervo da autora.

Observei que os responsáveis ajudaram as crianças a apresentarem os animais de estimação. Houve uma interação com o adulto. Tiveram que pensar onde gravar, como gravar, o que falar etc. Não é fácil gravar, falar, apresentar. Fiquei maravilhada ao ver a desenvoltura de alguns e a superação de outros. Com essa atividade foi trabalhada a oralidade e a espontaneidade das crianças. Collelo (2021, p. 150) ressalta que “[...] é preciso incentivar a autonomia do aluno para que, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, ele possa ser protagonista na construção do conhecimento”.

Como nem todos possuem facilidade com o celular, internet, e nas últimas duas semanas tivemos reforço, foram chamados justamente os que não possuem essa acessibilidade. Foi mostrado o vídeo gravado e conversando com eles, solicitei que desenhassem seu animalzinho e escrevessem o nome deles. Conforme assinala Collelo (2021):

[...] como pressuposto fundamental desse processo, é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito-aprendiz a partir de possibilidades, reflexões e interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva (COLLELO, 2021, p. 151).

Alunos que frequentaram a Educação Infantil e agora estão no primeiro ano, saberiam se expressar e expor suas necessidades, desejos, medos. Sabem que a escola é um lugar onde se privilegia o aprendizado, mas, não é o único. Usam lápis

de escrever, lápis de cor, distinguem as cores tem postura para estudar e se concentram no que estão fazendo. Não levam o lápis à boca, isso demonstra que têm confiança em si mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensando na oralidade como um grande estímulo, a proficiência do aluno e mesmo que esta prática seja pouco valorizada é de fundamental importância para a integração social dos alunos. Ela vem sendo desenvolvida há décadas, mas hoje se faz necessário implementá-las nos currículos de forma mais efetiva. Analisando a atual situação da escola nos dias de hoje, fica evidente a necessidade de um trabalho mais sistemático da escola em relação à oralidade. Em tempos de pandemia muito mais, e é o grande desafio, trazer atividades que proporcione prazer, alegria e acolhimento, pois nossos pequenos estão sofrendo a falta da escola e de interagir seja com seus pares ou com o professor.

No processo de construção do vídeo e elaboração de atividade escrita podemos observar que Ester¹⁷ sabe nomear as letras do alfabeto, em ordem e aleatoriamente. Conhece os números e associa à quantidade. Distingue números de letras. Ela sabe que para escrever palavras precisa usar as letras, precisa pensar. Encontra-se no nível silábico com valor sonoro. Observo isso a partir do nome da sua cachorra LUNA = LA. Ela pensou como escrever, LU ... L . NA ... A . Eu pedi para escrever sol. Ela pensou e SOA ... sol.

Figura 3 – Registro da aluna



Fonte: Acervo da autora.

¹⁷Para preservar o anonimato dos alunos, os nomes são fictícios.

Conheci Eliane Vitória nessa semana, seus pais são muito atenciosos e se preocupam com o desenvolvimento dela. Buscam as atividades na escola e vêm com a letra dela. Eles comentam: - “ela gosta de fazer”. Ela contou que tem três animais de estimação: Pretinha, Branquinha e Fofinha e as desenhou, usando os materiais que ficaram disponíveis para que desenvolvesse sua atividade. Depois, escreveu os nomes das “cachorras”.

Com essa atividade, observei que ela escreve seu nome sem apoio, não precisa de crachá ou prisma para escrevê-lo. Constatei que teve muita dúvida ao escrever Pretinha (FN) pensou, pensou muito e depois escreveu (F N), abaixo escreveu Branquinha (AIA) e logo abaixo Fofinha (OIA). Ela escreveu também borboleta (OOEA) e passarinho (ACIO) e novamente ao escrever passarinho ficou com dúvida, conforme podemos verificar na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Registro da aluna



Fonte: Acervo da autora.

Com base nessa escrita, percebi que ela também estava no nível Silábico com valor sonoro, tem desenvoltura para realizar as atividades e é segura no que faz. Ambas as alunas escreveram algo que é significativo para elas e, observando o próprio desenho, fazem associação com o mesmo. É significativo e faz parte das vivências delas no contexto familiar, social, cultural. Ainda precisam avançar na apropriação da escrita, ter contato com o mundo letrado por meio de brincadeiras, parlendas, músicas/cantigas, necessitam que leiam para elas para participarem da leitura.

Diante disso é importante propor atividades que propiciem encontrar palavras no texto com rimas e aliterações para que compreenda que várias palavras podem

ser escritas com as mesmas letras e sons. Ter contato com o texto escrito, observar as palavras destacadas coletivamente e analisar como são escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o trabalho realizado, ficou aos professores o desafio de garantir atividades lúdicas e ao mesmo tempo propor uma prática reflexiva sobre a escrita espontânea trazendo temas do cotidiano, de forma significativa capaz de servir aos propósitos da alfabetização e promover atividades para desenvolver a oralidade. Elementos que em tempos de ensino remoto requer muito cuidado, criatividade e dedicação.

O desafio “ter que aprender para ontem”, o uso das tecnologias implementou nosso fazer pedagógico. É um momento de grande aprendizagem e orgulho dessa profissão. O que antes causava medo, hoje é nosso aliado. Nesse contexto, a escola e a mediação do professor são essenciais, estamos colhendo bons resultados, mas estão aquém do direito pleno a educação dos alunos.

REFERÊNCIAS

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Inernacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, p. 143-164, 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia> Acesso em junho de 2021.

MÃOS DE GATO. Disponível em <https://Dicionário.piberam.org> Acesso em 11 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2019.

ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da; OLIVEIRA, Solange Diniz de. Ensino na rede pública em tempos de pandemia: duas experiências docentes. **Revista educação pública**, v. 20, n 31, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/31/ensino-na-rede-publica-em-tempos-de-pandemia-duas-experiencias-docentes> Acesso em 13 jul. 2021.

Capítulo 10

**PROFESSORES
ALFABETIZADORES E
FORMA(TA)ÇÃO
CONTINUADA:
(IM)POSSIBILIDADES DE
AUTORIA**

**Letícia Moraes Esposto
Filomena Elaine Paiva Assolini**

PROFESSORES ALFABETIZADORES E FORMA(TA)ÇÃO CONTINUADA: (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA

Letícia Moraes Esposto

*Mestranda em Educação pela FFCLRP-USP, pedagoga e professora da educação básica. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE/USP.
E-mail: leticia-moraes@usp.br*

Filomena Elaine Paiva Assolini

*Pós-doutorado em Linguística pela Unicamp, Livre docente na graduação e pós-graduação da FFCLRP-USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE/USP.
E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br*

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de análises discursivas que buscaram compreender o que relatam os professores da rede estadual de ensino a respeito do material didático oficial de que se valem para alfabetizar seus alunos. Além disso, trazemos também algumas análises sobre os dizeres desses professores acerca dos momentos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Consideramos que o processo de alfabetização é um dos principais objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para que esse processo ocorra de forma exitosa e as crianças se apropriem das funções sociais da leitura e da escrita, é importante que o professor alfabetizador tenha sólida formação inicial e continuada acerca do tema. Para compreendermos melhor como se dá o trabalho com o material didático e a formação continuada por meio dos momentos de ATPC, entrevistamos coordenadores e professores alfabetizadores usando questionários semiestruturados. Além das entrevistas compõem nosso *corpus* observações de aulas com registros em caderno de campo. Nosso referencial teórico-metodológico ampara-se na Análise de Discurso de matriz francesa, na Teoria sócio-histórica do Letramento e nas Ciências da Educação. Nossas análises discursivas apontam que o trabalho pedagógico dos professores se dá quase que exclusivamente pelo material didático utilizado na rede estadual, o que pode interferir no processo de alfabetização oferecido aos alunos e também na autoria docente. Para concluir, defendemos que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente ligada à qualidade da formação continuada oferecida aos professores.

Palavras-chaves: análise de discurso, professor alfabetizador, formação docente, material didático, autoria.

Abstract

This work presents the results of discursive analyzes that sought to understand what teachers from the state educational system report about the official teaching material they use to teach their students how to read and write. In addition, we also bring some analysis of the sayings of these teachers about the moments of the Collective Pedagogical Work Class (ATPC). We consider that the literacy process is one of the main learning objectives of the early years of elementary school and, for this process to occur successfully and for children to appropriate the social functions of reading and writing, the literacy teacher must have solid initial and continuing education on the subject. To better understand how this works with the didactic material and the continued formation that happens through the ATPC moments, we interviewed coordinators and literacy teachers using semi-structured questionnaires. In addition to the interviews, we included observations of classes in our corpus, with records in a field notebook. Our theoretical-methodological framework is supported by the French Discourse Analysis, the Social-Historical Theory of Literacy and Educational Sciences. Our discursive analyses point out that the pedagogical work of teachers takes place almost exclusively through the teaching material used in the state network, which can interfere in the literacy process offered to students and also in the teaching authorship. In conclusion, we argue that the quality of pedagogical practices is directly connected to the quality of the continuing education offered to teachers.

Keywords: discourse analysis, literacy teacher, teacher training, teaching material, authorship.

Introdução

Este trabalho traz o recorte de uma pesquisa que nasceu pela inquietação das pesquisadoras com as práticas pedagógicas de alfabetização observadas no cotidiano escolar. Essas inquietações levaram-nos a buscar entender qual é a relação dos professores com o material didático¹⁸ que utilizam para alfabetizar os alunos pelos quais são responsáveis e, ainda, quais são as condições de produção das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), consideradas como um momento de formação continuada, oferecidas pelo governo estadual paulista.

O interesse pelas formações continuadas se deu por percebermos que tais práticas influenciam sobremaneira as ações docentes com a alfabetização. Ao longo da pesquisa, verificamos que as ATPCs reiteram e (re)forçam o trabalho com o material didático oficial, organizado e enviado pelo governo paulista. Assim sendo, os

¹⁸ O material didático citado é o organizado e distribuído pelo governo estadual paulista, intitulado Ler e Escrever, que trabalha o ensino de Língua Portuguesa; o ensino de Matemática se dá pelo material EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais).

professores ficam restritos a uma maneira de trabalhar com seus alunos, o que pode gerar impactos no processo de ensino e aprendizagem e na autoria do professor (TFOUNI; ASSOLINI, 2008).

A alfabetização é um dos principais objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante salientar que não se trata de um produto, mas sim de um processo que envolve além de muitos outros aspectos, conduzir o sujeito a ler, escrever e se apropriar das funções sociais e discursivas dessas práticas, como afirma Mortatti (2014). Tfouni (2013) e Assolini (2015, 2016) destacam que esse é um processo complexo e que exige do professor um sólido preparo por meio de conhecimentos teóricos e práticos. Com isso, consideramos primordial que o professor amplie seus conhecimentos também em momentos de formação continuada, nos quais haja trocas significativas com seus pares. Partimos do pressuposto segundo o qual dependendo das condições de produção em que se dão essas formações continuadas, elas poderão ou não possibilitar ao professor reflexões significativas; e, ao incitar tais reflexões, o foco deve ser na ampliação do seu grau de letramento, impulsionando também uma posição de autoria da sua prática pedagógica.

Para responder aos objetivos e questionamentos acima levantados, tomamos como base as contribuições dos estudos concernentes à alfabetização, à teoria sócio-histórica do letramento, à Análise de Discurso de Matriz francesa Pecheutiana e às Ciências da Educação.

Referencial Teórico: alguns conceitos centrais da Análise de Discurso

Quando nos referimos à Análise de Discurso (AD), fazemos alusão a um campo teórico que passou a vigorar a partir dos anos 60, tendo como principal expoente o filósofo francês Michel Pêcheux. De acordo com o estudioso, podemos definir o conceito de “discurso” como “um efeito de sentido entre interlocutores”, (PÊCHEUX, 1990a, p. 176). Portanto, não nos ancoramos na perspectiva de que exista um emissor e um receptor de uma suposta mensagem que chegará tal como foi transmitida. Há na constituição do discurso deslizamentos de sentidos, atos falhos e brechas que requerem a compreensão de seu funcionamento.

Ressaltamos que o discurso não está/é livre e solto, pois ele se submete a uma formação discursiva que é regida por uma formação ideológica. Sendo assim, a depender do local e situação, decidimos se um dizer é cabível, logo, a formação discursiva é “(...) aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43).

De acordo com Pêcheux (1990b), as formações discursivas não são blocos homogêneos, acabados e fechados, mas sim, caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. Assolini (2015, p. 70), afirma que “uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”.

Para compreendermos essas redes em que o discurso é constituído, trazemos o conceito de formações ideológicas que: “(...) constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE, 1971, *apud* ORLANDI, 2003, p. 27).

Destacamos que esse interlocutor do/no discurso não é tido para a AD como um simples indivíduo, mas sim um sujeito atravessado e interpelado pelos efeitos do inconsciente e da ideologia, consecutivamente. Segundo Pêcheux (2014b, p. 135) “só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para sujeito”.

Após essa breve apresentação dos conceitos da AD, esclarecemos que o analista busca “(...) explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2007, p. 88).

Metodologia

Para compor o *corpus* foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras e duas coordenadoras pedagógicas, sendo que todas eram efetivas da rede estadual paulista. Atuavam em turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Todas exerciam a profissão há pelo menos oito anos e estavam na faixa etária de 34 a 58 anos. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, após, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Com o questionário semiestruturado, buscamos saber como as professoras e as coordenadoras enxergam a escola e, ainda, como veem suas práticas, como alfabetizam, com qual material e por meio de qual concepção, além de buscarmos conhecer também como ocorrem os momentos de formação continuada.

Faz-se necessário assinalar que a AD trabalha com o paradigma indiciário (GINZBURG, 1980), o qual nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. No nosso caso, rastreamos, perseguimos e perscrutamos indícios linguístico-discursivos nos dizeres das professoras que foram entrevistadas.

Para essa forma de abordagem do objeto,

não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 196).

Além das entrevistas realizadas, assistimos a 15 horas de aulas ministradas por cada professora, e as observações foram registradas em um diário de campo, sendo também utilizadas para a composição do *corpus*. A metodologia, para a AD, se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o *corpus* e os fundamentos.

Para a análise das entrevistas, selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2003, p.139). Detivemo-nos nesses recortes e, especificamente, nas sequências discursivas de referência (SDRs), “enquanto manifestação da realização de um intradiscorso – como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Após selecionados os recortes e as SDRs, o trabalho do analista consiste em relacionar as situações de enunciação, o sujeito, as formações discursivas e ideológicas a uma determinada conjuntura sócio-histórica (COURTINE, 2016, p. 25).

Análises discursivas: resultados e discussões

Os recortes apresentados a seguir são respostas da questão: “Aqui na escola, geralmente, como são as formações continuadas? São voltadas para o melhor

aproveitamento do material?”.

Sujeito PD: Sim... tem... o professor tem o livro dele né, e lá tem tudo pra você estudar... é isso que nós seguimos nas formações de ATPC.

Sujeito PA: Não é tudo dentro mesmo, ou é alfabetização ou dentro de matemática... então a formação é assim mais voltada pro material, como a gente pode tá trabalhando no material dentro do conteúdo que é o Ler e Escrever e o EMAI também. Nosso carro-chefe mesmo é o Ler e Escrever e o EMAI.

Considerando o recorte acima, percebemos que a formação continuada dessa escola trata fortemente do material didático (MD) quando os sujeitos afirmam que a formação é voltada para o estudo do material e as formas de trabalhar com ele em sala de aula. Dessa forma, percebemos que a ATPC não se dá como um momento de reflexões sobre o cotidiano escolar. Como consequência, os sentidos que circulam nessas formações são os presentes nos materiais Ler e Escrever e EMAI. Embora não se deem conta disso, os professores, ao reproduzirem os sentidos institucionalizados presentes nos MDs, filiam-se a formações discursivas nas quais predominam as redes de sentidos oficiais, consagradas como principais, verdadeiras, corretas.

Com isso, vemos que há uma legitimação desses sentidos que são colocados ideologicamente como únicos e naturais. Pêcheux (2010) afirma ser a ideologia a fonte fornecedora dessas evidências ao sujeito que acredita, assim, que determinada realidade só poderia se dar de uma forma e não de outra. De acordo com Orlandi (2009, p. 20) "(...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia".

Vemos que nesse contexto, com base nas respostas, forma-se o professor para trabalhar competentemente com o MD, que é incansavelmente discutido na formação, causando um engessamento das reflexões que giram em torno de como ensinar, como fazer, como aplicar.

Encontramos ainda a presença do significante “carro-chefe”, o que nos possibilita perceber que o MD é o elemento que se destaca, que comanda e dirige não só a sala de aula, mas todo um sistema de ensino que, nesse caso, abrange todo o estado de São Paulo desde o ano de 2008.

E, afinal, por que muitas vezes os professores se (as)sujeitam às amarras do MD? Na maioria dos casos, eles não se entendem como profissionais capazes de se

contraporem aos autores de materiais que integram programas oficiais, como é o caso do Ler e Escrever e EMAI.

Seguindo, trazemos mais alguns recortes para a análise, os quais refletem do seguinte questionamento: “Como funcionam as orientações das formações continuadas? Há a possibilidade de não trabalhar com este material didático?”.

Sujeito PA: A gente tem que seguir o planejamento, seguir o que a gente faz nos estudos, que é o que vem para gente lá da diretoria de ensino.

Sujeito PC: Tem algumas lacunas que a gente encaixa de outra maneira, mas sempre voltada pro método... Geralmente eu encaixo algumas atividades... tem essa liberdade sempre comunicando a direção.

Sujeito PB: Não... ela [coordenadora] fala que aqui tem que trabalhar com esse material, claro que se a pessoa bater o pé e não quiser trabalhar com o livro didático e tal, é... não tem problema, mas ela prefere que a gente trabalhe.

Sujeito PD: Não, nós temos que trabalhar, nós temos que trabalhar, se eu gosto ou não nós temos que trabalhar, a gente tem que tentar se... Fazer com que a atividade seja atrativa para a criança, por mais que você não goste.

Temos em todos esses recortes a presença da expressão “tem que”, indicando uma expressão de ordem que os professores não podem deixar de seguir. Nessas condições de produção, é muito difícil que o professor se sinta autorizado a assumir a posição de autor (TFOUNI; ASSOLINI, 2008) em suas práticas pedagógicas. As interpretações e os sentidos que circulam na sala de aula são sempre aqueles propostos pelos autores que confeccionam os materiais do Programa Ler e Escrever e EMAI.

Quando o professor não se dá conta de que é capturado ideologicamente e não se entende na posição de um sujeito capaz de questionar o que trazem os MDs, que também lhe dizem como desenvolver a sua prática pedagógica, ele se coloca e é colocado na posição de repetidor de sentidos, didáticas e práticas de ensino com as quais não se identifica, ou ainda, com as quais não concorda.

Uma das consequências negativas decorrentes da não possibilidade de os professores colocarem-se como autores de seu próprio dizer relaciona-se ao apagamento da função do professor de seus “saberes-fazer” (NÓVOA, 2017), em função da utilização desse material como um guia a ser seguido e cumprido.

Concordamos com Kleiman (2007, p. 18) quando afirma que: “o curso de formação deve funcionar (...) como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita”.

De acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos, porém, diante dessa realidade, vemos que não há espaço para a autoria do professor, que está sempre submetido às regras do sistema. Concluímos assim que as ATPCs se tornam momentos de forma(ta)ção dos professores, não proporcionando a eles um fazer pedagógico autônomo.

Considerações Finais

Após as análises, constatamos que a formação continuada se ocupa prioritariamente de questões instrucionais de como trabalhar com o MD proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. E acreditamos que esse tipo de formação deveria ser lugar de desestabilização dos conhecimentos, dos discursos parafrásticos e das práticas sem sentido para professores e alunos.

A formação continuada precisaria ser um espaço onde os docentes ressignificassem seus saberes, colocando-os como autores principais do processo de construção e reconstrução de seus conhecimentos. É necessário que a escola construa esses espaços crítico-reflexivos, garantindo aos professores deslocamentos e avanços teóricos no pensamento e nas práticas pedagógicas com alfabetização.

Amparados na AD, almejamos um trabalho pedagógico pautado na polissemia, na criação de inúmeros sentidos possíveis. Acreditamos, pois, que os professores podem se afastar desse trabalho parafrástico apoiado somente em MD e que devem ocupar a posição de autoria de seu dizer, fazendo os sentidos circular em sala de aula de forma múltipla e significativa.

Defendemos, assim, um trabalho pedagógico que valorize os professores e seus conhecimentos, que contribua para o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos e lhes possibilite uma prática pautada na reflexão do cotidiano.

Referências

ASSONILI, F. E. P. **Alfabetização e letramento**: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: Educação: Uma visão (da ARE). MORENO, L. C. (Orgs.) Ed. Legis Summa, Ribeirão Preto, 2015.

ASSONILI, F. E. P. **A escrita e sujeitos-professores**: relações, cicatrizes, ensino e identidade profissionais. In: Subjetivação e Processos de identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas - Inflexões no ensino. PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). Campinas, SP: Fontes Editores, 2016.

COURTINE, J. J. **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso**. University of Auckland (New Zealand). Trad.: Flávia Clemente de Souza - Universidade Federal Fluminense e Márcio Lázaro Almeida da Silva - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Policromias, jun. 2016.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.

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

MORTATTI, M. R. L. FRADE I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Interpretação e autoria**: leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. **Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et. al.* 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990a.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990b.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação

& Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Cortez Ed. 2013.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar**. Revista Odisseia, n. 1, 2008.

Capítulo 11

**OS CONTEÚDOS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DA
LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

**Carlos Eduardo Izaguirre da Silva
Susane Graup**

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da
Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus*

Uruguaiana/RS

carlosizaguirre.aluno@unipampa.edu.br

Susane Graup

*Professora Doutora no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de
Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade*

Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS

susanegraup@unipampa.edu.br

Resumo: Introdução: A Educação Física possui um compromisso com a educação e a formação integral do aluno, a qual é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo o professor com licenciatura em Pedagogia, o responsável por essa disciplina quando não há a presença do professor especialista. Objetivo: Analisar como se apresentam as Disciplinas da Educação Física e as Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem quantitativa, composto pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado do Rio Grande do Sul, e os dados apresentados por meio de estatística descritiva. Resultados e Discussão: Fizeram parte do estudo, os Projetos Pedagógicos dos cursos de 10 instituições de ensino, dos quais apenas a metade deles apresentaram Disciplinas da Educação Física, sendo 1 (um) componente curricular em cada Projeto Pedagógico, já considerando as Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento, foram identificados 8 componentes curriculares em 7 Projetos Pedagógicos. A relação entre as médias da Carga Horária Total dos cursos e a média da soma entre as Disciplinas da Educação Física e as Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento, traz que somente 2,5% da Carga Horária Total se refere aos conteúdos buscados, expondo uma lacuna na formação dos professores no que se refere a Educação Física. Professores associam a formação inicial ineficiente e a carga horária reduzida que não aprofunda os conteúdos com as dificuldades para conduzir as aulas de Educação Física, relatando ainda que não havia nenhuma política de formação e acompanhamento para essa especificidade do trabalho. Dessa forma, existe um grande distanciamento entre os documentos, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho, e a preparação

dos professores. Conclusão: Para que ocorra um melhor desempenho nas práticas docentes, é necessário que a formação inicial desses professores seja reorganizada, adequando as disciplinas as necessidades encontradas nos documentos norteadores, estabelecendo um currículo padronizado.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Licenciatura em Pedagogia.

Abstract: Introduction: Physical Education is committed to the education and comprehensive training of the student, which is a mandatory curricular component of basic education, with the teacher with a graduation in Pedagogy being responsible for this discipline when there is no specialist teacher. Objective: To analyze how the Disciplines of Physical Education and the Disciplines Related to the Body and the Movement are presented in the Pedagogical Projects of the Licentiate Graduation in Pedagogy courses. Methodology: This is a documentary research with a quantitative approach, consisting of the Pedagogical Projects of the Licentiate Graduation in Pedagogy courses in the State of Rio Grande do Sul, and the data presented through descriptive statistics. Results and Discussion: The Pedagogical Projects of the courses of 10 educational institutions were part of the study, of which only half of them presented Physical Education Disciplines, with 1 (one) curricular component in each Pedagogical Project, already considering the Disciplines Related to the Body and the Movement, 8 curricular components were identified in 7 Pedagogical Projects. The relationship between the averages of the Total Credit Hours of the courses and the average of the sum between the Disciplines of Physical Education and the Disciplines Related to the Body and the Movement, shows that only 2,5% of the Total Credit Hours refers to the contents sought, exposing a gap in teacher training with regard to Physical Education. Teachers associate the inefficient initial training and the reduced workload that does not deepen the contents with the difficulties in conducting Physical Education classes, reporting that there was no training and monitoring policy for this specificity of work. Thus, there is a great distance between the documents, such as the Common National Curriculum Base and the Gaucho Curriculum Reference, and the preparation of teachers. Conclusion: For a better performance in teaching practices, it is necessary that the initial training of these teachers is reorganized, adapting the subjects to the needs found in the guiding documents, establishing a standardized curriculum.

Keywords: Physical Education. Initial Formation. Graduation in Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) possui um compromisso com a educação e a formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola por meio da cultura corporal do movimento humano e suas variantes (SILVA; KRUG, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), traz em seu artigo 26 que a EF integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, devendo estar presente em todas as etapas educacionais, assim como as demais disciplinas escolares. O professor com

licenciatura em Pedagogia, quando atua na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) é o responsável pela orientação quanto à aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 1996), além disso, existe a possibilidade da disciplina de EF também ficar a cargo desse mesmo professor, quando nessas etapas não houver o professor especialista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) foram instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, estabelecendo o exercício da docência na EI (0 a 5 anos) e nos AIEF (6 a 10 anos), o que contempla o ensino das crianças de 0 a 10 anos em idade escolar regular. O Art. 5º desse documento destaca que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto para atuar em diferentes disciplinas, dentre elas a Educação Física, sendo a atuação interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento (BRASIL, 2006). No que diz respeito à estrutura do Curso de Pedagogia, o documento traz no Art. 6º que o mesmo será constituído de “[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial [...]” e de “[...] diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física [...]” (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EI formam um documento que indica as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, promovendo saberes da EF relacionados ao corpo e ao movimento, conforme o Art. 9º inciso I: “[...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]”. (BRASIL, 2009). Nos AIEF, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), estabelecem a EF como um espaço no qual a criança, de forma orientada, deve explorar a cultura corporal e o movimento, buscando a alfabetização nesta área da linguagem, conforme contemplam os artigos 15 e 31.

Estabelecendo uma relação entre os documentos citados acima, desde a formação inicial do curso de Pedagogia (Licenciatura), a qual está prevista com uma carga horária mínima de 3200 horas (BRASIL, 2006), até a sua atuação docente na EI (BRASIL, 2009) e nos AIEF (BRASIL, 2010), no que tange à EF em ambiente

escolar, existe uma distância entre o que é aprendido na formação e o que é previsto para ser ensinado nas práticas em ambiente escolar. Assim, surgiu a necessidade de analisar na formação inicial como se apresentam as Disciplinas da Educação Física (DEF) e as Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento (DRCM), com suas respectivas cargas horárias, que forem encontradas nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) de Pedagogia (Licenciatura).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem quantitativa. Esse estudo é composto por Universidades/Faculdades do Estado do Rio Grande do Sul que ofertam em suas grades o curso de Pedagogia (Licenciatura), tendo nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a fonte dos dados, que a instituição deveria apresentar disponível em seus sites, na versão completa para download, para compor a amostra.

A coleta e análise dos dados foram realizadas no mês de agosto de 2020, sendo organizadas em três etapas:

- Etapa 1: identificação na internet das instituições públicas e particulares que oferecessem a graduação em Pedagogia (Licenciatura) no Estado;
- Etapa 2: busca dos PPC na versão completa e disponíveis para download;
- Etapa 3: organizou-se os PPC encontrados na Etapa 2, em PPC1, PPC2, PPC3 e assim por diante, identificando as Disciplinas da Educação Física (DEF) e as Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento (DRCM) e suas cargas horárias.

Os dados quantitativos foram tratados e analisados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta, frequência relativa e média) no que se refere a carga horária dos PPC e das disciplinas encontradas. No quadro 1 estão apresentadas as informações das instituições que constituíram a amostra do estudo.

Quadro 1 - PPC de Pedagogia (Licenciatura)

PPC	NOME DA UNIVERSIDADE	PÚBLICA / PARTICULAR	ANO DO PPC
1	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	PARTICULAR	2014
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	PÚBLICA	2015
3	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA	PARTICULAR	2016
4	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	PARTICULAR	2016

5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	2018
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	PÚBLICA	2018
7	FACULDADE LA SALLE	PARTICULAR	2018
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS	PARTICULAR	2018
9	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	PARTICULAR	2018
10	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	2019

Fonte: os autores (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fizeram parte do estudo, os PPCs de 10 instituições de ensino, sendo que a Tabela 1 apresenta os resultados referentes à carga horária das DEF e das DRCM, sendo possível identificar que apenas a metade dos PPCs apresentaram DEF (n=5), tendo 1 componente curricular em cada PPC, com os seguintes nomes: Ensinar e aprender Educação Física; Didática da Educação Física; Ensino de Educação Física e Psicomotricidade; Ensino de Educação Física; e FTM de Educação Física A. Considerando as DRCM, foram identificados 8 componentes curriculares, sendo 7 PPCs contemplados: Ludicidade e Psicomotricidade; Educação e Corporeidade; Ludicidade e Educação; Jogo e Educação; Psicomotricidade, linguagem do corpo e movimento; Corpo, movimento e arte na educação de crianças; Psicomotricidade; e Abordagens teórico-metodológicas do corpo, movimento e ludicidade.

Tabela 1 - Cargas horárias dos PPC e das DEF e DRCM

PPC	CHT	DEF		DRCM		DEF + DRCM	
		HORAS:	%:	HORAS:	%:	HORAS:	%:
1	3296	0	0	68	2,0	68	2,0
2	3220	60	1,9	0	0	60	1,9
3	3232	36	1,1	108	3,3	144	4,4
4	3200	80	2,5	0	0	80	2,5
5	3255	0	0	45	1,4	45	1,4
6	3285	60	1,8	0	0	60	1,8
7	3200	0	0	80	2,5	80	2,5
8	3229	0	0	66	2,0	66	2,0
9	3420	60	1,7	60	1,7	120	3,5
10	3207	0	0	80	2,5	80	2,5
MÉDIA	3254,4	29,6	0,9	50,7	1,6	80,3	2,5

PPC: Projeto Pedagógico do Curso; CHT: Carga Horária Total; DEF: Disciplina da Educação Física; DRCM: Disciplinas Relacionadas com o Corpo e o Movimento.

Fonte: os autores (2020).

A primeira inquietação ocorre na relação entre as médias da CHT e das DEF + DRCM, trazendo o resultado de que somente 2,5% dos conteúdos buscados foram encontrados em todos os PPC analisados. Tal constatação expõe uma lacuna na formação dos professores, acreditando que a EF está sendo deixada de lado nos cursos de formação em Pedagogia (Licenciatura). Para Gatti (2010), nos PPC de formação docente os conteúdos da EF aparecem apenas esporadicamente nas matrizes curriculares, com abordagens genéricas e superficiais.

Na literatura vários estudos apontam o sentimento de despreparo por parte dos professores da EI e dos AEIF para o desenvolvimento das aulas de EF e suas práticas pedagógicas (AYOUB, 2001; ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003; SILVA FILHO; PEREIRA, 2012; DALLA NORA; ZAWITZKI, 2014). Fazendo uma associação com a Tabela 01, entende-se que a carga horária destinada aos conteúdos da EF se encontra reduzida chegando a 1,4% da CHT do PPC5, e alcançando no máximo 4,4% do CHT do PPC3, esse em particular, trazendo três disciplinas entre DEF e DRCM em seu currículo.

Corroborando com esses dados, o estudo de Rodrigues, Silva e Copetti (2018), evidenciou a percepção dos professores em relação à formação deficitária dos conteúdos da EF, pois as mesmas relacionaram as dificuldades encontradas para conduzir as aulas de EF a uma formação inicial ineficiente em seus aspectos teóricos e práticos. Os relatos associam esse panorama a fatores como a carga horária reduzida e que não aprofunda os conteúdos da EF.

Pode-se constatar isso na tabela 01, onde somente cinco PPC possuem DEF (média de 29,6 h) e sete PPC possuem DRCM (média de 50,7 h) em seus currículos, totalizando a média de 80,3 h entre os dez PPC. Consequentemente a isso, a Educação Física se torna desvalorizada no contexto escolar no que tange ao desenvolvimento da criança, em razão da supervalorização das disciplinas de cunho intelectual, onde a escola acaba considerando que ler, escrever e calcular é mais importante do que movimentar-se, como se fosse possível realizar estas atividades sem a presença do movimento (CÂNDIDO; FLORO, 2015).

Cabe salientar que o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) é um documento resultante da construção coletiva de políticas públicas, elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ambos direcionados a preparar e aperfeiçoar os currículos pedagógicos da EI e dos AIEF das escolas públicas e particulares do estado do RS. Independentemente do

conteúdo a ser trabalhado na Educação Física escolar, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, dando oportunidades para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva (BRASIL, 1997).

CONCLUSÃO

A Educação Física escolar contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras, coordenação dos movimentos e postura corporal, além dos benefícios voltados para a saúde, sendo assim, não podem ser negligenciados esses momentos, salientando que em algumas vezes é na escola a única oportunidade que a criança tem de se movimentar durante seu cotidiano.

Diante desse contexto, para que ocorra um melhor desempenho nas práticas docentes na EI e nos AIEF, é necessário que a formação inicial desses professores seja reorganizada, adequando as DEF e DRCM e suas respectivas cargas horárias conforme as necessidades encontradas nos documentos norteadores, que estabelecem um currículo padronizado a ser trabalhado nessas etapas educacionais.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE. 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂNDIDO, C. E. S.; FLORO, E. F. O pedagogo e a educação física no ensino fundamental I: desafios e limitações da formação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 368-385, 2015.

DALLA NORA, Daiane; ZAWITZKI, Rosalvo Luis. A educação física nos anos iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 68-79, 2014.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre, 2018.

RODRIGUES, Thiago Francisco; SILVA, Carlos Eduardo Izaguirre da; COPETTI, Jaqueline. Percepções de Unidocentes sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 287-301, 2018.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos anos iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, 2008.

SILVA FILHO, Manoel Francelino da; PEREIRA, Raquel Stoilov. Educação Física e professores polivalentes: o caso das escolas públicas municipais de Várzea Grande. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

Capítulo 12

**EDUCAÇÃO INTEGRAL
PRESSUPOSTO PARA UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ana Abadia dos Santos Mendonça

EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESSUPOSTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Abadia dos Santos Mendonça

ana_abadia@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo trata de um assunto bastante discutido na educação regular: a educação integral e a educação inclusiva. Ambas são efetuadas em unidades educacionais voltadas a ocupar o contra turno.

Possui princípios diferentes, mas caminham juntas, desde que tenham um diálogo entre os profissionais que atuam na escola e podem exercer um mesmo papel, o de colaborar para o aprendizado de alunos com deficiências. Esta pesquisa de caráter bibliográfico tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva. Conclui-se que é possível aliar a educação integral à inclusiva, levando os alunos que necessitam de atendimento individual inclusivo por ocasião de sua deficiência a sentirem participantes do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Alunos com deficiências, Aprendizagem, Escola Regular, Inclusão Escolar.

Introdução

Vivemos num momento em que praticamente tudo tem que ser integral. Escola, alimentação, assistência escolar, médica e psicológica, valorização das pessoas, convivência com os filhos, pais e especialmente a vida estudantil dos educandos. Estamos rodeados de pessoas que nos querem em tempo integral e não se conformam com o tempo que temos em oferecer.

A escola tem passado por diversas mudanças e uma delas é a Educação Integral. Mas o que é essa modalidade de ensino que convoca os estudantes a ficarem o dia inteiro na escola, alimentando, fazendo os deveres de casa, brincando e estudando mais do que outros alunos da sua idade.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea que compreende que a educação e garanta o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

A partir dos estudos de Teixeira (2007), Paro (2009a), Gadotti (2009) e Carvalho (2006), em que é recorrente a afirmação de que a educação integral necessita de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as incertezas, as contradições, enfim, as especificidades do termo.

Sendo assim, Maurício (2009a, p. 54-55) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009^a, p. 54-55).

Para que a educação integral aconteça, existe a necessidade de ver o sujeito como um todo. O educando deve ser desenvolvido em todos os aspectos físicos, emocionais, sociais, acadêmicos e intelectuais. As particularidades deste alunado se desenvolvam para o crescimento total dele.

A Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa Mais Educação em que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar destaca nos seus objetivos:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, s/p).

Ainda segundo o mesmo documento, no parágrafo único coloca que o “programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007, s/p).

As escolas deverão possuir disponibilidade de locais dentro do seu ambiente escolar, ou seja, espaços apropriados para o desenvolvimento de tais aulas, como esporte, lazer, artes, etc.

Sabe-se que é importante nortear os alunos para uma melhor compreensão da realidade, dando suporte pedagógico para que ele possa desenvolver-se de maneira

plena e caminhando para um processo ensino aprendizagem que realmente atenda às demandas da sociedade:

[...] formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, s/p).

Pensando no sujeito integral, a mesma portaria coloca como algumas finalidades da educação integral:

[...] II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] (BRASIL, 2007, s/p).

Também é uma das finalidades dessa portaria, a educação integral para o combate a trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, s/p).

Aliada a educação integral, a educação inclusiva é favorecida por esta dinâmica. Por ser uma forma de atuar no indivíduo como um todo, a modalidade de ensino integral vem acalhar com o que educação inclusiva deve contemplar. Na LDB 9.394/96 no seu capítulo destinado à educação especial, convoca a toda a comunidade escolar a trabalhar com as pessoas com deficiências, quando necessário, no contra turno.

Assim no Capítulo V desta lei Art. 1 e 2, relata:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Desta forma, o que a legislação diz que para que o atendimento educacional aconteça, ele necessita ser no contra turno, pois os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não podem ser retirados da sala de aula regular para este atendimento, até porque o momento diário na escola juntamente com os outros alunos, também facilita a aprendizagem.

Assim esta pesquisa bibliográfica tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva, assistindo alunos com e sem deficiências nas diversas etapas da educação regular.

Educação Integral

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014).

O atendimento em tempo integral na escola proporciona ao sujeito, a oportunidade de fazer suas atividades escolares com orientação pedagógica individual, ou em grupos, o que favorece o processo de ensino aprendizagem do aluno em questão. Há também a prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, levando em conta que o aluno esteja bem assistido em suas potencialidades além do processo cognitivo ser favorecido.

A Educação Integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2014, s/p).

Assim, a ampliação do tempo integral, no entanto, tem sido marcada por experiências que possuem pontos positivos e também negativos com relação às atividades curriculares e extracurriculares (turno e contra turno), desprezando a integração curricular. Esse tempo deve ser entendido como um direito a educação de qualidade e que se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos.

A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Como acentua Felício (2012):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras) (FELÍCIO, 2012, p. 05).

A multiplicidade de exigências que a escola integral deve se concentrar favorece uma discussão a respeito de como as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem possam conduzir uma ação dialógica proporcionada pelos sujeitos que viabilizam o atendimento a essa orientação que fundamenta a concepção de uma educação integral.

Educação Inclusiva

Durante muitos anos, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação eram colocados em escolas especiais para que pudesse conviver e aprender de acordo com o que se achava que eles poderiam. Hoje a realidade mudou. Estes sujeitos também podem e devem estar na escola regular junto com todos os outros representativos da normalidade.

Isso está mudando a cada dia. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015), a intenção é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Assim, ter na escola regular alunos com deficiências volta o olhar para aqueles que não se sentiam a vontade para estar num ambiente escolar de qualidade e de acolhimento por todos os profissionais da escola, alunos de maneira geral e toda a comunidade escolar.

A LBI também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência considera a pessoa com deficiência, como:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

É preciso entender que a inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino regular é fazê-las integrantes da escola num sistema único de educação. Todavia, vivemos em um momento em que o mundo prega o respeito à diversidade, e que esta seja entendida como um processo natural, pois “defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças” (CUNHA, 2015, p. 71).

A educação inclusiva se processa no ambiente escolar de forma que todos possam se beneficiar dela, alunos com deficiências e representativos da normalidade. Ela se apresenta com a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas devido a sua deficiência, e superar seus limites.

A inclusão escolar perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344)

Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Ela se processa com a colaboração de todos dentro da escola, sejam direção, coordenação pedagógica, professores, alunos de maneira geral e os demais servidores da escola.

O ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

Educação inclusiva e escola integral

A educação inclusiva por si só demanda um tempo maior para a aprendizagem, pois o aluno com deficiência necessita de mais tempo para processar o que sendo ensinado. Seu cognitivo na maioria das vezes é mais lento e ajustes na condução do processo ensino aprendizagem por parte de quem ensina, pois ele necessita tomar consciência de que é capaz de aprender e se esforçar para isto.

Numa escola de tempo integral, alunos com deficiências poderão converter em aprendizagem várias situações que vivenciará dentro da escola, fora da normalidade, como alimentar bem e só, muitas vezes ele não dispõe dessa habilidade, socializar nos momentos de lazer, de estudo, de participação ativa dentro da escola.

Como estratégia de ação, a Educação Integral amplia o espaço/tempo das atividades que visam à qualificação das múltiplas dimensões educativas. A educação integral não se refere ao aumento do tempo do aluno na escola, mas proporcionar oportunidades/vivências em que os alunos sejam orientados pelos educadores. Presume-se que um maior tempo contribua para uma

[...] quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos [...] cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido (Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011, p. 25).

A Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios quanto ao papel central da Escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real aprendizagem para todos os alunos e diminuam as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais.

Um ponto de congruência entre a Educação Integral e a Educação Inclusiva é quanto aos aspectos legais que norteiam essas duas vertentes: ambas são relativamente novas em nossa sociedade, sendo seus princípios ainda pouco compreendidos pela comunidade escolar.

Para Pacheco (2008), as discussões acerca da Educação Integral envolvem aspectos conceituais sobre os quais “não há um consenso quanto ao entendimento

do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões sobre elementos relevantes para a Educação Integral” (p. 5).

Figueiredo (2010), enfatiza que a Educação Inclusiva enfrenta diversas dificuldades, dentre elas, as atitudes de educadores que ignoram os princípios norteadores da inclusão, alegando incapacidade e/ou despreparo para trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

A escola inclusiva e a de tempo integral almejam outros modos de interpretar o conhecimento escolar, revendo sistemas, estratégias, espaço/tempo e currículo, promovendo, assim, uma releitura do processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores (BATISTA, MANTOAN (2006); FIGUEIREDO (2008, 2010); MANTOAN, (2008); POULIN (2010); ROPOLI, MANTOAN, SANTOS, MACHADO (2010); enfatizam o papel fundamental que a Escola desempenha para a promoção dessa releitura.

Considerações Finais

Na Educação Integral permite construir uma escola que valoriza os saberes dos alunos em seus diversos e diferentes contextos e ambientes, podendo, assim, ampliar o repertório de estratégias de ensino-aprendizagem.

A Educação Inclusiva visa à quebra do paradigma da escola que identifica, classifica e seleciona os que podem dos que não podem aprender, em detrimento de uma escola que respeita, integra, amplia e incentiva seus alunos a serem sujeitos reguladores de sua própria aprendizagem.

Educação Integral e da Educação Inclusiva é compreendida como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva em consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos. Como uma educação que amplia os espaços das escolas e abre as portas para a comunidade como estratégia de ação para o desenvolvimento de todos os alunos, entendendo que estes são sujeitos cognocentes que atuam em sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos seus pares de forma cooperativa.

O professor, dessa escola de tempo integral inclusiva, é um mediador desse processo de construção de conhecimento.

Educação Integral e Educação Inclusiva são compreendidas como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva e consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos.

A escola de tempo integral inclusiva, que possibilita ampliar os tempos escolares favorecendo o processo de aquisição de conhecimento, é um lugar propício para que as estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem de todos os alunos e conseqüentemente a inclusão escolar possam ser fomentadas e praticadas em colaboração com toda a comunidade escolar.

Referências

- BATISTA, C. A. M. MANTOAN, T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ª Ed. Educação Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 20 de jul. de 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 28 de jun. de 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Senado Federal. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em 29 de jun. de 2020.
- CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.
- FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.
- FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>. Acesso em 08 de mar de 2020.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

PACHECO, S. M. **Proposta pedagógica**. In: Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 13-20.

POULIN, J. R. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. Edições UFC, Fortaleza, 2010.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. ;SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VARIOS AUTORES. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011. Disponível em: http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf. Acesso em:30 de jun. de 2020.

Capítulo 13

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA
BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC)**

Daniéli Vitória Goetz Pauli

Luzilene Rito dos Santos

Sabrina Hoffmann

Neusete Machado Rigo

Judite Scherer Wenzel

A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Daniéli Vitória Goetz Pauli

Licencianda em Química Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul,
danielivgp03@gmail.com

Luzilene Rito dos Santos

Licencianda em Química Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul,
luzilenerito@gmail.com

Sabrina Hoffmann

Licencianda em Química Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul,
sabrinahoffmann611@gmail.com

Neusete Machado Rigo

Docente, Universidade Federal da Fronteira Sul, neusete.rigo@uffs.edu.br

Judite Scherer Wenzel

Docente, Universidade Federal da Fronteira Sul, juditescherer@uffs.edu.br

Resumo: O presente artigo aborda uma análise geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando a temática de gênero. A formação acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorar as relações de gênero e seus conteúdos para a análise e compreensão das problemáticas sociais, culturais e educacionais decorrentes destas. O objetivo desse estudo é analisar como esta temática está sendo contemplada pela BNCC e também refletir sobre o direcionamento que os atuais documentos têm em relação ao currículo das escolas. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa de origem documental para a coleta dos dados. Os dados foram coletados considerando todas as versões da BNCC do ensino fundamental e médio, e analisados a partir de referenciais que tratam da temática de gênero em concordância com a educação. Os resultados da análise mostram que é notória a decrescente presença do termo gênero nos documentos da BNCC, sendo praticamente nula na última versão, o que se torna preocupante, visto que, é de suma importância que essa temática esteja atrelada ao currículo escolar de forma expressiva e problematizadora de visões naturais que a sociedade traz consigo

através da história em relação ao gênero junto a interação da diversidade de forma pluralizada. Conclui-se que a atual BNCC reduz a importância que a escola tem de contemplar essa temática, incluindo-a no currículo escolar.

Palavras-chave: Diretrizes Nacionais. Currículo escolar. Educação Básica. Educação e Gênero.

Abstract: This article addresses a general analysis of the Common National Curriculum Base (BNCC) aimed at gender issues. Academic training has highlighted the impossibility of ignoring gender relations and their contents for the analysis and understanding of the social, cultural and educational problems arising from them. The objective of this study is to analyze how this theme is being contemplated by BNCC and also to reflect on the direction that the current documents have in relation to the school curriculum. The research is a qualitative approach of documentary origin for data collection. The data were collected considering all versions of the BNCC of elementary and high school, and analyzed from references that deal with gender in agreement with education. The results of the analysis show that it is notorious the decreasing presence of the term gender in the documents of the BNCC, being practically null in the latest version, what becomes worrying, since, it is of paramount importance that this theme is tied to the school curriculum in an expressive and problematizing way of natural views that society brings with it through history in relation to gender together with the interaction of diversity in a pluralized way. It is concluded that the current BNCC reduces the importance that the school has to contemplate this theme, including it in the school curriculum.

Keywords: National Guidelines. School curriculum. Basic education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla uma reflexão sobre a questão de Gênero compreendendo-o como uma construção social e cultural do feminino e do masculino, seguindo o pensamento de Stoller (1994) que compreende o sexo como biológico e o gênero como social, construído no âmbito cultural. Na visão desse mesmo pesquisador, gênero vai muito além do sexo masculino ou feminino.

Nosso objetivo é analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está tratando a questão de gênero com a perspectiva de implementação no contexto escolar. Para isso, analisamos o documento desde sua estrutura inicial, em 2015, até a sua última versão, em 2018. As análises que realizamos buscam refletir sobre o direcionamento que os currículos escolares e suas práticas relacionadas à questão

de gênero podem afetar no ensino e na aprendizagem, visto que esse documento é uma orientação nacional para a organização dos currículos nas escolas.

Esse tema é muito discutido na sociedade porque existem muitas problemáticas relacionadas com a questão gênero, situadas nas relações familiares, sociais, políticas, esportivas e também no trabalho. Porém ainda é pouco apresentado no contexto escolar. Moreira (2000) aponta que o tema gênero deve ter uma abordagem maior nesse espaço, pois, é de extrema importância para a formação de cidadãos éticos. Apontamos, junto à Stoller (1994), que isso é extremamente relevante para compreendermos que sexo está relacionado ao biológico do ser humano (macho/fêmea), e a ideologia de gênero se relaciona à um contexto social e cultural (masculino/feminino).

O campo teórico que discute gênero problematiza os modelos e estereótipos que definem o gênero masculino e feminino segundo sua constituição biológica. A sociedade segue um modelo classificatório que identifica as pessoas como masculino ou feminino usando características sexuais definidas pela genitália e suas funções reprodutoras. De acordo com LOURO (2008 p. 18) nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. Com isso, buscamos identificar como os documentos orientadores na educação nacional estão conduzindo a educação sob essa temática.

Embora a sociedade venha discutindo essas questões, ainda é grande a desigualdade que existe entre homens e mulheres, pois com frequência vemos a mulher sendo tratada como “sexo frágil”, como aquela que deveria ficar “somente em casa cuidando da família”. Esse pensamento leva a situações de opressão e de violência sobre as mulheres, desde psicológica até física, manifestada em agressões e no feminicídio.

Para termos um entendimento mais amplo do termo gênero é necessário compreender que o sujeito se faz homem e/ou mulher em um processo continuado e dinâmico, isto é, construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, de acordo com cada sociedade. Isso nos leva a pensar que o gênero é muito mais que uma identidade aprendida, é uma categoria presente nas instituições sociais, como por exemplo nas escolas, e contemplam a ideia de formação, socialização, ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

A escola pode ser um espaço riquíssimo para problematizar as visões naturalizadas sobre gênero que historicamente foram sendo adotadas na sociedade. Nesse sentido, nos interessa saber como a BNCC está tratando essa questão, afinal esse documento orienta os currículos escolares de todo o país.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa e realiza análises da 1ª (2015) à 3ª (2018) versão da BNCC. Os dados que contemplam a investigação documental trazem uma reflexão desde a capa do documento que apresenta a BNCC, até seu conteúdo correspondente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, referente às orientações pedagógicas que se identificam com a temática gênero.

Dessa forma se utilizou a pesquisa documental para o levantamento de dados e para a análise fez-se uma comparação entre os 3 documentos. Inicialmente foi analisada a capa de cada versão da BNCC, buscando compreender a linguagem com que cada ilustração se apresenta, com olhar crítico, analítico e reflexivo, com intuito de observar a mudança de uma para outra, e como cada apresentação influencia no conteúdo curricular que ambas demonstram. Junto a Martins, Gouvêa e Piccinini (2005), concordamos que, imagens são importantes recursos para a comunicação de ideias científicas.

Posteriormente, no software Adobe Acrobat Reader DC, utilizando o ícone “localizar”, buscou-se nos documentos a frequência com que se apresentava o termo “gênero”, relacionado à “questão de gênero”. Ainda, para conseguir os dados quantitativos, foi realizada uma busca mais minuciosa e se utilizou do ícone “configurações” da ferramenta já aberta inicialmente, assim, podendo acessar a barra de ferramentas e selecionando “pesquisa total do Reader”.

A análise contemplou um olhar qualitativo aos dados que, segundo Patton (1986), é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

RESULTADOS E ANÁLISE

O processo de construção da BNCC iniciou em 2015 e passou por 3 versões, sendo a 1ª em 2015, a 2ª em 2016 e a 3ª em 2018. Inicialmente o processo considerou de forma unificada a organização do ensino fundamental e do ensino médio, no entanto, em 2016, o governo federal implantou, por meio da lei 13.415/17, uma reforma no ensino médio alterando drasticamente sua estrutura, o que levou ao desmembramento da BNCC atual, ocasionando dois documentos que foram finalizados em separado, um para o ensino fundamental e outro para o ensino médio. Cabe esclarecer que nesse artigo, foram analisadas as duas partes, ensino fundamental e ensino médio.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e segundo a LDB/96 ela deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2019).

As imagens analisadas, que tem a representação como layout/logotipo, trazem elementos significativos dessa pesquisa, de maneira a demonstrar a representatividade social, político e cultural, representando ou não, grupos sociais e realidades diversas do país. De acordo com Martins, Gouvêa e Piccinini (2005), a linguagem visual se constitui em um sistema de representação simbólica, profundamente influenciado por princípios que organizam possibilidades de representação e de significação em uma dada cultura. Desta forma, interessa problematizar não só a própria linguagem visual, mas também o que está envolvido em sua leitura, ou seja, o que motiva essa inversão, ou seja, essa mudança de perspectiva? Como estas imagens refletem o conteúdo da BNCC?

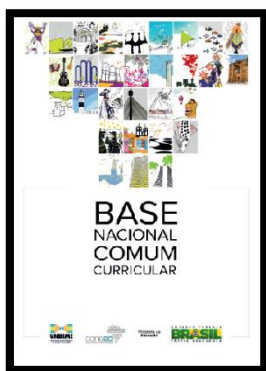
Analisando a capa das duas primeiras versões da BNCC, que são praticamente iguais, podemos observar que elas demonstram uma perspectiva de diversidade em suas imagens, mostrando uma representação simbólica das diversas culturas de cada Estado do Brasil. Assim, podemos notar que, a primeira/segunda versão evidencia a

pluralidade em todo o país. Também, o formato da simbologia apresentada na capa em uma pirâmide invertida, representa uma forma crescente e aberta, a uma lógica de identidade multicultural. É uma análise que envolve interpretações diversas, visto que, o logo da capa, tem formato do mapa do Brasil, nos remetendo à inclusão da diversidade. A arte da capa já nos indica uma perspectiva de diversidade e de diferenças, e para discutir sobre a questão de gênero precisamos estar abertos a transformar pensamentos fixados em modelos e papéis naturalizados na sociedade.

No entanto, a 3ª versão da BNCC, que contempla toda a educação básica, apresenta uma locação de blocos em forma de quadrados formando uma pirâmide, porém, com uma base que decresce em relação ao formato da 1ª e da 2ª versão. As cores no logo dessa capa, segundo um olhar analítico, indicam a representação das cores da bandeira do país. Podemos compreender que há um ‘apagamento’ da perspectiva de diversidade nesta capa e, em seu lugar, uma surge uma noção estática e estruturada de elementos que se afunilam a uma ideia de unicidade.

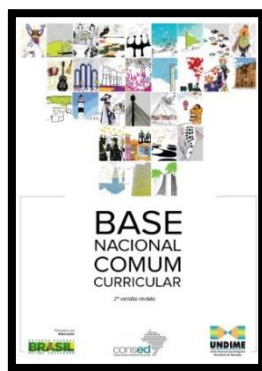
Nas figuras a seguir é possível observar a descrição apresentada anteriormente:

Figura 1 – 1ª versão



Fonte: BRASIL (2015)

Figura 2 – 2ª versão



Fonte: BRASIL (2016)

Figura 3 - 3ª versão



Fonte: BRASIL (2018)

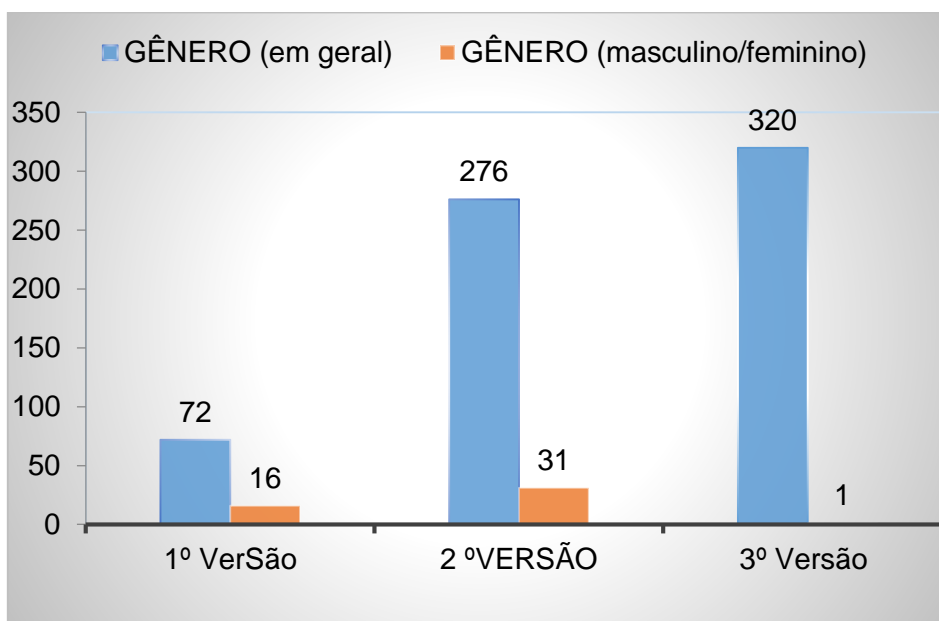
Essa mudança evidencia uma perspectiva que desconsidera a diversidade e as diferenças que compõem a nação brasileira, o que pode ser comparado com os resultados obtidos na busca em relação à temática “gênero”, pois eles regredem consideravelmente.

Seguindo a análise, observou-se que a primeira versão da BNCC, que integra 302 páginas, a palavra “gênero” aparece em 78 instâncias, mas apenas 16 dessas

correspondem à temática apresentada nesse artigo. As outras formas de representação da palavra, dizem respeito, em sua maioria, ao termo gênero textual. Já na segunda edição da BNCC, com 652 páginas, o termo “gênero” é apresentado em 276 instâncias, demonstrando em 31 situações a temática abordada neste artigo. Por último, a versão atual, de 600 páginas, abrangendo o Ensino Médio e Ensino Fundamental, ao se procurar o termo “gênero”, encontrou-se 320 instâncias, mas apenas uma correspondia à temática que nos interessava para a escrita deste artigo, que estava incluída no compartimento do Ensino Médio.

A seguir, o gráfico apresentando o resultado dos coletados em relação ao termo “gênero”, que em geral aparece relacionado aos estudos linguísticos, e o termo “gênero” relacionado às “questões de gênero”:

Gráfico 1: Frequência do termo “gênero” em relação a temática gênero (masculino e feminino) na BNCC



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Os dados apresentados nos mostram que a abordagem da temática “gênero” na BNCC traz regressos da primeira versão até a atual. Isto é preocupante, visto que, se faz necessária à inclusão com mais expressividade dessa temática no contexto escolar através do currículo, porque não se pode fechar os olhos diante de uma problemática tão presente na sociedade e que demanda de um processo educativo que elimine todas as formas de preconceito e discriminação decorrentes das questões de Gênero (e sexualidade).

Não podemos fechar os olhos quando temos que debater assuntos como esse. Contudo, cada vez mais a temática “gênero”, reduz consideravelmente de forma decrescente de uma base para outra, onde poderia parecer com mais frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, pode-se ter a visão de que a BNCC não está tratando da questão de gênero de acordo com a sua importância e necessidade, pois as crianças precisam ser educadas para construir outras relações entre homens e mulheres. De acordo com o que foi investigado e analisado notamos que vozes estão sendo caladas, estamos regredindo na educação? Nós, como futuras educadoras, nos preocupamos quando estudamos a BNCC e não vimos praticamente nada a cerca de gênero na última versão, aprovada em 2018. Isso é algo inaceitável, seremos nós formadores de pessoas preconceituosas e despreparadas para viver com as diferenças e as diversidades que o mundo está apresentando?

Esse estudo nos possibilitou afirmar as escolas como locais onde os estereótipos precisam ser eliminados e não reforçados; elas precisam discutir com seus alunos sobre preconceito e discriminação à mulher; precisam refletir sobre as problemáticas vivenciadas entre homens e mulheres para oferecer uma educação com métodos de ensino e currículos livres de estereótipos, com orientações acadêmicas sem influência de preconceitos (UNESCO, 2004). Desta forma, acreditamos que a educação poderá contribuir para uma sociedade comprometida com a diminuição da desigualdade e da violência à mulher.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** 1ª v. 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em 21 de nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** 2ª v. 2016 Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 19 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** 3ª v. 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 28 ago. 2019.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Unicamp, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.

MOREIRA, M. de F. S. SAMARA, E. de M.; SOHIET, R. e MATOS, M. I. S. de. Gênero em debate. Trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 297-300, nov. 2000.

PATTON, M. Q. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

STOLLER, R. J. **Sexo e gênero**: o desenvolvimento da masculinidade e feminilidade. Livros de Karnac, 1994.



Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestrado na Educação pela UNIUBE. Graduação em Pedagogia: Universidade de Uberlândia (UFU). Bolsista da Capes.

Angela Fonseca

Formou-se em 1997 em Magistério - CEFAM, Nível de Ensino Médio. De 2001 a 2007 foi professora da Rede Municipal de Educação de São José dos Campos-SP, lecionando na Educação Infantil. Em 2005, graduou-se em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) e, de 2006 a 2008, realizou atividade docente como professora de Língua Portuguesa da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Em 2007 graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher especializando no ano de 2009 em Leitura e Produção de Textos pela Universidade de Taubaté (UNITAU). De 2008 a 2013 atuou como professora Rede Municipal de Educação de São José dos Campos-SP, lecionando no Ensino Fundamental e de 2010 a 2013 como professora de Língua Espanhola na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Em 2013 foi aprovada em concurso público do Estado de São Paulo para ministrar aulas de Língua Espanhola. Exerceu a função de Orientadora de Escola pela Rede Municipal de Educação de São José dos Campos de 2014 a 2018, voltando a ministrar aulas no Ensino Fundamental da mesma Rede no ano seguinte. Em 2018 qualificou-se como Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU, sob a orientação do Prof. Dr. Orlando de Paula com a dissertação "A apropriação das sequências didáticas como instrumento do agir do professor?".

Annalua Sampaio Santos de Santana

Pós-graduanda em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação, Faculdade Anísio Teixeira (Pró Saber), Feira de Santana – Bahia. Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus Malês, São Francisco do Conde - Bahia, Bacharel em Administração pela Faculdade Anísio Teixeira, Feira de Santana – Bahia. annaluasampa@gmail.com

Camila dos Santos Freitas

Bacharel em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestranda no Programa de Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) pela Universidade do Estado da Bahia e graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus Malês, São Francisco do Conde – Bahia. camila.bioufrj@gmail.com

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS.

Crisna Sousa Maia

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pedagoga. Docente Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA.

Cristiane Gabriela Tudeschini Marques

Mestranda PROFEI- Unesp. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2015), graduação em Matemática pelo Centro Universitário FIEO (2020) e graduação em Administração pela Universidade de Taubaté (2008). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de São José dos Campos e da rede estadual de ensino, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Daniéli Vitória Goetz Pauli

Licencianda em Química na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Bolsista PET Ciências.

Filomena Elaine Paiva Assolini

Licenciatura em Letras, mestrado na área de Psicologia (FFCLRP-USP), doutorado em Ciências (FFCLRP-USP), pós-doutorado em Linguística (Unicamp), pós-doutorado em Literatura-Unicamp. É docente da FFCLRP-USP, ministrando cursos na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisas na interface Linguística e Educação. É autora de inúmeros livros e capítulos publicados. É líder e coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE.

Jacqueline Lima Monteiro

Graduada em Pedagogia pela UFMS. Foi bolsista PIBIC/CNPq em 2020-2021.

Jaqueline Maissiat

Possui graduação em Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007), Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Informática Educativa/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em cooperação técnica, originária do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), onde atua, ainda, como Professora Colaboradora no Mestrado em Ensino de Humanidades, Preside o Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação (NetEdu), participa do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas (TecPrática Cefor/Ifes) . Membro da Associação Brasileira de Educação a Distância e da Sociedade Brasileira de Computação, tem experiência na área de Educação e Novas Tecnologias, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, educação superior, inovações, processo ensino e aprendizagem, mediação tecnológica, motivação, imagem.

Judite Scherer Wenzel

Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Letícia Moraes Esposto

Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Possui especialização em BNCC pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Pedagoga licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP. Foi bolsista de Iniciação Científica com bolsa FAPESP. Membro pesquisador e vice-líder do grupo de estudos e pesquisas GEPALLE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, desde 2015. Experiência na área de educação, tendo também participações e organização de atividades e eventos científicos, extensão universitária, projetos de pesquisa e estágios curriculares.

Luzilene Rito dos Santos

Licencianda em Química na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Bolsista PET Ciências.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da UFMS.

Neusete Machado Rigo

Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Rodolfo Cipriano João Salgado

Doutor em Informática na Educação pela UFRGS. Atua como professor e pesquisador na Universidade Save em Moçambique. Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição/Criação. Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição. E-mail: rsallos@gmail.com

Sabrina Hoffmann

Licencianda em Química na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Sayuri Karoline Inouye Nogueira

Especialização em Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação pelo IFTM, no qual desenvolveu o projeto "Educação Especial e Tecnologia: O Uso E Desenvolvimento de Instrumentos Tecnológicos Assistivos na Inclusão e Interação Educacional", está cursando a segunda graduação em Licenciatura em Computação, pelo IFTM, campus Uberlândia-Centro. No presente momento atua como Tradutora Intérprete de Libras no Cesec - Uberlândia-MG, e como Professora de Reforço de Língua Portuguesa das turmas do 6º e 9º ano, da Escola Estadual Marechal Castelo Branco, em Uberlândia-MG. Nas Escolas Municipais: Leôncio do Carmo Chaves e Maria Leonor, em Uberlândia-MG, atuou como professora de Libras em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano de 2020. Formada em Língua Portuguesa com domínio em Libras, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras e Língua Portuguesa, atuando no desenvolvimento de artigos nos seguintes temas: Libras

como L1 e L2, subjetividade e objetivação do corpo como gêneros discursivos e enunciação, e a importância do centro de ensino, pesquisa e extensão em atendimento educacional especializado. Criou o Projeto de Extensão - Libras na Moradia Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia, propiciando a disseminação da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), por dois semestres em 2018/2019. Foi Monitora Especial junto ao Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da UFU de 2017 até 2018, sendo por um período voluntária e outro bolsista, após estagiou no mesmo setor até o ano de 2019. Também foi Monitora Voluntária de Componentes Curriculares pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, no ano de 2018 e 2019, sendo os componentes curriculares respectivamente: Gêneros Discursivos II, Sintaxe e Linguagem e Enunciação.

Sonia Aparecida Bays

Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela UFMS. Licenciada em Pedagogia pela UNIOESTE. Professora da Educação Básica do Município de Corumbá/MS.

Susane Graup

Professora Doutora no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana/RS.

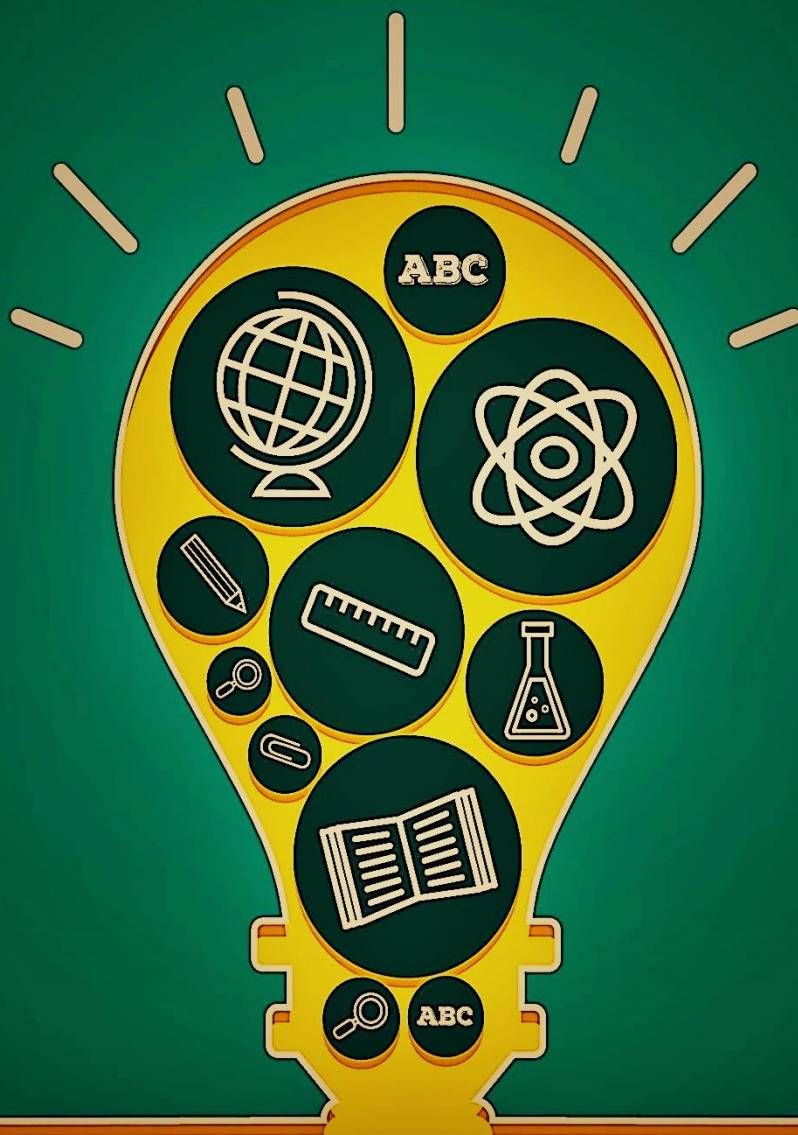
Vivian Heinle

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.



ISBN 978-658459907-9



9

786584

599079



Editora

UNIESMERO