

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

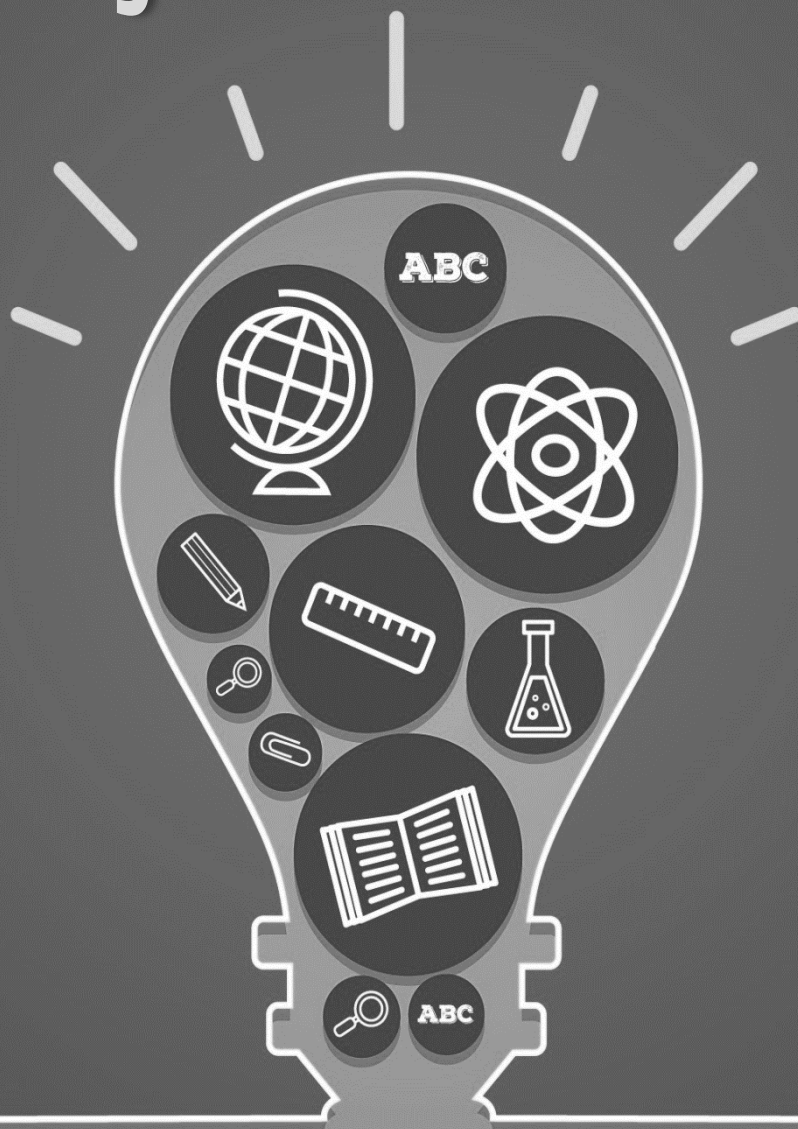


**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume **7**
2021

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume **7**
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. Náyrá 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)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 7 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 174 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-06-2

DOI: 10.5281/zenodo.5781390

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

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ
ADRIANA DOS SANTOS
ANA CRISTINA GUEDES DE ARAÚJO
ANA LÚCIA LOPES ASSUNÇÃO
ANDREZA SOARES DE SANTANA
AUGUSTO CINTA LARGA
CARLA MELISSA KLOCK SCALZITTI
CARMA MARIA MARTINI
FRANCIELE BRAZ DE OLIVEIRA COELHO
FRANCINILDA DE SOUSA NASCIMENTO
IRANICE ANÍBAL DE LIMA
IURY LARA ALVES
JANAINA CRISTIANE DA SILVA HELFENSTEIN
JANAÍNA VIÁRIO CARNEIRO
JOSUÉ SÉRGIO DE SOUZA
JULIANA MARTINS ASEVEDO
KARINE ROCHA LEMES SILVA
LETÍCIA CORRÊA BITENCOURT BIANCHI
LUANA LOPES DOS SANTOS ALVES
LUCIANA MELLO JARDIM
LUIZ CARLOS DE PAIVA
LUKELLY FERNANDA A. GONÇALVES
PATRÍCIA SIMONE ROESLER
PEDRO PABLO VELASQUEZ
RADAMES VIEIRA NUNES
RAFAELA FERREIRA CASTRO
RAMON SILVA FERREIRA
ROSA MARIA DE ALBUQUERQUE
SAMANTHA HARUME FIGUEIREDO INOUE
TAMIA TELES DE MENEZES PEREIRA
VALDÍCIO ALMEIDA DE OLIVEIRA
VANESSA SOARES DE SANTANA
VERA LUCIA GONÇALVES DE BARROS MACHADO

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 7” 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 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DA EMEB SILVA FREIRE: um processo de escuta e interação Rosa Maria de Albuquerque; Carla Melissa Klock Scalzitti; Iury Lara Alves	9
Capítulo 2 PIBID-HISTÓRIA ONLINE: HISTÓRIA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA Samantha Harume Figueiredo Inoue; Radames Vieira Nunes; Ana Lúcia Lopes Assunção	20
Capítulo 3 O ENSINO DE LÍNGUA GUARANI E PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS NO PARANÁ Pedro Pablo Velasquez	27
Capítulo 4 PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO MODELO REMOTO Janaina Cristiane da Silva Helfenstein; Patrícia Simone Roesler	44
Capítulo 5 PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi; Francinilda de Sousa Nascimento	56
Capítulo 6 FORMAÇÃO CONTINUADA SEMIPRESENCIAL: A MEDIAÇÃO E A INTERATIVIDADE EM UM CURSO PARA PROFESSORES DA SEEDF Luiz Carlos de Paiva; Lukelly Fernanda A. Gonçalves; Tamia Teles de Menezes Pereira; Ramon Silva Ferreira; Karine Rocha Lemes Silva; Josué Sérgio de Souza; Rafaela Ferreira Castro; Luana Lopes dos Santos Alves; Juliana Martins Asevedo	66
Capítulo 7 INCLUSÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS EM PROL DE UMA ESCOLA INCLUSIVA Vanessa Soares de Santana; Andreza Soares de Santana; Valdício Almeida de Oliveira	79
Capítulo 8 A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PARA OS JOVENS BRASILEIROS Iranice Aníbal de Lima; Ana Cristina Guedes de Araújo	99

Capítulo 9 CORPOS DESVIANTES: A (S) DEFICÊNCIA (S) NARRADA (S) PELA LITERATURA INFANTOJUVENIL Adriana dos Santos; Ademir Henrique Manfré	113
Capítulo 10 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO POVO INDÍGENA CINTA LARGA Augusto Cinta Larga; Carma Maria Martini	136
Capítulo 11 RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO DO SISTEMA LOCOMOTOR EM AULAS DE CIÊNCIAS Luciana Mello Jardim; Janaína Viário Carneiro; Franciele Braz de Oliveira Coelho; Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado	156
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	167

Capítulo 1

**A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA
NOTACIONAL ALFABÉTICO
POR CRIANÇAS DA EMEB
SILVA FREIRE: um processo
de escuta e interação**

**Rosa Maria de Albuquerque
Carla Melissa klock Scalzitti
Iury Lara Alves**

A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DA EMEB SILVA FREIRE: um processo de escuta e interação

Rosa Maria de Albuquerque

Pedagoga pelo Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG (2021). Especialização em Psicopedagogia institucional e clínica (CURSANDO). E-mail: fahenzo2015@hotmail.com.

Carla Melissa klock Scalzitti

Pedagoga pela Universidade de Cuiabá – UNIC (1994). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá – UNIC (1997). Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2014). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR (2012). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem. Participa do Grupo de Pesquisa GEALE – Grupo de Estudo sobre a Aquisição da Linguagem Escrita. Atualmente professora da Prefeitura Municipal de Várzea Grande - MT/Secretaria de Educação e Cultura. E-mail: carlamelissaks@gmail.com

Iury Lara Alves

Graduada em Pedagogia (Magistério das Séries Iniciais) pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2010); Mestra em Educação (2013) e Doutora em Educação (2019) pelo Instituto de Educação - IE, da UFMT. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino- Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME, desde 2011, onde desenvolve suas atividades na Escola Municipal de Educação Básica "Silva Freire". Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, onde desenvolve suas atividades na Escola Estadual "Souza Bandeira", desde 2017. Professora do ensino superior no Centro Universitário de Várzea Grande - "UNIVAG", desde 2018, ministrando aulas em disciplinas nos cursos de Pedagogia e Letras. Integrou o Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP) de 2007 à 2008. E-mail: iury.alves@univag.edu.br

RESUMO

Trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Várzea Grande/MT (UNIVAG). Os questionamentos sobre a importância de alfabetizar na idade certa, de se alfabetizar letrando e das várias possibilidades de ensinar e de como os “erros” produzidos pelas crianças devem ser vistos no processo de ensino aprendizagem são: como se dá a apropriação do Sistema notacional alfabético (SNA)? E, ainda, quais os desafios do professor para que este processo de ensinoaprendizagem aconteça de uma forma discursiva sem esquecer as especificidades da alfabetização? As respostas destes questionamentos estão ancoradas, teoricamente, em: Ferreiro e Teberosky (1999), por considerarmos o diagnóstico psicogenético uma análise importante para a preparação das aulas; Moraes (2020), que nos traz a reflexão sobre o por quê e como ensinarmos a norma ortográfica; Soares (2020), que dialoga com o fazer pedagógico alfabetizar letrando e sua importância; por corroborar para que entendêssemos a alfabetização na perspectiva histórico-cultural. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Silva Freire, em Cuiabá - MT, com uma turma de primeiro ano, do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Utilizamos as metodologias da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso, resultando na constatação de que a apropriação da escrita e da leitura no processo de alfabetização está na junção da teoria com o fazer pedagógico a partir do interesse dos alunos e possibilitando um ensino aprendizagem que considera a criança na sua pluralidade.

Palavras chave: Sistema Notacional Alfabético (SNA); Letramento; Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This is an excerpt from the Final Paper for a Licentiate Degree in Pedagogy at the University Center of Várzea Grande / MT (UNIVAG). Questions about the importance of literacy at age, literacy and the various possibilities to apply and how the errors "obtained by children should be seen in the teaching-learning process are: how is the appropriation of the alphabetical notation system (SNA)")? And yet, what are the teacher's challenges for this teaching-learning process to take place in a discursive way without forgetting the specifics of literacy? The answers to these questions are theoretically anchored in: Ferreiro and Teberosky (1999), as we consider the psychogenetic diagnosis an important analysis for the preparation of classes; Moraes (2020), which brings us to reflection on why and how to use an orthographic standard; Soares (2020), who dialogues with the pedagogical practice of alphabetizing literacy and its importance; for supporting our understanding of literacy in the historical-cultural perspective. The research was carried out at the Silva Freire Municipal School of Basic Education, in Cuiabá - MT, with a first-year class, from Elementary School, from Basic Education. We use the methodologies of bibliographic research and case study, establishing that the appropriation of writing and reading in the literacy process is in the junction of theory with pedagogical action based on the interest of students and enabling teaching and learning that considers the child in its plurality.

Keywords: Alphabetical Notation System, Literacy. teaching-learning

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende tratar da alfabetização inicial e os desafios que surgem para o professor no processo de ensino-aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999), Moraes (2020), Soares (2004, 2020), são os ancoradouros para que a reflexão sobre os dados acontecesse de forma reflexiva. O objetivo do texto é analisar o processo de apropriação da escrita alfabética no ensino aprendizagem de crianças dos anos iniciais da EMEB Silva Freire, de modo a compreender como esses processos são feitos e como o professor lida com as informações coletadas no fazer pedagógico.

Conforme a revisão de literatura feita sobre o tema, observamos que a educação é marcada por uma história de baixo rendimento escolar, também pudemos observar tal informação nos dados da Avaliação (ANA), 2013 e 2014 como podemos ver em nota de rodapé¹. Diante desta constatação trazemos a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) afirmamos que o pensamento da criança sobre a escrita vem permeado por hipótese e estes dados corroboram para a produção da escrita.

SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA... OS MÉTODOS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO

Em busca de métodos que auxiliassem no processo de alfabetização, profissionais da educação em princípio se apoiaram em métodos denominados sintéticos, analíticos e mistos; alguns teóricos afirmam que estes métodos pouco contribuíram para a aprendizagem da língua escrita. Em princípio se basearam nos métodos sintéticos em que a aprendizagem parte dos elementos mínimos num processo que consiste em ir das partes ao todo: da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras), e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas, como relata Moraes (2012)

¹Onde, segundo o INEP, em 2013, 2.258.642 dos 2.617.867 alunos matriculados no terceiro ano, de 55.781 escolas públicas, participaram da ANA. A prova foi realizada em um único dia e os alunos foram divididos, onde 1.131.566 responderam ao teste de leitura, 1.127.076 ao teste de Matemática e todos fizeram a prova de escrita. Na prova de leitura, constatou-se que a maior parte dos estudantes atingiu os níveis 2 (33%) e 3 (33%), seguidos pelo nível 1 (24%) e 4 (10%). Sendo que os dados da prova de escrita não foram divulgados. Em 2014, os testes foram aplicados em dois dias consecutivos, foram cadastrados 2.491.654 estudantes, e 49.664 escolas, onde 2.141.161 responderam às questões de leitura e escrita, e 2.201.702 de Matemática. Na prova de leitura, nesse ano evidenciou-se que a maior parte dos alunos está no nível 2 (34%), seguido pelo nível 3 (33%), 1 (22%) e 4 (11%) na prova de escrita, a maior parte dos estudantes atingiram o nível 4 (56%).

Por trás dos métodos alfabéticos (“B com A, BÂ”, “B com E, BÊ” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos. (MORAES, 2012, p. 29).

O que levaria o aluno a memorizar as letras do alfabeto, passando por um longo período de leituras de sílabas, a criança aprende que a junção forma uma palavra. A partir desse momento, é introduzida à leitura de sentenças curtas e, somente em um momento posterior, há o contato com pequenos textos, tornando o processo de ensino aprendido, exaustivo para o aprendiz.

Também temos os métodos analíticos que se iniciam com unidades maiores e posteriormente estas unidades são fragmentadas.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006, p. 7).

Este método assim como o sintético, priorizava o professor como o centro do conhecimento da aprendizagem da escrita e da leitura, porém os professores adeptos deste método acreditavam que, a partir do trabalho com unidades maiores, que tivessem um “sentido”, trariam um envolvimento mais ativo da criança com o objeto de ensino. Porém, para que tivesse sentido, esse objeto deveria ser aderido do seu contexto social; assim, vale ponderar que este “sentido” carecia de temas reais, e não de textos sem sentido, deve ser extraído de um contexto real e significativo para os aprendizes.

Segundo os estudos de Moraes

os métodos analíticos, [...] propõem que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “têm significado” (palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco, levar os alunos a analisá-las, isto é, a “parti-las em pedaços menores”. (LUNA; SILVA, 2013, p.23 apud MORAES, 2012, p. 29)

Não podemos deixar de também relatar os métodos mistos ou ecléticos que consistiam na junção dos métodos sintético e analítico, onde os professores adeptos do método analítico ora utilizavam o sintético e ora utilizavam o analítico; enfatizavam o uso simultâneo de ambos, os quais eram entendidos como

habilidades visuais, auditivas e motoras, que consistiam em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpos, membros, dentre outros. Entretanto, ao analisar a história dos métodos constata-se que esses métodos geravam um aprendizado pouco satisfatório, visto que os aprendizes eram postos pelos professores a um conhecimento limitado de repetições e memorizações de conteúdo didático, ou seja, pouco reflexivo.

Como conseguinte, trazemos o relato de Mortatti (2006, p. 15):

[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, [...].

Diante disso, trazemos a concepção de um processo mais interacionista, ou seja, É necessário que se pense na língua como um todo, e não por palavras soltas; esse processo deve englobar todos os aspectos necessários para a aquisição do conhecimento e, principalmente, que a criança participe ativamente desse processo. Sabemos, pelas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999), que a aquisição de conhecimento acontece na interrelação sujeito e objeto.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Para Ferreiro e Teberosky (1999), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos forjados como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO (SNA) E O ERRO CONSTITUTIVO

A pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, indaga o fracasso escolar e busca compreender como eram elaborados os pensamentos, resultando

em uma nova perspectiva de como a criança se apropria da escrita.

No entanto, conforme os estudos da psicogênese da língua escrita, ao analisar as escritas dos alfabetizandos, devem considerar a sua totalidade do processo, que implica “[...]as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada” (FERREIRO, 1995, p. 25):

palavra substitui (o tamanho, a forma, etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra? Como as letras criam notações (ou palavras escritas)? Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os sons pequeninhos que formam as sílabas orais? (BRASIL; PNAIC, 2012, p. 10).

Dessa forma compreende-se que o sistema de escrita é notacional e não um código, visto que as crianças levantam hipóteses do que seja a escrita, o que indica que elas se desenvolvem de forma geral no processo de construção da escrita. Esses conhecimentos devem ser referências para todo professor, em especial o professor alfabetizador.

A teoria da psicogênese da escrita colabora para a compreensão da SNA, sua estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget, se dá em etapas/níveis, que não são etapas sequenciais e fechadas, pelas quais as crianças percorrem durante o processo de alfabetização. Desta forma, a pesquisa contrapõe os métodos tradicionais primeiramente por não ser um método e, também, por preconizar a criança ativa do e no processo construindo seu conhecimento na interação com o meio, assim como, desconsideram a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas, que são dois campos que alicerçam a psicogênese,

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). [...], aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Perante o exposto, podemos afirmar que a Alfabetização está atrelada ao letramento, segundo Magda Soares,

Dissociar a alfabetização do letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicolinguísticas da leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 10).

As crianças, mesmo antes de aprenderem a ler, já possuem conhecimentos do mundo letrado, pois estão em constante contato com inúmeras formas de escritas, visual, gráfica, sonora; assim, podemos afirmar que, ao chegarem ao ambiente escolar elas já formulam hipóteses sobre o que sejam os sinais que visualizaram através de propagandas, rótulos, revistas, jornais etc.,

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através das possibilidades de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Diante disso, podemos perceber que alfabetizar sem letrar pode comprometer a alfabetização reflexiva da criança; com base nessa perspectiva nota-se que é fundamental que o processo de letramento ocorra de forma integral, pois letrar é um ato social e, assim sendo, é cultural.

Compreende-se que a psicogênese da língua escrita considera os aspectos próprios da aprendizagem no desenvolvimento social e cognitivo da criança em relação à escrita e a leitura, entendendo que o ato de escrever ocorre de maneira particular e interna, onde se transcreve o que se sente, o que se escuta, o que se supõe ser a escrita, as hipóteses, são as compreensões que são elaboradas pelas crianças desde a tenra idade.

As hipóteses levantadas pelas crianças vem regoadas de informações nos quais podem emergir alguns exemplos de erros construtivos²; tais erros estão integrados em um processo gradativo de compreensão do sistema de escrita, em que as crianças, ao percorrerem, estruturam seus pensamentos de forma a dominarem este sistema. Por muito tempo o erro foi considerado como fracasso do aluno, mas é notório que, diante das novas práticas pedagógicas, o erro das crianças não pode ser desprezado, pois é um reflexo da construção do

² O erro na perspectiva teórica de Piaget revela um processo dinâmico que dirige o ato de conhecer, Piaget (1986, p.13)

conhecimento.

SOBRE A ENTREVISTA – COLETA DOS DADOS

No desenvolvimento da pesquisa propomos uma entrevista com a coordenadora da escola Silva Freire e suas respostas foram alicerçadas em aspectos teóricos e metodológicos sendo assim considerada a alfabetização atrelada ao letramento, ou seja, em contextos, sendo a alfabetização mais narrativa, sem desconsiderar os estudos da psicogênese da escrita, o pensamento linguístico, necessário para a reflexão e, estes conhecimentos, tornam-se insumos para planejar a ação do professor.

Quando lhe foi perguntado:

Como ocorre o processo de apropriação da escrita e da leitura na EMEB Silva Freire e quais são as etapas desse processo?

Pensamos num processo onde a escrita parte da criança. Como assim? A partir de suas curiosidades. Exemplo: uma criança quer aprender sobre borboletas. A partir daí vou em busca de assuntos relacionados a borboleta: textos, histórias, atividades e começamos um trabalho junto com a criança. Enfatizo que a escuta é primordial nesses momentos, pois se não compreendo essa escuta não conseguiria trazer o assunto de interesse deles para a aula. Já que pensamos em um processo de alfabetização com sentido e significado para nossas crianças. Os momentos de histórias, **escrita coletiva** também são muito importantes para esse momento.

Quais atividades são desenvolvidas na escola para tornar a escrita e a leitura mais significativa para o aluno?

Primeiro que as atividades precisam estar inseridas no mundo deles, ou seja, atividades que eles possam comentar, falar, colocar o ponto de vista deles. Atividades com jogos, brincadeiras, desenhos, a escrita pessoal de cada um. Leitura coletiva com cartazes, produção de texto coletivo são atividades que eles gostam de fazer.

Na entrevista percebemos que a perspectiva da alfabetização está ancorada em um trabalho significativo, contextualizando os conteúdos e a especificidade da alfabetização com as experiências por eles trazidas, em especial, com o constructo cultural a escrita e a leitura.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada se baseou em entrevista, realizada por meio de

questionário semi-estruturado via e-mail, junto a coordenadora pedagógica na EMEB Silva Freire. Também foram efetuadas pesquisas bibliográficas, em artigos disponibilizados em sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou a compreensão de como se dá apropriação da escrita e da leitura no processo de alfabetização e letramento, que nos proporcionou um enriquecimento em nossos conhecimentos teóricos, para que assim possamos repensar a prática pedagógica e tornar o processo de aprendizagem significativo e que não desconsidere os saberes/fazeres do aluno.

Ensinar a ler e a escrever requer, por parte da escola e do corpo docente, um olhar crítico-reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem. Abriu-nos o olhar para a forma como devemos estar atentos aos saberes dos alunos, do nosso papel como mediadores do conhecimento, da importância de colocar o aluno como centro no processo de ensino aprendizagem, da importância do diálogo, do saber ouvir, do lúdico, e da participação ativa na família nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, Unidade 03.** Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012. Disponível em: <[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Unidade_03_Ano_01_\[3634\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Unidade_03_Ano_01_[3634].pdf)>. Acesso em: 11 junho 2020.
- FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.** Trad. o Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEAL, Telma F.; MORAES, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAES, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAES, Artur G. **Sistema de Escrita Alfa - bética.** São Paulo: Melhoramentos,

2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil.** Disponível em:portal.mec.gov.br.Ensfund.pdf>, 2006. Acesso: 11/07/2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24a ed. Rio de Janeiro: Florence, 1986.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 junho 2020.

Capítulo 2

**PIBID-HISTÓRIA ONLINE:
HISTÓRIA E COMUNICAÇÃO
NÃO VIOLENTA NO ENSINO
REMOTO EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

**Samantha Harume Figueiredo Inoue
Radames Vieira Nunes
Ana Lúcia Lopes Assunção**

PIBID-HISTÓRIA ONLINE: HISTÓRIA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Samantha Harume Figueiredo Inoue

Discente do curso de historia da Universidade Federal de Catalão, bolsista do PIBIDHISTÓRIA. E-mail do autor: samantha1284@gmail.com

Radames Vieira Nunes

Coordenador do PIBIDHISTÓRIA da UFCAT.

Ana Lúcia Lopes Assunção

Professora supervisora da escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz da rede pública de Catalão.

Resumo:

O presente trabalho tem como finalidade demonstrar como a comunicação não violenta nas aulas remotas via Google Meet, favoreceu a interação entre os alunos da rede pública do ensino básico de Catalão-GO, com os acadêmicos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Através do relato de experiência das atividades do PIBIDHistória da UFCAT, apresentar os desafios e possibilidades do ensino remoto vivenciado no ensino de história por meio do projeto História-se, junto aos alunos do ensino fundamental da escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, expondo, sobretudo como ocorreu a aproximação entre os envolvidos nessa ação.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Remoto. Comunicação.

INTRODUÇÃO

Gatti (2017) afirma que com a chegada da pandemia o ensino brasileiro sofreu grandes mudanças, logo os profissionais da educação tiveram que mudar a forma de ensinar os alunos, afinal o ambiente, estudante, professor e a prática andam junto. O ensino brasileiro passou por grandes dificuldades, uma delas foi a falta de interesse e participação dos alunos nas aulas síncronas online, independente da variedade de plataformas, ferramentas e serviços digitais adotados. Destacamos que a

comunicação não violenta foi fundamental nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem e nas aulas síncronas, pois através dela aproximamos os alunos dos professores para enfrentar os desafios do ensino remoto em contexto pandêmico, aproximação fundamental para minimizar os prejuízos acarretados com as necessárias mudanças repentinas cometidas na educação (GATTI, 2017).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Catalão, do curso de história, exerceu suas atividades e propostas de intervenção no modo remoto. Todo planejamento foi feito para o presencial, mas a realização só foi possível pela mediação das tecnologias digitais, até então tanto os coordenadores do programa, como os alunos e professora supervisora não tinham explorado o Ciberespaço nessa proporção. Foi necessário desbravar, ao longo das práticas os desafios e possibilidades do ensino remoto, modificando, adaptando ou aperfeiçoando diversas posturas no ambiente educativo, afinal esse modelo de ensino dificulta o contato, a aproximação entre alunos e professores em formação. Nesse sentido, construíram-se estratégias para deixar as aulas e atividades mais didáticas e interativas, um elemento fundamental para alcançar os objetivos almejados foi a comunicação não violenta que se mostrou eficiente em relação a uma turma composta por alunos com opiniões e vivências diversas e divergentes. Através da exploração dos princípios da comunicação que são a compaixão, respeito, preocupação e o amor nas aulas é possível chamar a atenção, interagir de modo saudável e produtivo, respeito e compreensão junto aos alunos do 8º ano do ensino fundamental (ROSENBERG, 2006).

METODOLOGIA

Esse relato de experiência se pauta na pesquisa participativa, com abordagem qualitativa e nos pressupostos da didática da história. Utilizamos, entre outros recursos, aplicação de questionários com os alunos e observações durante as aulas para dar suporte para as reflexões sobre o tema estudado. O PIBID História da UFCAT deu início em suas atividades no final do ano de 2020, os pibidianos começaram a se reunir com os coordenadores do programa para elaborarem a execução do projeto. Decidimos que ao longo dos 16 meses seriam desenvolvidos três projetos com os estudantes do oitavo e quinto ano da rede estadual da Educação básica iniciou na prática com o projeto sobre Patrimônio e Memória, que é a ação que permitiu o estudo

aqui compartilhado. O PIBIDHistória é constituído por 10 participantes, oito bolsistas e dois voluntários. Para a execução dos projetos a turma foi dividida em dois grupos, que atuaram em turmas diferentes. Para construção do projeto de patrimônio e memória, os pibidianos fizeram leituras em torno da temática e participaram de rodas de conversa, reuniões, aulas, formação com a finalidade de estruturar as atividades previstas no projeto de ensino. Em janeiro de 2021 o projeto de ensino ganhou forma e foi intitulado "História-se: mergulhando em patrimônios e memória" foi entregue, aprovado pela comunidade escolar e incluído no Projeto Político Pedagógico da escola. Inicialmente o projeto foi escrito para ser trabalhado com as turmas do 5º ano, mas diante das incertezas e instabilidades vivenciadas pela professora supervisora do programa, como todos os outros profissionais da rede estadual que podem ter sua carga horária, local de trabalho, disciplinas e turmas modificadas a qualquer momento, foi necessário readaptar o projeto para ser executado com a turma do 8º ano. Trabalhamos com aulas-oficinas conforme o modelo de Barca (2004). As aulas-oficinas foram montadas a fim de que os alunos pudessem refletir e problematizar sua relação com Patrimônio local e regional, trazer o ensino de história mais próximo do ambiente em que vivem. Realizamos muitas adaptações para adequação ao público alvo e para o ensino remoto. No início de 2021, antes das aulas começarem, os pibidianos fizeram um questionário a fim de conhecer a turma do oitavo ano, para saber de suas expectativas e temores diante do cenário de pandemia e para tentar conhecê-los e entendê-los melhor. Acreditamos que esse contato prévio e mais informações seriam importantes para preparação efetiva das aulas-oficinas e para as atividades mais dinâmicas que almejamos oferecer. Nesse questionário foram feitas diversas perguntas como, o que esses estudantes faziam quando estavam em casa, sobre o local onde estudava nesse novo formato de ensino, quanto tempo disponível tinha para estudar. Além disso, fizemos perguntas mais pessoais como à capacidade que eles tinham de se relacionar com outras pessoas, relação com a família, perguntas sobre felicidade, com questões abertas para descreverem com liberdade. Com base nas respostas, instigantes e surpreendentes, levantamos o perfil do nosso público que foi fundamental para elaboração de atividades eficazes e apropriadas para a turma. Através desse questionário foram notórias que os adolescentes no tempo disponível usavam diferentes mídias digitais para escutar músicas, jogar e navegar nas redes sociais. Logo pensamos em atividades que atendessem essas demandas, produzimos atividades como podcast, histórias em quadrinhos, games, vídeos tudo

isso no formato digital. Identificamos também que os alunos fazem atividades domésticas em seus tempos livres, a professora supervisora dessa turma alertou os pibidianos sobre a necessidade de moderar na quantidade de atividades tendo em vista a realidade dos estudantes, decidimos, portanto, que teriam atividades que poderiam ser realizadas de forma simples e rápida para não os sobrecarregá-los e desestimulá-los. Adequação que se mostrou indispensável para saúde mental e bom aproveitamento vale ressaltar que a adequação não significou ausência de rigor. Após escutarmos esses alunos e feito os levantamentos iniciamos as aulas-oficinas. O primeiro contato que os pibidianos tiveram com os estudantes do ensino básico via questionário permitiu reflexões fundamentais. Já no segundo contato com os jovens foi através do Google meet, nesse encontro virtual os pibidianos abriram a câmera a fim de incentivar que a turma do 8º ano ligasse também. Na primeira aula remota, os pibidianos contaram quem são seus gostos por músicas, diferentes lazes, além disso, outros temas em torno do programa PIBID, e apresentou o projeto de patrimônio e memória, atividade inicial para aproximação dos professores em formação com os alunos da escola. Fizemos tudo da forma mais descontraída possível e com uma linguagem simples e acolhedora, a fim de criar uma interação, contudo apenas três alunos ligaram a câmera e a interação não foi à esperada. Com certa frustração pensamos em novas estratégias para nos conectar com os alunos, uma delas foi a utilização da comunicação não violenta nas aulas. Afinal, a comunicação é uma forma de aproximar esses adolescentes aos professores da educação. Nas aulas seguintes os pibidianos continuaram com as câmeras abertas, colocaram música no início da aula para descontrair e suavizar a entrada no Google Meet começamos nesse clima inicial a cumprimentar individualmente e fazer brincadeiras para descontrair a turma, para chamar a atenção e incentivar a participação exploramos também o espaço do chat de mensagens. Para nossa surpresa a interação fluiu com toda a turma. Escutamos suas intervenções, tentando entendê-los sem interrupções abruptas e com toda atenção. A comunicação não violenta foi usada durante as aulas no Meet e permitiu momento de trocas significativas para todos os envolvidos e permitiu uma abertura interessante para o ensino de história que promovemos sobre patrimônio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da nossa metodologia e estratégias notamos que durante as aulas

comentários e opiniões delicadas e sensíveis surgiam, porque se sentiram a vontade pela forma acolhedora que tentamos conduzir o processo de aprendizagem histórica. Todas as opiniões e comentários foram expostos e respondidos sem julgamentos. Os alunos do ensino básico não foram ignorados, durante as aulas os PIBIDIANOS não tiveram uma postura defensiva, mas sim uma postura acolhedora. A conexão básica permitida pela comunicação não violenta foi sendo usada para conquistar esses adolescentes e fazer com que eles participassem mais. As aulas-oficinas foram realizadas com mais empatia, independente do conteúdo e da forma escolhida.

Foi perceptível o aumento da participação dos estudantes do oitavo ano nas aulas, pois começaram a usar mais o chat do Google Meet, a ligar mais o microfone para fazer perguntas e comentários e deixar a câmera aberta. As aulas passaram a ser mais dinâmicas, os estudantes se sentiram seguros para expor suas opiniões, dificuldades, medos, desconfortos. Os alunos queriam assistir as aulas, pois segundo a professora supervisora os alunos sempre perguntam sobre quando será a próxima atividade com os PIBIDIANOS. Ela também relatou que a aula de sexta-feira passou a ter grande quantidade de alunos, o que não era frequente antes do PIBID História. Outro ponto que demonstra que os alunos do 8º ano estavam mais participativos e interativos foi a permanência da turma no Google Meet, mesmo após o final das aulas, nós PIBIDIANOS costumamos ficar um tempo a mais para conversar sobre as aulas, avaliar o trabalho feito e seus desdobramentos, notamos que os alunos também queriam ficar e estender a conversa com os PIBIDIANOS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí-se que a interação entre os PIBIDIANOS do curso de história com a turma do oitavo ano do ensino básico aumentou consideravelmente após a decisão por uma comunicação não violenta entre ambos. Escutar e observar as demandas da turma através da comunicação não violenta criou laços com os estudantes importantíssimos para o desenvolvimento do nosso projeto de ensino e para as reflexões históricas sobre patrimônio local. Mesmo em ambiente virtual, construímos um espaço confortável e de respeito para produção do conhecimento através do ensino de História. Permitindo que as trocas de conhecimento necessárias nas aulas de história ocorressem mais naturalmente, de forma interativa e com leveza, até mesmo em torno dos temas mais sensíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as instituições envolvidas que permitiram essa experiência fundamental para professores em formação para o ensino de História. Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Pessoal (CAPES) pela bolsa e pelo investimento na formação de professores, a escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz pelo acolhimento aos pibidianos de história da UFCAT

REFERÊNCIAS

BELLO, R. S. **O videogame como representação histórica**: narrativa, espaço e jogabilidade, em Assassin's Creed (2007-2015). Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19122016-103439/pt-br.php>.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e Games**. Dimensões Práticas em Sala de Aula. Curitiba: Appris, 2017.

CHUVA, M. R. R. **Os Arquitetos da Memória**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

GATTI, B. **Didática e formação de professores**: Provocações. Scielo. 2007. 15p. Disponível em: https://scielo.br/scielo.php?pid=S0100-742017000401150&script=sci_abstract&lng=pt

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta** :Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais. São Paulo. Ed. Ágora. 2006.

SEFFNER, F. **Comparar a aula de História com ela mesma**: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior. IN. HISTORIAE: Revista de história da FURG, v.3, 2012, p. 121-134.

SILVA, M. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo apreendido. Campinas, SP: Papirus, 2007. P. 109-124.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; URBAN, A.C. (Org.). **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Unijuí, 2014.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Capítulo 3

**O ENSINO DE LÍNGUA
GUARANI E PORTUGUESA EM
COMUNIDADES INDÍGENAS
NO PARANÁ**

Pedro Pablo Velasquez

O ENSINO DE LÍNGUA GUARANI E PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS NO PARANÁ

Pedro Pablo Velasquez³

*Professor de Língua espanhola, Secretariado Executivo Trilíngue e Professor de Língua Guarani. Graduação, Tradutor/Intérprete, Espanhol/Português, Mestrado em Língua e Sociedade com ênfase em Língua e Ensino. E-mail-
pedroppablito@gmail.com.*

Resumo: O presente trabalho, tece algumas considerações sobre o ensino/aprendizagem das línguas guarani e portuguesa nas escolas das aldeias; Lebre e Pinhal da Terra indígena Rios das Cobras, no município de Nova Laranjeiras e na terra indígena Ywy Porã do município de Abatiá do Paraná. Os desafios em ensinar/aprender as línguas envolvidas nesse processo não são fáceis. Resultados satisfatórios só surgirão a médio e longo prazo se, por um lado, tivermos a língua materna a língua guarani; por outro, temos a língua portuguesa, padrão, obrigatória e de prestígio. Em geral, há alguns fatores que se observam nas comunidades Guaranis: a) que têm como primeira língua a portuguesa; e aquela b) que mantêm viva a oralidade de suas línguas maternas. Percebe-se que, à medida que se prioriza uma língua em detrimento de outra, os resultados são insatisfatórios tanto para o aprendiz quanto para o docente, ambos envolvidos no letramento dessas comunidades. As nossas reflexões dialogam com Gumperz (1982), Grojean(1982), Calvet (2001;2011), Maher (2007), Lima (2004), Moita Lopez (2003) entre outros. A utilização de uma única língua, a portuguesa dentro da escola, por exemplo, não garante o desenvolvimento ou revitalização da língua materna guarani, essa prática traz consequências negativas para esses povos. São as políticas linguísticas adotadas em cada aldeia que possibilitarão a revitalização das línguas envolvidas. Por isso, é importante compreender as particularidades de cada comunidade para poder contribuir com o desenvolvimento de atividades que possam valorizar as línguas maternas, possibilitando, também, um desempenho linguístico satisfatório da segunda língua, a portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; língua guarani; segunda língua; comunidades indígenas.

Abstract: The present work weaves some considerations about the teaching/learning of the Guarani and Portuguese languages in the village schools Lebre and Pinhal of

³ Graduação, Tradutor/Intérprete, Espanhol/Português, (UNIPAN), Mestrado em Língua e Sociedade com ênfase em Língua e Ensino, Universidade do Oeste Paranaense, (UNIOESTE). Docente do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Universidade Estadual de Maringá Paraná, Professor de Língua espanhola no curso do Secretariado Executivo Trilíngue Paraná. Docente convidado da Universidade do Centro Oeste Paranaense, (UNICENTRO), professor de Língua Guarani no curso de Pedagogia Indígena e Professor formador no programa do MEC, Saberes Indígenas na Escola (SEI), 2017/2021. E-mail: pfvelasquez@uem.gov.br / pedroppablito@gmail.com.

the indigenous land Rios das Cobras, in the Nova Laranjeiras city and in the indigenous land Ywy Porã in the Abatiá do Paraná city. The challenges in teaching/learning the involved languages in this process are not easy. Satisfactory results will only appear in the medium and long term if, on one hand, we have the native language, the Guarani language, on the other hand, we have the Portuguese language, standard, mandatory and of prestige. In general, there are some factors that can be observed on the Guaranis communities: a) they have Portuguese as their first language; and those b) which maintain the orality of their native languages. It is noticed that, as one language is prioritized over another, the results are unsatisfactory for both the learner and the teacher, both involved in the literacy of these communities. Our reflections dialogue with com Gumperz (1982), Grojean (1982), Calvet (2001;2011), Maher (2007), Lima (2004), Moita Lopez (2003), among others. The use of one single language, Portuguese, inside the school, for example, does not guarantee the development or revitalization of the native language Guarani, since this practice brings negative consequences to these people. It is the adopted linguistics politics in each village that will enable the revitalization of the involved languages. That is why it is important to comprehend the particularities of each community in order to contribute with the development of the activities that may enrich the native languages, making possible, also, a satisfactory linguistics performance of the second language, the Portuguese.

Key-words: Teaching; Guarani language; second language; indigenous community.

INTRODUÇÃO

O ensino de um modo geral é desafiador para quem se propõe a fazê-lo, e ensinar línguas, ou seja, ensinar o aprendiz a se comunicar com eficiência é ainda mais conflituoso, porque comunicar-se com facilidade e fluência implica bom relacionamento, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes, étnicos ou não. Nessa perspectiva, se ensinar línguas é uma tarefa complexa, ensinar uma segunda língua se torna um desafio ainda mais difícil, pois sua concretização não é uma tarefa simples. Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão a respeito das duas línguas utilizadas, a saber, língua portuguesa e língua guarani, nas comunidade indígena Lebre⁴, Pinhal e Ywy Porã no Paraná.

O ensino de segundas línguas se desenvolve em diferentes contextos que nem sempre são favoráveis. Em alguns contextos a segunda língua a ser ensinada não é aceita pelos estudantes ou pais; em outros não há materiais didáticos específicos em língua Guarani e, se há, são muitas vezes insuficientes para o seu ensino, como é o caso de algumas aldeias do Paraná. Em outras aldeias, a que deveria ser a segunda

A aldeia Lebre e Pinhal ficam distante 08 km do Município de Nova Laranjeiras no Paraná, na Terra indígenas Rio das Cobras. As observações foram feitas no Colégio Estadual Indígena (CEI) Carlos Alberto Cabreira Machado – EI EFM, Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras e na escola Nhemboeaty Mborowitxa Awa Tirope da Terra indígena Ywy Porã distante 15 km do município de Abatiá.

língua se ensina como primeira língua, situação sobre a qual serão feitas considerações nas seções seguintes.

As diferentes situações em que ocorre a educação bilíngue nas aldeias indígenas suscitam uma aproximação entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de línguas indígenas, considerando as peculiaridades das línguas envolvidas: de um lado, uma de uso tradicionalmente oral, língua indígena; de outro, a língua portuguesa, padrão de prestígio e com supremacia da modalidade escrita. Deve-se, então, elaborar propostas de prática docente mediante investigações que permitam eficiência no desenvolvimento das línguas a serem adquiridas/aprendidas.⁵

Muitos dos inconvenientes mencionados para o ensino das segundas línguas serão dirimidos a longo e médio prazo (as atitudes com respeito às línguas, por exemplo). Outros podem ser trabalhados de modo imediato, como a preparação dos docentes em atividade nas salas de aula das aldeias. Essa preparação deve ser prioritária, instrumentalizando os docentes com métodos, com estratégias, com técnicas para o ensino dessas línguas.

A busca por melhoria na prática docente leva à necessidade de refletir sobre a própria práxis e questionar-se, se preciso for, os porquês desta ou de outra prática em sala de aula. Essa reflexão não terá sucesso se não estiver baseada em fundamentos teóricos equivalentes à capacidade de pensar, de raciocinar e de chegar a conclusões justificadas. É bom ressaltar que geralmente o professor não é um linguista, e sim o agente que deverá ter uma preparação prévia para que os resultados sejam satisfatórios.

Contextos bilíngues

As comunidades indígenas no Paraná têm características distintas e peculiares que precisam ser evidenciadas para que se possa entender a situação linguístico-cultural de cada povo: a) para algumas comunidades guaranis cuja primeira língua é a portuguesa são necessárias práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de sua língua materna mediante uma abordagem de ensino de segunda língua; b) também há grupos que conhecem a sua língua de maneira muito superficial e precisariam de uma abordagem específica para esse caso; c) há, também,

⁵Neste texto, utiliza-se aquisição/aprendizagem para diferenciar os modos de aquisição das línguas defendidos por Krashen (1981), para quem a aquisição ocorre quando o aprendiz adquire a língua sem prévia formalização, enquanto a aprendizagem ocorre de maneira formal e sistemática.

comunidades cuja primeira língua é a guarani e cuja segunda língua é a portuguesa: para estes últimos seria necessária uma abordagem mais desafiadora que seria a de conhecimento sistêmico de sua língua materna respeitando os anseios de sua comunidade.

Em suma, os desafios são enormes para estabelecer diretrizes de letramento nessas comunidades; certamente há mais peculiaridades não mencionadas, contudo, é necessário entender que, para cada comunidade, haverá uma maneira mais adequada para o ensino de suas línguas. Cada povo tem seu olhar em relação ao mundo que o rodeia; as necessidades de um povo certamente não serão as de outro; os anseios também são outros, mas, se se lançar um olhar mais profundo, perceber-se-á que as letras, no sentido literal da palavra, só têm valor se representadas por algo que faça sentido na vida cotidiana, ou seja, o letramento se situa em um contexto que começa com o concreto e termina com o abstrato.

Os Guarani têm sua vida pautada em duas filosofias de vida: sem “tekoha” (lugar onde morar) não há “teko” (vida/cultura), ou seja, eles precisam de um lugar para viver em contato com a terra, na qual possam semear, plantar, colher. Nessa perspectiva, o letramento para eles terá valor significativo se esse letramento trazer benefícios para a comunidade no sentido amplo da palavra. Nesse sentido, “o texto de tradição oral é um lugar onde se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia” (CALVET, 2011, p.114). Isto é, as configurações perceptivas de mundo cósmico se situam na oralidade, e revestir esses conhecimentos com símbolos escritos requer docentes preparados e dispostos a traçar estratégias e práticas diferenciadas de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que a imposição de uma língua majoritária trouxe resultados nefastos às línguas tradicionalmente ágrafas, contudo as relações conflituosas entre as línguas guarani e portuguesa ainda acontecem nos mais diversos ambientes de interlocução, seja, por necessidade, seja por estratégia de comunicação, já que há um bom número de povos indígenas bilíngues. Os bilíngues possuem a seu dispor dois conjuntos de elementos linguísticos que utilizam de acordo com suas necessidades; essa habilidade poderá ser utilizada para que esses povos potencializem os desejos de cada comunidade utilizando como elemento de superação e visibilidade de suas línguas e comunidades.

A língua como interação de um povo

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1988), versa sobre o ensino de línguas indígenas nas comunidades, o referencial apresenta propostas curriculares para o ensino/aprendizagem de línguas nessas comunidades. Nessa perspectiva, a política linguística escolhida, deveria nortear os currículos escolares de ensino de línguas nas escolas indígenas. É sabido que o veículo que leva conhecimento a um povo, é a língua que define e unifica seu povo em um contexto similar e mais ou menos uniforme.

Se por um lado temos o RCNEI como garantidor de ensino de línguas indígenas, por outro lado, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados e preparados para atender os falantes de Língua portuguesa, desconsiderando os povos indígenas e suas particularidades.

Trazendo essa questão para os povos indígenas, conflitos e diferenças se acentuam, pois os PCNs consideram que eles são homogêneos, não levando em conta que a população brasileira está composta por miscigenação étnica e, ainda, que cada comunidade indígena no Brasil tem sua cultura e seus traços de identificação. Esses aspectos diferenciam essas comunidades entre si e, inclusive, entre elas e a cultura majoritária imposta. Há que se considerar que, na chegada dos europeus à América, os povos indígenas tinham cultura própria (cultura no sentido amplo da palavra: conhecimento, costumes, atitudes, língua, percepção do mundo etc.), tiveram suas terras invadidas e foram obrigados a assimilar uma cultura que não a deles, inclusive até o presente momento.

Quanto à língua guarani, objeto de nossa reflexão, ela tem passado por modificações durante a conquista dos europeus. Primeiramente, os Padres franciscanos, com o objetivo de catequizar os índios, ensinaram a língua portuguesa no Brasil e a língua espanhola nos demais países. É importante destacar que a língua guarani era (e ainda é) tradicionalmente ágrafa⁶ e, portanto, os povos que a falam têm sua cultura e sua identidade caracterizadas pela oralidade; ou seja, suas atitudes, seus costumes e seu modo de pensar estão ligados às palavras, que, para seus falantes, têm o valor da alma (“ang” “anga” é a língua que os une). A relação entre línguas autóctones e língua majoritária se entende desde a época da conquista, a

⁶ Utilizamos essa expressão em comparação com as línguas indo-europeias cuja tradição escrita são milenares. Embora existam descrições linguísticas sobre essa língua, os povos são na maioria utilitários da modalidade oral. Os materiais específicos nessa língua são extremamente escassos.

partir da imposição de uma língua geral ou nacional, de um currículo também nacional e de professores não indígenas para os povos indígenas, todos fatores que relegaram a um segundo plano as culturas/línguas e as etnias do Brasil. Segundo Grupioni (2003, p. 15),

Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, e até agora único, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar, existem hoje em terras indígenas 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes.

Isso mostra a preocupação com a educação escolar indígena. Segundo Lindenberg Monte (2000), a política pública sobre educação indígena vem se aprimorando desde 1983, com iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs), que se preocupam com os direitos civis e jurídicos desses povos antes ignorados pelo poder público. A autora ainda destaca que, mediante essa iniciativa, algumas experiências educativas são também desenvolvidas com algumas etnias ou grupos. É importante destacar que atualmente o número de estudantes indígenas e de docentes indígenas formados tem aumentado com as políticas públicas desenvolvidas por Instituições estaduais e federais.

Retomando o fator linguístico, os povos indígenas, poderão ter o desenvolvimento satisfatório de uma segunda língua a partir do momento em que puderem adquirir conhecimento do interior para o exterior, isto é, esse conhecimento adquirido fluirá melhor quando o conhecimento da língua alvo for iniciada a partir de um conhecimento de sua cultura e língua materna.

É importante salientar que a escrita tem um papel fundamental na preservação e na visibilidade das línguas tradicionalmente ágrafas. Os meios e os instrumentos pedagógicos que permitirão o desenvolvimento dessa habilidade deverão ser elaborados de acordo com as especificidades de cada etnia. Para Calvet (2011, p. 145), “isso é desejável, porque é a esse preço que os povos que falam essas línguas não escritas poderão preservar a sua cultura.”

Pode-se destacar, ainda, que as práticas dos docentes em sala de aula permitirão ou não a preservação das culturas desses povos, isto é, as práticas de escrita para essas comunidades não devem ser um decalque das sociedades não

indígenas; deverá ser priorizado um modelo a partir das necessidades e das prioridades dessas comunidades. Também é importante salientar que as configurações e a compreensão linguísticas são diferentes e únicas para cada sociedade. Calvet (2011, p.145) salienta que,

Se as sociedades de tradição oral têm uma especificidade, o que é incontestável, elas deveriam traçar sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la... a escrita não é uma simples transição de língua, ela tem implicações sociais muito mais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência da escrita.

Ou seja, são os agentes interessados na preservação de suas culturas os responsáveis para determinar, analisar e avaliar a prática pedagógica e os instrumentos a serem utilizados nas suas comunidades para que, de fato, a sua língua vernácula e segunda língua seja assimilada e preservada, dando visibilidade a sua língua materna e criando possibilidades de aprendizagem da outra, a língua portuguesa.

Por outro lado, ao se falar em línguas em contato, é preciso destacar que esse fenômeno se situa não só nos planos linguísticos, mas também nas (inter) relações de diferentes culturas, a multiculturalidade, conforme propõe Maher (2007), já que o contexto é um lugar em que estão presentes as origens dos sujeitos, que, por sua vez, não são intocadas. As culturas são perpassadas pelas outras culturas presentes nesse mesmo ambiente, novas culturas são criadas, em um constante movimento de recriação cultural, estabelecendo diálogos interculturais.

As identidades culturais se esbarram e tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola não o lugar de “bi culturalismo”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p. 89). Essa noção de interculturalidade defendida por Maher se faz presente, a todo instante, e considerar a cultura do aluno não significa traçar fronteiras entre ele e os demais, mas sim extinguir qualquer indício fronteiro que possa surgir.

O bilinguismo e uso da línguas

O falar bilíngue está atrelado a fatores identitários; os estudos sobre a alternância de códigos ganhou relevância na década de 60, quando cientistas, antropólogos, linguistas, sóciolinguistas, psicólogos, começaram a analisar esse

fenômeno para dar respostas aos seus próprios questionamentos quanto aos usos das línguas pelo mesmo indivíduo. Saville-Troike (1973) assinala que:

...a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas. Assim, a utilização de termos como — língua majoritária e — língua minoritária não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua. (Apud LIMA, 2004, p. 80)

Ou seja, a assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão também atingem esses contextos e afloram na escola, pois essa instituição reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito linguístico. De fato, segundo Erikson (1982), embora haja fronteiras entre instituição escolar e o mundo fora dela, elas não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e as disputas linguísticas da sociedade chegam à escola, local em que, muitas vezes, se fortalecem ainda mais.

Perpassando questões identitárias e seguindo Hall (1999), a concepção de identidade é mais bem representada não como verbo ‘ser’, mas como verbo ‘tornar-se’. Por isso, questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico. Mesmo que esse projeto não vise à pesquisa com identidades sociais, precisa-se dizer que estas não são unificadas, e sim “fragmentadas, contraditórias e estão em fluxo” (MOITA LOPES, 2003, p. 27). Ainda segundo a autora, isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornar relevantes em outras.

Representações linguísticas nesses contextos nos mostram ainda que essa pluralidade linguística se apresenta além da dificuldade para a aprendizagem. Esses alunos chegam à escola e, muitas vezes, não falam uma única palavra em português; o encontro linguístico/cultural é desafiador. De certa forma esses alunos precisam deixar sua língua materna e “aprender” uma nova língua na modalidade letrada; é preciso aprender a ler na segunda língua e interpretar o mundo por meio de uma língua prioritariamente escrita.

Certamente esses fatores resultam em um grande número de repetência e, mais que isso, em dificuldades enormes, tais como: (a) de que forma ensinar essas crianças; (b) qual a maneira adequada de transmissão de conhecimento para essas

crianças; (c) como planejar as aulas para esse grupo de alunos; d) quais conteúdos são significativos para essa comunidade. O questionamento geral é como ensinar essas crianças se os docentes não receberam formação específica para lidar com essas situações mesmo tendo experiências como educadores. Pela lógica, fazem o mais fácil ou ignoram. E, à medida que a segunda língua, portuguesa, vai sendo imposta aos alunos na escola, estes silenciam a sua língua materna, guarani, e, isto, pode também, silenciar a língua portuguesa.

O que nos parece mais desafiador é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto sempre como uma prática enriquecedora, principalmente na escola. Como ressalta Maher, os esforços para a supressão de uma língua minoritária se ancoram na crença de que esta, de alguma maneira, prejudicará a aquisição da língua majoritária, ou até mesmo, provocará confusão mental e dificuldade de comunicação. No entanto, como argumenta a autora,

Parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada. (MAHER, 2007, p.71)

Pode-se afirmar, então, que conhecer o indivíduo bilíngue e os mecanismos que regem a aquisição e a aprendizagem de línguas pelos professores é fundamental e prioritário. Os envolvidos em ensino de línguas devem estar cientes e conscientes das práticas pedagógicas, adotando parâmetros direcionadores de planejamento do ensino de línguas nos contextos escolares. Atuar contrariamente aos anseios da comunidade e não observar esses fenômenos pode trazer, do ponto de vista linguístico, resultados nocivos para o aluno e, conseqüentemente, pouco (ou quase nada) em seu desenvolvimento escolar, provocando-lhe desânimo e até desistência.

O sociolinguista Gumperz (1982) trouxe (e ainda traz) aportes significativos para os estudos das comunidades bilíngues. Segundo ele, as línguas cumprem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, e os resultados interferem no desenvolvimento satisfatório ou não de uma determinada língua minoritária na sociedade. Segundo o autor, “Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um

com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação.” (1982, p. 164).

As relações dos indivíduos com a sua língua estão permeadas por fatores sociais e culturais, ou seja, implicam conhecimento de si mesmo e do outro como ser inalienável na interação comunicativa. Segundo Calvet (2002, p. 65), “Com efeito, existe todo um efeito de atitudes, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades da língua e para com aqueles que a utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento de comunicação.”

A partir do momento em que os agentes influenciadores, como, pais, docentes e comunidade em geral, adquirirem conhecimento dos valores intrínsecos da língua materna do aprendiz, poderá se pensar em um planejamento linguístico coerente e adequado às necessidades das comunidades indígenas. É preciso pensar em questões como a formação de professores, pois posicionamentos como o citado acima necessitam de capacitação, de noção de língua, do que é ser bilíngue. Sabe-se também que o ensino de línguas depende das escolhas de políticas linguísticas e educacionais.

Segundo Cavalcanti (1999, p.396), “a escola(rização) bilíngue/bidialectal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira”. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível (CAVALCANTI, 1997; 1999). Embora essas afirmações da autora estejam um pouco distantes do momento atual, o que se pode observar na atualidade é que os avanços na área do ensino bilíngue ainda são invisíveis nas áreas indígenas.

Salienta-se que o ordenamento legal, de certa forma, oferece legitimidade às ações nessa área. Ao se adotar uma língua como oficial por meio de lei, ao se pensar o ensino de línguas que está em uso e a formação desses professores entre outras ações, se está não apenas normatizando o assunto, mas também e, sobretudo, explicitando-se uma escolha política.

Calvet assegura que

Na política linguística há também política e que as intervenções na língua ou nas línguas tem caráter eminentemente social e político. Mas isso nos lembra igualmente que, se as ciências raramente estão ao abrigo de contaminações ideológicas, a política e o planejamento linguístico não escapam à regra (2002, p. 36)

Em outras palavras, decidir que língua deverá ser ensinada/aprendida na escola perpassa necessariamente pela política existente na sociedade em que duas línguas são utilizadas. As pesquisas evidenciam que, nas sociedades em que a língua indígena é utilizada como primeira língua, a política linguística deveria ser a de ensino/aprendizagem da língua materna.

O autor distingue, ainda, entre linguística de planificação e planejamento linguístico: política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145).

O que se pode afirmar é que as escolhas da(s) língua(s) deverá ser decidida pela comunidade indígena, de modo que a língua escolhida terá valor significativo para cada usuário dessa língua. Dessa forma, trabalhar com a formação nas comunidades indígenas é mais que uma política educacional específica para as regiões onde estão as aldeias indígenas; é, também (e principalmente), organizar o planejamento linguístico de promoção das línguas. Segundo Fiorin,

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas (2002, p.110)

Nesse sentido, definir que língua utilizar no ensino/aprendizagem permitirá a perpetuação de uma língua minoritária ou a sua relegação a um segundo plano ou talvez a um terceiro, ou até mesmo o seu silenciamento por muitos anos. Este último fenômeno ocorre desde a época da colonização com as línguas indígenas em geral; as línguas indígenas que ainda se mantêm vivas são aquelas que têm seu uso constante no interior de cada comunidade (mesmo que na modalidade oral).

O indivíduo e suas línguas

Outro aspecto que se deve considerar quanto ao ensino de língua(s) é a percepção linguística do usuário. Muito mais importante do que o domínio de sua língua materna são as atitudes com respeito a sua própria língua, ou seja, o aluno só poderá valorizar a sua língua materna a partir do momento em que essa língua tiver realmente utilidade no seu dia a dia. Isto diz respeito não só ao seu uso em casa, na

comunidade onde vive, mas também no ambiente escolar e até no ensino em sala de aula. Para que a língua tenha um valor significativo deverá ser priorizada, *a priori*, pelos pais, bem como pela sociedade em que vive e também, em grande medida, pela escola. Na comunidade indígena são os pais os primeiros incentivadores do uso da(s) língua(s). Conforme Grojean (1982),

Atitudes positivas ou negativas em relação à língua têm efeitos profundos sobre os usuários da mesma. O domínio de uma língua em situação “de contato” o que eu chamaria de conflito, é, às vezes, determinado por quem aprende uma língua ou outra. A língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário assim como pelo grupo minoritário, contudo, a língua minoritária somente é aprendida pelos membros do grupo minoritário (1982, p. 123)

Corroborando com o autor, a língua materna se adquire no convívio familiar, desde a infância. Os valores transmitidos a cada uma das línguas (materna e segunda língua) permitirão o uso e a valorização de uma ou de outra, ou seja, a ordem para a sistematização e a valorização de uma língua começará pelos pais, posteriormente pelos docentes em sala de aula e pela sociedade em geral. Se, por um lado, há os pais responsáveis pela valorização e pela perpetuação das línguas indígenas, por outro, há os professores e a escola como continuidade, fortalecendo e até resgatando as línguas maternas nas aldeias onde a língua materna cedeu à língua majoritária (sempre é importante ressaltar que a Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de terem suas línguas, seus costumes, seus processos educacionais respeitados no processo de educação formal).

Outra particularidade é a participação ativa dos professores em sala de aula, proporcionando ao aprendiz a compreensão dos valores de cada língua e, sobretudo, do lugar que cada uma deverá ocupar na escola e fora dela. O aluno indígena deve estar ciente dos valores que cada língua possui em sua comunidade e do seu valor como indivíduo partícipe dessa sociedade. Segundo Swain e Cummins,

O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança seja adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização. (1986, p. 35)

Os autores afirmam ainda que dizer ao aluno que a sua primeira língua e a língua de seus pais e amigos na escola não é funcional é negar-lhe a própria existência. Em outras palavras, negar o uso da língua materna na escola é como dizer à criança que a sua língua tem pouca utilidade e está restrita a ambientes específicos, de pouca visibilidade. A primeira língua está ligada aos sentimentos de pertencimento a uma determinada identidade e cultura, por isso negar-lhe esse sentimento pode trazer (e traz) resultados negativos para o desenvolvimento da criança.

Contrariamente a essa postura, pais e docentes devem ressaltar o valor que cada uma das línguas tem no desenvolvimento da comunidade, o lugar que cada língua ocupa no contexto educacional e de interação comunicativa, sem a supremacia de uma modalidade em detrimento da outra.

Segundo Swain e Cummins (1986)⁷, outro fator importante que deve ser considerado é o bilinguismo por meio do monolinguismo, que consiste em usar as línguas separadamente para fins instrucionais. Ou seja, os docentes que tenham o domínio das duas línguas deverão utilizá-las separadamente no ensino, não permitindo a atração pelo uso da língua majoritária. Muitas são as pesquisas que demonstram e certificam que priorizar a língua materna no desenvolvimento cognitivo e linguístico resulta no bom desempenho linguístico das línguas envolvidas, na preservação da autoestima e, ainda, na conservação e no fortalecimento da língua materna. Estar atento a esses fenômenos permite um olhar diferenciado quanto ao ensino/aprendizagem de línguas.

Os aspectos elencados mostram que os agentes envolvidos na educação das crianças têm um papel fundamental no desenvolvimento e no fortalecimento das línguas. Em algumas aldeias, o ensinar a língua é tratado de forma distinta e se pensa em ensinar na língua e não ensinar a língua, isto é, os docentes das disciplinas da grade curricular devem priorizar o ensino dos conteúdos na língua materna do aluno para que este adquira conhecimentos universais por meio de sua língua de uso e em sua língua de uso.

⁷ Para mais informações consultar: Original em inglês: *Bilingualism without tears*. Capítulo 6 do livro **Bilingualism in Education**: aspects of theory, research and practice, de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido [em 1998] por Wilmar R. D'Angelis, linguista, professor do Dpto de Linguística do IEL - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, SP)

Considerações finais

Este texto propôs uma reflexão sobre aquisição/aprendizagem das línguas: guarani e portuguesa nas comunidades indígenas no Paraná. Em um primeiro momento, apresentou os desafios de ensinar a língua materna e língua portuguesa a partir de políticas linguísticas adequadas às suas realidades.

Observou, em um segundo momento, que a língua materna pode e deve fazer parte do ensino na escola; a língua materna, língua guarani da comunidade deverá ocupar seu lugar, ou seja, fazer uso da língua materna na escola, com produções relevantes para o aprendizado dessa língua, sem deixar de valorizar a segunda língua, a língua portuguesa. A intenção foi elencar possibilidades de atuação de pais, docentes e comunidade em geral para o fortalecimento e o resgate da língua materna nessas comunidades. O que se pode observar de antemão é que as práticas de letramento poderão surtir efeito a partir do momento em que os próprios agentes influenciadores se conscientizarem dos valores que o fenômeno de alternância de códigos traz para os aprendizes.

Pensar que o uso alternado de uma língua ou outra em uma situação de interação comunicativa poderá trazer resultados negativos para o aprendizado de uma criança poderá relegar a língua materna a um segundo plano, e a imposição de uma segunda língua se tornará inevitável. Os caminhos a percorrer ainda são longos, contudo, as distâncias diminuirão a partir do momento em que os interessados se apropriarem de seus direitos e buscarem juntos uma maneira de instrumentalizar os agentes envolvidos, viabilizando uma educação diferenciada e bilíngue.

Como mencionado no início, pensar em uma educação bilíngue do concreto para o abstrato parece uma prática diferenciadora. Nas comunidades indígenas do Paraná prioriza-se o ensino da prática em detrimento da abstração; os discentes vivenciam suas práticas na atuação direta, ou seja, seu aprendizado se desenvolve na prática. Isso mostra que o letramento dessas comunidades não está necessariamente nos códigos linguísticos como tal; as “letras” estão relegadas a um segundo plano, os desenhos e as gravuras fazem parte de um letramento antecessor. São esses fenômenos que devem ser considerados nos planos de ensino/aprendizagem dessas comunidades.

Nessa perspectiva, são elencadas sugestões para o docente que atua com comunidades indígenas, em especial a língua guarani: a) preparar seu planejamento, tomando como base os interesses de seus alunos; b) buscar textos de diferentes

gêneros para interpretação e posterior análise; c) elaborar atividades que possibilitem a observação dos mecanismos linguísticos; d) utilizar a prática de tradução com textos de interesse dos alunos para que possam refletir sobre a língua; e) promover trabalhos que envolvam grupos, fazendo-os perceber a utilidade de sua língua (cartinhas, cartões, placas de ruas, nomes de ruas em guarani etc.); f) desenvolver neles a curiosidade pelo conhecimento de sua língua.

E, por fim, as instituições que preparam indígenas para lecionar nas aldeias devem estar atentas à preparação dos futuros professores, pois deles depende o desenvolvimento das futuras gerações nas aldeias do Paraná.

Referências

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Tradição oral & Tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

CANESE, N. K.; ALACARAZ, F. A. **Ñe'ëryru**. Ava ñe'ë – Karaiñe'ë, Karaiñe'ë, Ava ñe'ë. Dicionario. Asunción Paraguay: Ediciones y Arte, 2011.

CAVALCANTI, M. C. (1999). Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. São Paulo: Delta, v.15, p. 385-417.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. In: M. Wittrock M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Ediciones Ibérica, 1989.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages**: An introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**, Revista em Aberto. v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/226> Acesso em: 10 Set. 2020.

GUASCH, A. S. J. 7 ORTIZ D. **Diccionario-Español/Guarani, Guarani/Español**. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 2008.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Harvard University Press, 1982. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMEL, R. E. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis Sociolingüístico. In: **Alteridades**. V.5. n. 10. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1995. P. 79-88.

LIMA. C. M. do S. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/SP: IEL/Unicamp. 2004. (Tese de Doutorado).

MONTE.L.N. **E agora cara-pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. UFF, Editora Scielo/RJ, 2000, p.118 – 133.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (org). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (org), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MELIÁ, B.; FARRÉ, L.; Pérez, A. **El Guaraní a su alcance**. Un método para aprender la lengua guaraní del Paraguay. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da (org). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MERRILL S.; JIM C. **Bilingualism in Education**: aspects of theory research and practice. Editora Longman, 1986. Trad. Wilmar R. D'Angelis. Unicamp, SP,1998.

Capítulo 4

**PRÁTICA DOCENTE EM
TEMPOS DE PANDEMIA: A
EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO NO CURSO DE
PEDAGOGIA NO MODELO
REMOTO**

**Janaina Cristiane da Silva Helfenstein
Patrícia Simone Roesler**

PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO MODELO REMOTO

Janaina Cristiane da Silva Helfenstein

Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – campus de Franca/SP, Docente do Colégio Evangélico Martin Luther, janaina_helfenstein@yahoo.com.br.

Patrícia Simone Roesler

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Cascavel). Docente do curso de Pedagogia na Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon – ISEPE Rondon; patriciaroesler@hotmail.com.

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência acerca dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon – Isepe Rondon, no Estado do Paraná, durante o ano letivo de 2020. As práticas docentes realizadas nos estágios I e II correspondem, respectivamente às atividades realizadas na educação básica, a nível municipal, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a saber do primeiro ao quinto ano. Devido à Pandemia do Covid-19 todas as atividades foram desenvolvidas pelos acadêmicos do curso, obrigatoriamente de maneira remota. Desta maneira, apresentaremos ao longo do texto, de que maneira a disciplina de estágio foi reorganizada e reestruturada a partir das novas demandas educacionais em virtude da alteração das atividades presenciais para o modelo remoto. Apresentaremos também, quais foram, e principalmente de que maneira foram realizadas as atividades das disciplinas de estágio pelos acadêmicos para a complementação da carga horária estabelecida para o cumprimento da referida disciplina, e finalmente, que reflexão podemos fazer acerca da prática docente diante de todo esse contexto mundial, e das readaptações desenvolvidas pelo sistema educacional não apenas nacional, mas mundial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática Docente. Pedagogia. Ensino Remoto.

Abstract: The current paper aims to present an experience report about the works developed in the subjects Supervised Practice I and II in the Pedagogy course of the Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon – Isepe Rondon, State of Paraná, during the year of 2020. The teaching practices performed in internship I and II correspond, respectively, to the activities carried out in Kindergarten and Elementary School, between first and fifth grades. Because of the Covid-19 pandemic, all the activities were developed by the course academics, mandatorily, in the remote format. In this way, we are going to present the manner the practice subject was reorganized given the new demands due to the modifications of the presential activities to the remote format, what were them, and in which way the traineeship practices were performed by the academics, in order to complete the established workload, and, finally, which reflection we can have about the teaching practice in face of the global context.

Keywords: Supervised Practice. Teaching Practice. Pedagogy. Remote teaching..

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional de qualquer profissão é um processo no qual ao longo do período de formação acadêmica, se busca desenvolver nos estudantes a compreensão de situações concretas que se produzem e se realizam no ambiente de trabalho em que esse futuro profissional irá atuar. Ainda mais, quando tratamos dos cursos das áreas de licenciatura, ou seja, os cursos de formação de futuros professores.

Nesse sentido, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento da realização do estágio supervisionado. Esta etapa do curso de graduação, é a ocasião no qual o acadêmico tem a oportunidade de aliar todo o conhecimento teórico adquirido ao longo das diversas disciplinas cursadas, com a prática docente, a realidade da sala de aula e os tantos desafios que surgem nesse processo.

As disciplinas de estágio supervisionado possibilitam ao acadêmico estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Sendo assim, é necessário que o acadêmico assuma um papel mais ativo em termos de formação e atuação profissional, e que as disciplinas de estágio proporcionem essa experiência ao aluno, todavia, como podemos realizar tais objetivos diante de um cenário em que alunos, professores e toda a comunidade escolar foi proibida de frequentar os espaços escolares? Como cumprir as extensas

cargas horárias das disciplinas de estágio supervisionado no contexto da Pandemia de Covid-19 no ano de 2020?

Pretendemos, com este trabalho, apresentar um relato de experiência acerca das práticas docentes realizadas completamente de maneira remota nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon – Isepe Rondon, que correspondem, respectivamente às atividades realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a saber do primeiro ao quinto ano, durante o ano de 2020.

Metodologia

Para a realização deste trabalho realizamos uma pesquisa do tipo descritiva, na qual apresentamos um relato de experiência das docentes no encaminhamento das atividades no modelo remoto das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Nossa abordagem se deu de maneira qualitativa através de uma pesquisa bibliográfica e documental, através dos relatos obtidos nos relatórios de estágio apresentados pelos acadêmicos nas respectivas disciplinas.

Resultados e Discussão

No ano de 2020, uma nova realidade se instalou no contexto de todos os países do mundo: surgiu um vírus avassalador que mudou a rotina da sociedade, causando insegurança, medo e pânico na população. De acordo com Orso (2020, p. 1), “pela primeira vez na história, a humanidade vivencia um confinamento forçado que paralisou mais de 3,5 bilhões de pessoas, ou seja, mais da metade da população do planeta”.

Após o surgimento, na China, o vírus denominado de Covid-19 espalhou-se pelo mundo. Dessa forma, em pouco tempo todos os países apresentavam casos de indivíduos infectados. No Brasil, o governo federal registrou o primeiro caso positivo de Covid-19 no dia 26 de fevereiro na região do Estado São Paulo, advindo de uma pessoa que viajou para a Itália e procurou atendimento no Hospital Albert Einstein,

aproximadamente vinte dias antes da aprovação da Lei nº 13.979, que discorria sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (BARRETO et al, 2020, p. 794).

Devido ao fato do elevado índice de contaminação pelo vírus, a doença que, inicialmente era conhecida como uma epidemia passou a ser caracterizada como uma pandemia. Após se tornar pandemia mundial, elevou-se o status de situação de emergência causada pelo Covid-19 e assim, o Brasil e muitos países passaram a adotar diversas medidas para conter a propagação do vírus, e dentre estas, o fechamento dos estabelecimentos de educação. Desse modo, esse cancelamento de aulas presenciais nas instituições de ensino, conforme Palú (2020, p. 89), se deve ao fato de que “as escolas constituem espaços de grandes aglomerações de pessoas e em razão das particularidades dessas instituições tiveram de ser fechadas no mundo inteiro”. Assim, afere-se que, pelo fato de a incidência do vírus ser tão agravante a ponto de atingir e prejudicar os mais diversos setores sociais, também culminou em mudanças no setor educacional, afinal, a educação acompanha as demandas presentes na realidade social vigente.

No contexto supracitado, a educação é compreendida como elemento inerente a realidade social. Isto significa que não é possível discutir a educação e a sociedade disjuntas, posto que são indissociáveis. Neste prisma, Orso (2020) salienta que a educação prepara os indivíduos para viver em sociedade, assim, não é possível pensar a educação sem considerar a realidade objetiva que nos cerceia.

Saviani (2015) destaca que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, e desta forma se configura como resultado das múltiplas relações sociais. Diante disso, no contexto de pandemia, a educação, em todos os seus níveis escolares precisou se adequar ao movimento da realidade social.

Nesse sentido, uma das primeiras iniciativas da faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon - ISEPE Rondon, diante o contexto de pandemia de Covid-19, foi seguir as orientações do ministro do Estado de Educação. Assim, organizou a oferta de aulas online em substituição as disciplinas presenciais se alinhando as medidas de segurança a saúde pública nacional, e também a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19.

Aproximadamente três meses depois, por meio da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 iniciava-se as deliberações relativas as disciplinas de estágio supervisionado. Sobre esta questão ficou deliberado que:

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE. (BRASIL, 2020, s.p)

Com base na referida portaria, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, inclusive definindo carga horária de estágio, e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade ISEPE Rondon, organizou-se a oferta das disciplinas de estágio supervisionado I e II no ano de 2020, as quais se referem respectivamente a Educação Infantil de 0 a 5 anos e Ensino Fundamental I, de 1º a 5º ano.

Registra-se que os estágios supervisionados, como componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, se constituem como elemento fundamental da relação trabalho e escola, teoria e prática, e representam o elo de articulação com a realidade educacional, ou seja, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade (KULCSAR, 1991).

Segundo Pimenta e Lima (2010), o estágio supervisionado é um campo de conhecimento que possui um estatuto epistemológico. Isto significa que deve ser interpretado para além da redução à atividade prática instrumental. Enquanto espaço de produção do saber, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, ou seja, por meio das parcerias entre faculdades, universidades e as instituições educacionais.

Nesta perspectiva, a estrutura do curso de Pedagogia, de acordo com as suas Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, no que concerne ao estágio supervisionado estabelece o cumprimento de 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente

em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da faculdade ISEPE Rondon, o Estágio Supervisionado organiza-se em 400 (quatrocentas) horas, com as seguintes modalidades: estágio na educação infantil, ensino fundamental I, ensino médio na modalidade normal e educação não escolar, com 100 (cem) horas para cada nível educacional.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da faculdade ISEPE Rondon, ressalta que o Estágio Supervisionado, é para todas as modalidades de curso superior, um componente curricular constituinte do perfil do formando que busca a interação entre o saber, o saber fazer, o saber agir e o saber ser, com o objetivo de consolidar as formações acadêmica e profissional e a contextualização curricular.

As disciplinas de estágio supervisionados do curso de Pedagogia da Faculdade Isepe Rondon compreende atividades de observação, coparticipação e regência, nas quais contextualiza e transversaliza as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática. Segundo o PPC do curso, um dos objetivos do estágio é “enfrentar os desafios que se colocam frente à formação de professores, procurando articular a teoria com a prática, indo além do caráter utilitário e pragmático do conhecimento, pois leva em consideração o caráter histórico crítico do conhecimento. Contudo, não ignora as necessidades e exigências do mundo contemporâneo.” (PPC, 2020).

Dessa maneira, seguindo com o objetivo principal da disciplina de estágio, e diante das circunstâncias colocadas à sociedade no contexto da Pandemia de Covid-19, as práticas de Estágio tiveram, excepcionalmente, no ano de 2020 de se adequar à realidade educacional em questão. Com as escolas, CMEI's e as próprias universidades e faculdades fechadas e realizando suas atividades no modelo remoto (de maneira virtual) à prática docente nas disciplinas de Estágio teve que ser repensada.

As práticas das disciplinas de estágio supervisionado I e II no contexto da pandemia Covid – 19 foram realizadas em instituições públicas mantidas pelo poder municipal. No município de Marechal Cândido Rondon, sede da faculdade, a secretaria de educação, juntamente com as instituições de ensino, optou pela elaboração de atividades remotas. Havia uma dinâmica de procedimentos

pedagógicos específica para a educação infantil de 0 a 3 anos e outra para a educação infantil de 4 e 5 anos, a qual seguia os mesmos direcionamentos do ensino fundamental de 1º a 5º ano.

Na educação Infantil de 0 a 3 anos, onde a oferta de educação acontece nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS, a prática pedagógica se organizava da seguinte maneira: atividades educativas, elaboradas pelos professores, eram encaminhadas as famílias via aplicativo de Whatapp, em grupos formados pelos pais dos alunos matriculados nas respectivas instituições educacionais. Eram enviadas 2 (duas) atividades por semana, de acordo com o planejamento do professor que nesta região está orientada pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP.

Diante deste contexto, lembra-se que a oferta da educação infantil de 0 a 3 anos se configura mediante os aspectos legais como direito da criança e não como um nível educacional obrigatório, posto que de acordo com a LDB 9.394/96 é obrigatória a matrícula na Educação Infantil somente de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Assim, no contexto das atividades remotas, os encaminhamentos realizados pelos professores eram realizados como sugestões de atividades e desse modo, ficava a critério das famílias a devolutiva para os CMEIS.

Nesse sentido, registra-se que a metodologia mais usual utilizada pelos docentes era a elaboração de vídeos com músicas, atividades lúdicas, contação de histórias e atividades possíveis de serem realizadas em família com materiais disponíveis nas residências dos alunos, ou seja, neste nível educacional, não se trabalhava muito com material impresso, pois priorizou-se o digital.

Na educação infantil de 4 e 5 anos e no ensino fundamental I, níveis educacionais assegurados como obrigatórios perante a legislação educacional, os encaminhamentos remotos ocorriam por meio de um cronograma de entrega e retirada de materiais impressos, majoritariamente, de quinze em quinze dias. Consistiam em apostilas elaboradas pelos professores, com textos explicativos e atividades referentes à todas as disciplinas trabalhadas no currículo de cada série, além da produção de vídeos complementares contendo as explicações e demonstrações das referidas atividades. As apostilas eram impressas e entregue as famílias. Era responsabilidade das famílias a retirada e entrega dos materiais na escola com as atividades realizadas em casa pelos alunos. Os vídeos eram

encaminhados às famílias por meio de grupos de whatsapp formados por alunos e pais, que também eram utilizados como meio principal de comunicação entre as famílias e a escola.

Neste período de quarentena, o poder municipal de Marechal Cândido Rondon, determinou que os professores cumprissem 40% da carga horária semanal de aulas na escola, e 60% em home office. Sendo assim, os docentes organizavam sua permanência na escola, especificamente para os dias de impressão, organização e separação das apostilas por turmas, e entrega de materiais aos pais.

A prática pedagógica da disciplina de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade Isepe Rondon prevê a realização de 100 (cem) horas de atividades para cada modalidade de estágio distribuídas a saber: observação, coparticipação, regência, planejamento, elaboração de relatórios e planos de aulas. Neste contexto de pandemia, a estrutura das atividades foi mantida, todavia, a execução das mesmas teve de ser alterada.

Os acadêmicos tiveram que adequar seus horários de estágio aos dias da semana em que o professor de cada turma estava presente na escola ou no CMEI. Sendo assim, cada etapa de estágio, que em contextos ditos normais, eram realizadas no período de uma semana, teve seu tempo estendido por até três semanas em média.

A primeira etapa do estágio é a observação, (que teve duração de 20 horas) os alunos deveriam, a cada dia escolher acompanhar as atividades desenvolvidas pelo professor de uma turma diferente, no caso da educação infantil, as turmas de infantil I, II, III ou IV (turmas de alunos de 0 a 5 anos) e no caso do ensino fundamental, as turmas de 1º ao 5º anos. O acadêmico acompanharia cada professor de turma ao longo de todo o período trabalhado.

A observação deve ser compreendida como instrumento imprescindível para relacionar a teoria com a prática, fato que possibilita aos futuros licenciados o contato com a realidade escolar e a práxis, pois possibilita um diagnóstico da mesma como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão. A prática de observação deve propiciar ao aluno uma construção de autonomia intelectual a partir de um primeiro contato com a profissão docente, possibilitando o conhecimento do cotidiano escolar, das metodologias utilizadas pelo professor, da organização pedagógica da escola e, especialmente, dos principais desafios que norteiam a escola. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la,

mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1992).

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.

A segunda etapa do estágio foi a coparticipação, onde o acadêmico deveria escolher uma das turmas observadas e acompanhar as atividades do professor da referida turma por 20 horas (como em geral os professores estavam vindo para a escola duas vezes na semana, cada etapa do estágio foi realizada, em média, ao longo de duas semanas), e o auxiliaria diretamente na produção das apostilas a serem entregues para os alunos, conforme cronograma da escola e planejamento do professor, e também na correção das atividades após a realização por parte dos alunos e que foram devolvidos na escola. Neste momento o aluno auxiliava todo o processo pedagógico e seguia o planejamento elaborado pelo docente da turma.

A última etapa do estágio a ser realizada na escola é a regência. Esta tem como objetivo proporcionar ao acadêmico a atuação na docência. Pimenta e Lima (2006) concordam que é fundamental para a formação de professores a experiência prática da atribuição profissional, posto que se configura como espaço de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao incremento da ação docente. Isto significa que um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão quando possibilita a vivência em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente.

No curso de Pedagogia da Faculdade Isepe Rondon, a etapa da regência foi organizada em 20 (vinte) horas de trabalho pedagógico na escola. Registra-se que o acadêmico faz a regência na mesma turma que escolheu realizar a coparticipação, pois já tem um maior conhecimento da turma, dos alunos e da metodologia de trabalho do professor de turma, e das atividades a serem realizadas. Neste momento do estágio o acadêmico, além de acompanhar todo o processo pedagógico da turma, tem como responsabilidade elaborar autonomamente o planejamento e execução das

atividades pedagógicas conforme conteúdo solicitado pela instituição concedente de estágio. Neste contexto remoto, como já foi mencionado, o procedimento ocorreu por meio da elaboração de atividades para quinze dias de conteúdo remoto que foi realizado pelas crianças em suas residências.

Para finalizar a carga horária da disciplina de estágio, o acadêmico deveria elaborar: plano de ação do estágio, análise do Projeto Político Pedagógico da escola, relatórios diários das etapas de observação e coparticipação, plano de aula completo, e um relatório final que descrevesse a sua experiência e aprendizagem no período de realização do estágio.

O ano de 2020, assim, como a historiografia registrou historicamente, nos mostrou como a educação tem uma relação intrínseca com a sociedade, posto que ela acompanhou as demandas e exigências da realidade objetiva inerentes ao contexto da pandemia do Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Testemunhamos que a realização das práticas pedagógicas das disciplinas de estágio supervisiona I e II no ano de 2020, no contexto de pandemia do Covid-19, foi desafiadora e demandou uma reorganização dos encaminhamentos metodológicos docentes para a práxis efetiva dos acadêmicos. Notamos a importância desta iniciativa, posto que proporcionou aos alunos e a instituição cumprir com o calendário acadêmico, sem prejuízos maiores. Isso, não significa que não houve a percepção de possíveis lacunas no processo, pois o estágio se realizou de forma remota, o que inviabilizou o contato direto entre alunos e acadêmicos. Por outro lado, ofertou aos acadêmicos a experiência histórica de vivenciar um pouco dos desafios escolares vividos pelos profissionais da educação no contexto de pandemia do COVID-19.

Compartilhamos da opinião, que cabe a Pedagogia, como ciência da educação, conhecer, compreender e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta na prática social. Assim, o estágio supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, trabalha em sua especificidade a finalidade da prática da educação, o que por sua vez, de acordo com Pimenta e Lima (2010) é um dos determinantes do processo de ensino e aprendizagem, essência da atividade docente.

REFERÊNCIAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais – Cascavel: ASSOESTE, 2020.

BARRETO et al. A Pandemia da Covid-19 e os impactos da educação. **Revista JRG de estudos acadêmicos**, Vol. 3, N. 7, p. 742-805, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04/05/2021.

Brasil. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04/05/2021.

Brasil. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 04/05/2021.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão:** Instrumento Metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I.C.A.et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

ORSO, P. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-54, 2020.

PALÚ, J et al. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Crus Alta: 2020.

PIMENTA, S.G & LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortes, 2010.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal, marxismo e educação**. V 7, N. 1, p. 286-292, 2015.

Capítulo 5

**PRÁTICAS DE LEITURA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi
Francinilda de Sousa Nascimento**

PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Contato: leticia.bianchi@rede.ulbra.br.

Francinilda de Sousa Nascimento

Professora da Educação Básica da rede pública de Imperatriz/MA, Mestranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Contato: francinildasousanascimento@gmail.com.

Resumo: Este artigo apresenta práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão com uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. As práticas desenvolvidas foram Varal Literário e Roda de Leitura, baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC para mostrar que cumprem um papel importante na formação do leitor no ciclo de alfabetização, devendo estar presentes nas atividades de sala de aula. Portanto, tem-se como objetivo apresentar possibilidades de mediação docente com os alunos para práticas de leitura na escola, bem como discutir a questão da leitura a partir de uma concepção interacionista, trazendo-a ao debate como uma prática necessária no ambiente escolar. Opera-se, para cumprimento destes objetivos, com o seguinte referencial teórico: Soares (2020), para tratar sobre a alfabetização e o letramento; e Vigotsky (2007; 1988), para interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. Como metodologia, utilizou-se o método qualitativo, documental e bibliográfico. Conclui-se que as práticas e a concepção de leitura apresentadas podem ser uma possibilidade de promoção de novos debates acerca do ensino de leitura e da formação do leitor, para que se possa aprimorar, cada vez mais, as práticas de leitura de livros literários na escola ainda no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Mediação. Letramento. Alfabetização.

Abstract: This article presents reading practices for literary books developed in a public school in the city of Imperatriz do Maranhão with a group of students from the 2nd year of elementary school. The practices developed were literary clothesline and reading wheel, based on the theoretical-methodological assumptions of Base Nacional Comum Curricular to show that they play an important role in the formation of the reader in the initial reading instruction cycle, and should be present in classroom activities. Therefore, the objective is to present possibilities of teacher mediation with students for reading practices at school, as well as to discuss the issue of reading from

an interactionist conception, bringing it to the debate as a necessary practice in the school environment. In order to fulfill these objectives, the following theoretical framework is used: Soares (2020), to deal with initial reading instruction and literacy; and Vigotsky (2007; 1988), for interaction, mediation and Zone of Proximal Development. As a methodology, the qualitative, documentary and bibliographic method was used. It is concluded that the practices and the conception of reading presented may be a possibility to promote new debates about the teaching of reading and the training of the reader, so that it can be improved, increasingly, the practices of reading literary books in school still in the initial reading instruction cycle.

Keywords: Practices of reading. Mediation. Literacy. Initial reading instruction.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, relatamos algumas práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão. Destacamos a dimensão de tais práticas para a alfabetização, letramento e formação de leitores, tendo em vista que a leitura não se reduz a ler palavras, pois, a partir do momento em que “a criança se torna silábico-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjuntos de palavras que formam frases, conjunto de frases que formam textos” (SOARES, 2020, p. 197).

A partir desta contextualização, tem-se como objetivo apresentar possibilidades de mediação docente com os alunos para práticas de leitura na escola no ciclo de alfabetização, bem como discutir a questão da leitura a partir de uma concepção interacionista, trazendo-a ao debate como uma prática necessária no ambiente escolar. Para cumprir com este objetivo, utilizamos os seguintes autores como referencial teórico: Soares (2020), no que concerne à alfabetização e ao letramento; e Vigotsky (2007; 1988), no que diz respeito à interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compor este trabalho, partiu-se de uma concepção de leitura baseada na teoria interacionista, em que os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo da criança são considerados, pois esta, ao entrar para a escola, não é uma “tábula rasa” que pode ser moldada pelos professores de acordo com a forma que preferirem. Ela já possui suas próprias habilidades culturais e não será forjada pela influência

sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas por ela mesma para lidar com as tarefas culturais (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Vigotsky (2007) afirma que é preciso considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança para depois operar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal na qual a ação mediadora recai. Os instrumentos e os recursos de mediação utilizados pelo professor, na ação docente, podem favorecer a construção de significados para os conteúdos trabalhados com os alunos. Em relação à leitura, a apropriação dessa é um processo complexo que se realiza de maneira progressiva, quando o aluno tem a oportunidade de interagir com textos. Destaca-se a importância de se trabalhar as informações destes, especialmente as que o aluno ainda não domina. No entanto, deve-se observar o nível de desenvolvimento real dos alunos e o nível que pode estar próximo de ser alcançado com a mediação do professor. Por isso, neste estudo, trabalhamos com a noção de que a relação inicial do aluno com o livro não é uma relação direta, mas mediada.

À medida que os alunos vão convivendo com a escrita, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, percebem que esta se faz com sinais gráficos: as letras. Começam a conhecê-la, copiá-la e observá-la nas palavras escritas. “Acompanham a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora, que orienta a criança a diferenciar ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo” (SOARES, 2020, p. 63). Este é um processo, até que a criança compreende que a escrita representa os sons da fala. O processo de alfabetização, definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita, deve ser aliado ao letramento, definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos (INEP, 2016).

Sobre o processo de alfabetização e práticas de letramentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) aponta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59)

Para situar a ação pedagógica, a BNCC organiza as práticas de linguagem em campos de atuação, indicando a relevância da “contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). Os campos de atuação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são divididos da seguinte maneira: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pública. Apesar de, com esta pesquisa, privilegiarmos o campo artístico-literário, “as fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 85).

O campo artístico-literário refere-se à “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 96). Escolheu-se também uma das práticas de linguagem, que é “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)”, tendo como objetos do conhecimento: Formação do leitor literário; Leitura colaborativa e autônoma; Apreciação estética/Estilo; e Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.

As habilidades desenvolvidas a partir destes objetos do conhecimento são:

Formação do leitor literário – (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Leitura colaborativa e autônoma – (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Apreciação estética/Estilo – (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica – (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. (BRASIL, 2017, p. 96-97)

A partir destas habilidades, desenvolvemos as atividades apresentadas na seção 4 com o objetivo de envolver os alunos em práticas de leitura literária e possibilitar o desenvolvimento do senso estético para fruição e valorização da

literatura como forma de acesso às “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2017, p. 87).

De acordo com Soares (2020), após a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura fica mais fácil que a escrita, pois a criança não enfrenta opções. Por exemplo, para a escrita “um mesmo fonema pode ter mais de uma representação gráfica, o que oferece à criança opções para a escrita, que podem levar a uma escolha inadequada” (SOARES, 2020, p. 196).

Sendo assim, o processo de leitura ajudará a criança a se tornar alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização, sendo capaz de ler e compreender textos e de escrever textos. Após a consolidação e ampliação das habilidades básicas adquiridas, “as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 200).

O CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optou-se por privilegiar práticas de leitura no ciclo de alfabetização, pois se trata de uma preocupação pessoal das pesquisadoras, já que ambas são professoras (uma de Língua Portuguesa e a outra Pedagoga). Sendo assim, observamos a dificuldade de muitos alunos em relação à leitura.

Outro fator que nos impulsionou é a realidade de leitores e não leitores observada através dos índices mais recentes (2019) divulgados pelo Instituto Pró-Livro, em Retratos da Leitura no Brasil, já em sua 5ª edição (2020). Os índices apontam que, dentre os 602 mil entrevistados, com faixa etária a partir de 5 anos, na cidade de São Luís, capitão do Maranhão, 59% são leitores, porém estes ainda têm dificuldades na leitura. São elas: não têm paciência para realizar tal tarefa (18% dos entrevistados), lê muito devagar (15%), não tem concentração suficiente para ler (9%) e não compreende a maior parte do que lê (8%).

Os índices divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), relacionados ao Estado do

Maranhão, também tiveram muita relevância para esta pesquisa. Nos dados da sua última edição em 2016, foram revelados que 40,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estão no nível 1 de leitura, 36,8% no nível 2, 18,9% no nível 3 e apenas 3,8% no nível 4. No nível 1, os alunos conseguem apenas ler palavras associadas a imagens. Já no nível 2, exige-se a leitura integral ou parcial de textos. A habilidade de localização de informação explícita perpassa os níveis 2 e 3 da escala de proficiência de leitura. Enquanto o nível 3 “concentra as habilidades que requerem algum nível inferencial, tais como inferir relação de causa e consequência, inferir sentido em textos verbais e não verbais, inferir assunto e inferir sentido de expressão” (INEP, 2018, p. 34). A identificação dos referentes pronominais surge nos níveis 3 e 4 da escala. De acordo com os percentuais apurados, estes alunos tiveram uma média de 451,39 na proficiência em leitura, em uma escala de no máximo 625 pontos. Com este percentual, a proficiência média do Estado encontra-se abaixo da média regional (470,96) e nacional (507,58).

Esses dados são importantes para o estudo e para a contextualização da realidade de proficiência leitora das pessoas do local pesquisado. Acreditamos que, com a prática de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderemos modificar estes índices.

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: RELATO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS

A metodologia utilizada para este estudo foi uma pesquisa qualitativa em que se relatam as práticas docentes desempenhadas em uma escola da rede pública do município de Imperatriz do Maranhão. A pesquisa documental também se fez necessária, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), índices de alfabetização do Estado do Maranhão apurados pelo SAEB/ANA (INEP, 2018), índices de leitores aferidos por Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), bem como pesquisa bibliográfica com base nos aportes teóricos de Soares (2020) e Vigotsky (2007; 1988).

Diante do que já foi exposto, a partir de reflexões sobre o papel da escola no processo de mediação do aluno com o cenário da leitura, é imprescindível destacar algumas práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz. Estas práticas serão explanadas na próxima subseção.

Práticas de leitura – Roda de leitura e Varal Literário

Entre as diversas práticas de leitura observadas no contexto da escola pesquisada, que levou em consideração as teorias e concepções já apresentadas neste texto, relatamos primeiramente uma delas: a roda de leitura na sala de aula, desenvolvida com turmas do ciclo de alfabetização.

No primeiro momento, os professores apresentaram algumas obras literárias infantis e combinaram com os alunos que realizariam esta atividade semanalmente. Após leram um dos livros escolhido previamente e, enquanto realizavam a leitura, mostravam as ilustrações.

Depois da leitura, pediram para que os alunos identificassem a ideia central, perguntaram algumas informações que estavam explícitas, relações de causa e consequência com base na progressão textual. Em seguida partiram para inferências com o objetivo de que os alunos compreendessem elementos implícitos no texto, articulando com os seus conhecimentos linguísticos e textuais.

No final, solicitaram que cada um falasse sobre as suas impressões a respeito da obra literária, se gostaram e se houve identificação ou não. Neste contexto, poderiam também falar sobre o seu cotidiano, se já vivenciaram alguma situação parecida ou se agiriam da mesma forma que os personagens da história, privilegiando assim os seus conhecimentos de mundo.

A cada semana era um livro diferente, sempre com um novo grau de dificuldade. Sendo assim, “amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2017, p. 89).

Para finalizar a roda de leitura, cada criança escolhia uma obra literária que desejasse ler ou apreciar. Esse momento é importante, pois dá liberdade para que os educandos façam suas próprias escolhas. Acredita-se que dessa forma a criança irá ler um texto que tenha a ver com a sua realidade, com a sua cultura, ou escolherá algo totalmente diferente que, por vontade própria, queira ter conhecimento.

Após algumas semanas de Roda de Leitura, foi proposta aos alunos outra prática de leitura concomitante à primeira. Esta prática trata-se de um varal literário,

no qual os educandos montaram um varal com as obras literárias disponíveis que tivessem realizado ou desejassem realizar a leitura.

Este varal ficou exposto no saguão da escola e, durante a aula em dia e horário combinados, os alunos apresentaram as histórias dos livros que já leram para outros colegas que ainda não haviam lido. Portanto, neste processo, houve o compartilhamento das histórias lidas, ou seja, a troca entre eles das suas impressões literárias. Com isso, aconteceu a motivação e a busca por outros textos, gerando novas práticas de leitura e o aumento do nível de proficiência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se propôs, neste estudo, foi levantar possibilidades de mediação docente junto aos alunos para a formação do leitor ainda no ciclo de alfabetização. Baseado em uma perspectiva interacionista de leitura, buscou-se apresentar práticas de leitura realizadas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão com o propósito de demonstrar experiências exitosas aliadas à teoria, no que diz respeito às concepções abordadas por Soares (2020) e Vigotsky (2007; 1988), bem como desenvolvidas na BNCC (BRASIL, 2017).

Esperamos que este trabalho seja uma possibilidade de promoção de novos debates acerca do ensino de leitura e da formação do leitor, para que se possa aprimorar, cada vez mais, as práticas de leitura de livros literários na escola no ciclo de alfabetização. Mas, para isso, é relevante que a escola oportunize situações que contribuam para a concretização desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SAEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 24/06/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 235 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_ed

[ucacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf](#). Acesso em: 25/06/2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/edicao5-sao-luis-ma/>. Acesso em: 24/06/2021.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexi N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

Capítulo 6

**FORMAÇÃO CONTINUADA
SEMIPRESENCIAL: A
MEDIAÇÃO E A
INTERATIVIDADE EM UM
CURSO PARA PROFESSORES
DA SEEDF**

**Luiz Carlos de Paiva
Lukelly Fernanda A. Gonçalves
Tamia Teles de Menezes Pereira
Ramon Silva Ferreira
Karine Rocha Lemes Silva
Josué Sérgio de Souza
Rafaela Ferreira Castro
Luana Lopes dos Santos Alves
Juliana Martins Asevedo**

FORMAÇÃO CONTINUADA SEMIPRESENCIAL: A MEDIAÇÃO E A INTERATIVIDADE EM UM CURSO PARA PROFESSORES DA SEEDF

Luiz Carlos de Paiva

Professor da Secretaria de Educação do DF

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás –
Câmpus Anápolis (IFG). Graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB).*

Email: luizcarlos@edu.se.df.gov.br

Lukelly Fernanda A. Gonçalves

Professora da Secretaria de Educação do DF

*Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras pela
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Email:*

lukelly.fernanda@edu.se.df.gov.br

Tamia Teles de Menezes Pereira

Professora da Secretaria de Educação do DF

*Mestra em Educação Profissional em Ensino de Ciência pela Universidade de
Brasília (UnB). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de*

Brasília. Email: tamia.teles@edu.se.df.gov.br

Ramon Silva Ferreira

Professor da Secretaria de Educação do DF

*Especialista em Avaliação Educacional. Licenciado em Física pela Universidade
Católica de Brasília. Email: ramon.ferreira@edu.se.df.gov.br*

Karine Rocha Lemes Silva

Professora da Secretaria de Educação do DF

*Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Filosofia
pela Universidade Católica de Brasília. Email: karine.rlemes@hotmail.com*

Josué Sérgio de Souza

Professor da Secretaria de Educação do DF

Mestre em Educação Profissional em Matemática pela Universidade de Brasília

(UnB). Graduado em Matemática pela Universidade de Brasília. Email:

josue.sergio@edu.se.df.gov.br

Rafaela Ferreira Castro

Pedagoga da Secretaria de Educação do DF

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em

Pedagogia pela Universidade de Brasília. Email: rafaela.castro@edu.se.df.gov.br

Luana Lopes dos Santos Alves

Professora da Secretaria de Educação do DF

Mestra em Educação Profissional em Matemática pela Universidade de Brasília

(UnB). Graduada em Matemática pela Universidade Católica de Brasília. Email:

luanamatematica@hotmail.com

Juliana Martins Asevedo

Professora da Secretaria de Educação do DF

Especialista em Docência Superior. Possui graduação em Letras Espanhol pela

Universidade de Brasília. Email: julianamasevedo@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa objetiva compreender a importância da mediação e interatividade na aprendizagem de cursistas de um curso semipresencial da SEEDF. As falhas, desafios e êxitos apresentados em ambas as turmas são relatados como experiência neste trabalho. As percepções dos cursistas, colhidas em roda de conversa e questionário, e as de formadores sobre o Moodle, em entrevista, foram submetidas à análise de conteúdo. Concluiu-se que há melhor aceitação e assimilação em formas colaborativas de ensino-aprendizagem, com mediação e interatividade, e rejeição a formas unilaterais, de transmissão do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a Distância. Plataforma Moodle. Formação de professores.

KEYWORDS: This qualitative research aims to understand the importance of mediation and interactivity in the learning of course participants of a SEEDF blended course. The failures, challenges and successes presented in both classes are reported as experience in this work. The perceptions of the course participants, collected in a conversation round and a questionnaire, and those of trainers about Moodle, in an

interview, were submitted to content analysis. It was concluded that there is better acceptance and assimilation in collaborative forms of teaching-learning, with mediation and interactivity, and rejection of unilateral forms of knowledge transmission.

Keywords: Distance Education. Moodle Platform. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivencia-se a “cibercultura” envolvida pelo “ciberespaço”, definido como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p.92). Nesse contexto, surgem novas formas de interagir com os pares mediada por artefatos numa comunicação síncrona e assíncrona por meio de compartilhamento de textos, imagens, vídeos, costumes e da própria vida através de computadores interconectados. Em suma, conforme defende Vieira Pinto (2005), a tecnologia não pertence à cultura; ela é a cultura de uma época.

Por sua vez, a Educação a Distância (EaD), que se populariza com a expansão tecnológica, está presente no dia a dia e avançando no cenário educacional, sendo sua importância amplamente reconhecida. Ela desafia ao exercício de novos papéis e a novas relações entre professor e aluno. Este exerce um papel ativo na construção do conhecimento e aquele é um dos mediadores do processo de aprendizagem, juntamente com os aparatos tecnológicos. (BELLONI, 2001).

Nesse contexto, conforme Peixoto (2016), é necessário observar o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem em sua perspectiva dialética e não dualista, isto é, como processo histórico em que importa mais a relação que conduz a um fim do que a supervalorização do fim em si mesmo ou do objeto técnico. São meios e fins distintos, mas interdependentes. A mediação é um “conjunto das relações sociais que precisa ser levado em conta nesse processo” (PEIXOTO, 2016, p.376).

Assim sendo, também a interação online, conforme lembra Toschi (2013) ocorre em meio a uma ruptura na dominação da tradição oral nas escolas. No meio virtual, ela ocorre pela leitura e pela escrita basicamente. Isso exige nova forma de pensar e planejar os cursos online com ênfase nas relações dialógicas, “sob pena de perder a essência do ato educativo, que é parte essencial do ato de aprender e ensinar” (TOSCHI, 2013, p.198).

Este estudo, por conseguinte, tem como objeto a mediação e a interatividade no contexto de um curso de formação continuada semipresencial chamado

Elaboração de Matriz de Referência e realizado com duas turmas no primeiro e segundo semestres de 2019 na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especificamente, seu objetivo geral é compreender a importância da mediação e da interatividade na plataforma Moodle, software livre baseado nos princípios do construtivismo de Piaget, e nos encontros presenciais na aprendizagem dos cursistas. O curso em questão, lócus deste estudo, foi fruto de parceria entre duas subsecretarias da SEEDF: a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. A primeira turma era composta por professores graduados em Pedagogia, Letras-Português e Matemática e ocorreu entre os meses de junho a agosto com 54h a distância e dois encontros presenciais de 3h cada. A segunda turma era composta por professores graduados em Pedagogia e ocorreu entre os meses de outubro e novembro com 78 horas a distância e 4 encontros presenciais de 3h cada. O objetivo do curso fora capacitar professores na elaboração de habilidades para a construção de uma matriz de referência bidimensional baseada na Taxonomia de Bloom Revisada, o que subsidiou, em termos práticos, um estudo do Currículo em Movimento da SEEDF e a construção de um protótipo para a Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF).

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico adotado para a compreensão da importância da mediação e interatividade nas duas turmas desse curso, seguido da relação do arcabouço teórico e empiria analisada.

PERCURSO METODOLÓGICO

A resposta à questão aqui levantada – qual a importância da mediação e da interatividade no Moodle na aprendizagem de professores em um curso de formação continuada semipresencial? – passa pela realidade particular de um curso da SEEDF, não tendo necessidade de quantificação. Assim sendo, adota-se a pesquisa qualitativa, a qual “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1993, p.21-22).

Para a compreensão do universo do estudo, foi realizada revisão de literatura no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes usando os descritores “Ambiente Virtual de Aprendizagem” e “Moodle” combinados com “mediação

pedagógica” e “interação online”. Ademais, o estudo se valeu de literaturas reconhecidas na linha de investigação sobre EaD e tecnologias.

A empiria, por sua vez, se deu por meio de 3 instrumentos: roda de conversa, questionário e entrevista semiestruturada. A roda de conversa foi realizada, quando da conclusão da primeira turma do curso, com 39 professores concluintes de um total de 60, ocasião na qual se falou de vários aspectos referentes ao curso. O questionário foi aplicado no próprio Moodle aos concluintes da segunda turma – 22 cursistas de um total de 50, entre os quais 20 responderam às questões levantadas. Por fim, a entrevista semiestruturada foi realizada com dois profissionais da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que trabalham com formação de professores na construção de cursos online na plataforma Moodle. As questões levantadas em todos os instrumentos buscavam desde uma análise geral das pessoas do estudo sobre cursos semipresenciais predominantemente online até suas reflexões ou feedbacks sobre o papel da mediação e interação na EaD ou no curso em foco.

As percepções compiladas foram submetidas à análise de conteúdo, ou seja, a “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15). Segundo a autora, é um procedimento sistemático de análise de textos que pode ser aplicado a qualquer campo que envolva as comunicações.

Essa análise, correlacionada à literatura da área, ajudou a refletir sobre a importância da mediação e interatividade em um curso semipresencial, conforme se verá a seguir.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Segundo Lévy (1999, p.58), existe, entre os especialistas no campo da EaD, um reconhecimento de que “a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino”.

Por mais que se evoque autonomia e independência, o cursista não tolera se sentir abandonado ou entregue a uma virtualidade que não lhe garanta o mínimo de mediação, interação por meio de feedbacks e possibilidade de atingir suas metas. Observa-se, tanto na literatura como na empiria, que os cursistas buscam a segurança

para o aprendizado eficaz. O desafio, portanto, está sempre posto quando se oferece um curso semipresencial como o aqui em destaque. Esses cursos precisam ter como prerrogativa básica que na plataforma Moodle existam processos colaborativos e de mediação que façam com que os cursistas não se sintam isolados. Afinal, a “EAD não é sinônimo de educação online, assim como presença não é antônimo de distância” (SILVA; TOSCHI, 2015, p.62).

É preciso dar atenção às formas de estimular o aprendizado colaborativo, mesmo que “o ensinar e o aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão ou na mesma lógica da distribuição da mídia de massa” (SILVA; CLARO, 2007, p.81). É necessário, em suma, ir gradativamente modificando essa cultura sem transformar o ensino em EaD em programas midiáticos em que o professor é convertido a ‘animador de auditório’. O professor da educação a distância é em um profissional que trabalha com a comunicação no intuito de “problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos”, levando o aluno a converter informação em aprendizagem (BELLONI, 2001, p.61).

Essas questões aparecem nas falas dos dois professores entrevistados, aqui referenciados como professor e professora⁸, e na reflexão sobre a prática do curso em destaque nas falas dos cursistas participantes da roda de conversa (identificados apenas como professores da turma 1) e dos respondentes do questionário (identificados como T2Cnº, em que T é turma, 2 é a referência à segunda turma, C é cursista e o número é o cursista específico identificado pela ordem em que respondeu o questionário). Duas categorias emergiram das falas dos auscultados – a complementaridade da mediação face a face, em encontros presenciais, e da mediação na plataforma Moodle e a interação entre os colegas para a construção coletiva do conhecimento, conforme se problematiza a seguir.

Mediação no Moodle e nos encontros presenciais

Embora se espere autonomia e emancipação do aluno, a pesquisa indica que é o feedback e atitudes de empatia e solidariedade que levam a esse caminho. Para a professora entrevistada, por exemplo, o sucesso das atividades com o Moodle está na não limitação à mediação técnica. Conforme ela, a mediação passa pela promoção da afetividade, aproximação com o aluno, apoio a suas particularidades e pela

⁸ O professor tem 29 anos, sendo servidor da SEEDF há 4 anos. A professora tem 45 anos, sendo servidora da SEEDF há 20 anos. Ambos têm mestrado e possuem experiência em EaD de 1 e 12 anos, respectivamente.

consequente construção de um bom ambiente de aprendizagem. O professor, de igual modo, acredita que é a presença do professor ao lado do aluno a melhor forma de mediação, seja por um lado mais instrumental ou, por outro lado, no alívio das angústias que os alunos trazem.

A primeira turma do curso em enfoque não recebeu feedbacks suficientes no online. Em suma, não receberam retorno de todas as atividades concluídas a cada módulo, o que se acredita ter contribuído para a inibição na participação no fórum de dúvidas. Reflexo disso, na roda de conversa, quando da conclusão do curso, todos concordaram com a sensação de solidão, devido à falta de troca com os professores. A partir dessa primeira experiência, foi feita uma reorganização do curso adotando uma concepção dialógica de ensino-aprendizagem, aumentando carga horária e encontros presenciais, bem como alterando as ferramentas utilizadas nos exercícios avaliativos. Assim, a segunda turma teve feedbacks em todas as atividades e um fórum de discussão complementar ao já existente fórum de dúvidas, o que fez com que os novos cursistas enxergassem eficácia na mediação online. De acordo com T2C20, *eles [os professores] sempre iam conduzindo de forma a não perdermos o assunto. Foi um processo de mediação muito importante, pois foram como fios condutores do processo de ensino e aprendizagem*. T2C3 escreveu que *a mediação dos formadores foi fundamental para a condução dos temas e apontamento dos pontos chaves dos textos*. T2C9, por sua vez, sintetizou:

[e]m todas as etapas foi possível observar que o professor preocupou-se em responder os comentários e dúvidas. Em todo o processo foi demonstrado interesse na aprendizagem e participação do cursista. [...] [A] mediação do formador proporciona segurança e seriedade em relação ao curso e ao conteúdo estudado.

No que tange ao aporte dos encontros presenciais na mediação, percebe-se impressões positivas de ambas as turmas. Os encontros presenciais das duas foram planejados não com a finalidade de repassar informações, recolher tarefas ou reordenar calendário, senão para gerar discussões aprofundadas de conteúdo já trabalhado online. T2C13, por exemplo, destacou: *diferente dos outros cursos EaD que participei, que inclusive não finalizei, achei esse bem interessante com os feedbacks dos encontros presenciais em rodas de conversas*.

Não obstante, no curso 1, acredita-se que especialmente pela carência de mediação e interação no online, os cursistas, na roda de conversa, foram unânimes em destacarem necessidade de mais do que dois encontros presenciais. Na turma 2, passou-se de dois para quatro encontros, e tão somente oito cursistas sinalizaram em questionário quererem ter tido mais encontros presenciais: *achei a metodologia positiva, contudo, gostaria de ter tido mais encontros presenciais* (T2C4). Diferentemente da primeira turma, porém, percebe-se que as colocações sobre ter mais encontros presenciais na turma 2 eram para tornar o curso ainda melhor e não por defasagens do online.

Nota-se, assim, que o ideal é que a mediação seja contínua, tanto no Moodle como nos encontros presenciais, o que faz com que se destaque o que escreveu T2C15: *penso que este tipo de metodologia é o melhor dos dois mundos, ou seja, ela se caracteriza por utilizar os dois momentos de ensino: presencial e a metodologia EaD*. O trabalho do professor, enquanto mediador na EaD, é complexo; exige que se observe este ‘fluxo’ da mediação que percorre diversos campos (TOSCHI, 2013). Do ponto de vista metodológico e pedagógico, é recomendado que se utilize uma pedagogia que escape ao tradicional no sentido de dar condições para uso da construção do conhecimento online (ZANDAVALLI; PEDROSA, 2014), o que é mais bem contemplado quando tanto no ambiente virtual como nos encontros presenciais o professor exerça um papel ativo de mediação.

Interação com colegas

Como observou Moore (2002), a aprendizagem terá maior eficácia se o grau de interação e comunicação forem maiores também. Cursos com uma visão tradicionalista baseados na repetição exaustiva de exercícios ou cursos em que se ignore o aluno e seu contexto de aprendizagem não resultarão uma aprendizagem mais significativa que aqueles que apostam no ensino interativo (KENSKI, 2012). Como lembram Valle e Bohadana (2012, p.980),

[...] toda práxis humana é necessariamente interação – não há ação humana que não seja, direta ou indiretamente, interação [...] a autoformação é práxis constante, que implica necessariamente a presença do outro, que é constantemente atual, a começar e a recomeçar, num movimento incessante que se chama: vida.

Nesse sentido, a professora entrevistada chamou a atenção para a importância de se planejar o curso de modo a proporcionar colaboração entre colegas, diálogo, debate e troca de experiências, a fim de que a aprendizagem se dê pelo compartilhamento de informações. Complementarmente, o professor diz ser importante o trabalho em grupo não somente para a aprendizagem, mas também para se conviver com as diferenças e valores éticos diversos na sociedade.

A turma 1, no entanto, demonstrou, na roda de conversa, que adoraria ter tido a oportunidade de conversar com os colegas para validar percepções sobre um assunto ou caminho para a resposta de uma tarefa. Especialmente o exercício final do curso, que retomava todo o conhecimento construído ao longo dos módulos, carecia, na visão dos cursistas, de alguma interatividade. De fato, tanto a falta de mediação, como as próprias ferramentas adotadas para as atividades não proporcionavam, na primeira turma, abertura ao diálogo. Um cursista, na roda de conversa, disse: *todo dia eu entrava no fórum e tentava conversar com os colegas e não havia ninguém*. Outra disse: *fui ver no grupo se alguém tinha perguntado algo e não vi... Li a resposta de um colega, mas não ajudou. Eu também não vou perguntar*.

A turma 2, por sua vez, além de contar com mediação eficaz e mais encontros presenciais, teve três, das quatro tarefas que compunham o curso, modificadas a fim de proporcionar interação. A tarefa 1, que na primeira turma requeria um plano de aula a ser enviado por meio da simples postagem de um arquivo direcionado aos professores, foi atualizada para a postagem do plano de aula em um fórum de discussão e posterior comentário sobre o plano de aula do colega. A tarefa 3, que era um glossário para o cursista reescrever algo e justificar, foi atualizada para um chat em que até 10 cursistas e três professores dialogariam sobre um assunto. E a tarefa final, a qual antes era a entrega de um arquivo, tornou-se um trabalho em grupo, que iniciou-se no segundo encontro presencial, teve continuidade no Moodle e no WhatsApp, apresentação dos grupos para os colegas no terceiro encontro presencial e validação dos grupos, passando pelo crivo dos professores, no encontro final, resultando em documento construído coletivamente.

Os cursistas da segunda turma destacaram a interatividade chamando atenção ao respeito às opiniões diversas. Conforme T2C16, *até mesmo nas divergências de pensamentos e posicionamentos somos convidados a uma reflexão mais aprofundada das concepções que sustentamos, reafirmando ou até mesmo repensando e submetendo ao crivo da apreciação coletiva*.

O chat ganhou muitos elogios por parte dos cursistas, para os quais foi um momento de construção coletiva de conhecimento e crítica sobre os conteúdos dos módulos estudados até o momento em questão. Apenas um cursista manifestou insatisfação com essa atividade, ao escrever:

[o]s professores estimularam a interação, mas o *Moodle* não é o ambiente mais favorável à interação. A proposta do chat no início foi interessante, mas na prática não funcionou. Foi difícil compreender o assunto, a pergunta tinha que ser feita várias vezes e quando a gente respondia o assunto já tinha mudado; dessa parte não gostei. Escolhi o curso pela temática, não tenho perfil para curso à distância (CA8).

Da mesma forma, dois cursistas, contrastando com os demais – os quais parecem ter percebido a complementaridade intencional dos encontros presenciais e dos momentos online no que tange à interação –, relataram perceber mais facilmente a interação nos encontros presenciais. T2C9 escreveu: *nada como a oportunidade da interação pessoal, dos encontros presenciais onde as trocas são mais detalhadas, mais livres, mais complexas, mais "entendíveis"*. T2C2, por sua vez, expôs:

[p]enso que por ser um curso com poucos encontros presenciais, essa interação com todos ficou um tanto prejudicada. Mas tínhamos o ambiente virtual e ele foi satisfatório, ao menos para troca de experiências e dúvidas. Ainda prefiro contatos mais diretos, e essa modalidade AVA ainda é meio que uma novidade para mim.

Por fim, vale destacar que as duas turmas deram destaque a uma interatividade produzida pelos módulos do curso – textos de em média 15 páginas produzidos pelos próprios professores. Os módulos foram construídos de tal forma que o cursista era convidado a interagir com o texto, seja quando lia uma pergunta, quando era lembrado do papel dele em certa temática, quando fazia-se com que ele recordasse a relação entre um assunto e outro anteriormente lido etc. Nesse sentido, T2C4 elogia como foi feito os módulos: *“a forma como foi pensado o curso, a dialogicidade, cada vez que a gente entrava tinha o corpo de um texto explicando o que era pra ser feito.”*

Os módulos do curso tiveram poucas modificações entre uma turma e outra, de modo que sua capacidade de dialogar foi contínua. Os exercícios avaliativos, número de encontros e feedbacks, contudo, mudou consideravelmente de uma turma para outra. A intenção ao se fazer alterações quando da turma 2 foi assumir o ensino híbrido como um modelo de ensino eficaz, tendo a parte virtual e presencial como

complementares. As colocações delatam que mesmo com as modificações realizadas na turma 2, isso não atinge a todos; contudo, foram modificações necessárias e com efeito, em geral, positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve a intenção de compreender a importância da mediação e da interatividade em duas turmas de um curso semipresencial de formação continuada de professores. Após a roda de conversa, ao final do curso, a primeira turma apontou lacunas na mediação dos exercícios online, já que faltou feedback, necessidade de que houvesse mais interação com os pares para compreender o conteúdo e fazer as atividades, assim como mais encontros presenciais que suprissem a sensação de abandono e solidão.

As questões colocadas por esses cursistas foram fundamentais para o replanejamento do curso para a consecutiva segunda turma. Assim, todos os exercícios tiveram feedback, mais um canal de interação foi aberto além do fórum de dúvidas – o fórum de discussão –, as atividades foram modificadas para gerar interação e o número de encontros presenciais foi dobrado. Disso, foi percebido um progresso relevante. A fala de T2C12, por exemplo, sintetiza um panorama sobre a segunda turma do curso: *percebo que foi adotada uma metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. Foi dada autonomia para que os participantes fossem os principais agentes de sua própria formação.*

Considera-se, dessa maneira, que a mediação e a interatividade são processos que perpassam todo o curso em todas as suas facetas. Não basta apenas a flexibilidade espaço-temporal se não há feedback para dirimir dúvidas e ouvir os cursistas. Não basta querer que os estudantes interajam se o ambiente não está propício para tal. Entende-se, assim, que é preciso que o professor esteja preparado e sobretudo disponível para um diálogo permanente no sentido do desenvolvimento da autonomia do aluno e que os cursos sejam frequentemente pensados e repensados com foco em proporcionar a aprendizagem. A mediação e a interação são um processo e não somente parte do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MINAYO, M. C. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOORE, M. Teoria da distância transacional. **Revista de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Trad. Wilson Azevedo. São Paulo, 2002, v. 1, p. 1-14. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111/17>. Acesso em: 17 out. 2019.
- PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, mai./ago. 2016.
- SILVA, M.; CLARO, T. Docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 33, n.2, mai/ago. 2007.
- SILVA, Y. O.; TOSCHI, M. S. Mediação na educação: reflexões na modalidade a distância. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4256/2446>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- TOSCHI, M. Didática na educação a distância – Uma reflexão necessária. *In*: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América, 2013.
- VALLE, L.; BOHADANA, E. D. B. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD online. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000400003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 nov. 2019.
- VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- ZANDAVALLI, C. B.; PEDROSA, D. M. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato do Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 385-413, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Capítulo 7

**INCLUSÃO EDUCACIONAL:
ASPECTOS HISTÓRICOS E
DESAFIOS EM PROL DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA**

**Vanessa Soares de Santana
Andreza Soares de Santana
Valdício Almeida de Oliveira**

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS EM PROL DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Vanessa Soares de Santana

Pós-graduanda em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à EJA (IFRN), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Pedagogia (UNINASSAU), E-mail: vanessa.soares24@yahoo.com.br

Andreza Soares de Santana

Professora do ensino fundamental (SEMED-Aracaju), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FACJARDINS), Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Letras Português-Inglês (UFS), E-mail: levitaandreza@yahoo.com.br

Valdício Almeida de Oliveira

Professor da Educação Básica (SEDUC-PE), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM), graduado em Letras Português-Inglês (UFS) e em Pedagogia (FALIBER), E-mail: valdiciosds@hotmail.com

Resumo: Este artigo abordou questões relativas à inclusão escolar e teve como objetivo verificar os aspectos que dificultam a efetivação da proposta inclusiva. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico baseada principalmente nos seguintes autores: Mantoan (2003), Aranha (2003), Sampaio (2009), Perrenoud (2002). Assim, concluiu-se: que a história da educação inclusiva foi marcada pela prática da exclusão e segregação, e somente a partir do século XX surgiu a educação voltada para a prática da inclusão, tendo como o marco principal a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; é essencial a preparação de caráter inclusivo por parte dos profissionais docentes, pois eles atuam diretamente com alunos em situação de deficiência; a escola atual não conseguiu incluir os alunos de forma plena porque ainda favorece a divisão entre os educandos ditos “normais” e “anormais”. Além disso, em seu interior existem inadequações para uma prática totalmente inclusiva como prevista na legislação vigente. Constatou-se também que a família não tem estabelecido uma relação dialógica com as instituições educacionais a fim de cooperar com processo inclusivo de seu ente. Contudo para

que essa ação ocorra, integralmente, é necessária a contribuição da família, da escola, dos professores e de toda a sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Prática Inclusiva. Pessoa com Deficiência.

Abstract: This article addressed issues related to school inclusion and aimed to verify the aspects that hinder the implementation of the inclusive proposal. Methodologically, it was a bibliographic research based mainly on the following authors: Mantoan (2003), Aranha (2003), Sampaio (2009), Perrenoud (2002). Thus, it was concluded that the history of inclusive education has been flagged by the practice of exclusion and segregation, and, only in the twentieth century, there was education for the practice of inclusion, having as a major milestone in the creation of the Brazilian legislation for the Inclusion of people with Disabilities; it is essential for the preparation of inclusiveness on the part of the professional staff, as they work directly with students who are in the situation of disability; the current school was not able to include all students in full because it also helps with the differences of opinion among the students in the so-called “normal” and “abnormal”. In addition, within it there are inadequacies for a fully inclusive practice as provided for in current legislation. It was also found that the family has not established a dialogical relationship with the educational institutions in order to cooperate with the inclusive process of its relative. However, for this action to take place, it is necessary the contribution of the family, the school, the teachers and the whole society.

Keywords: Inclusion. Inclusive Practice. Disabled person.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino convencional tem sido ultimamente objeto de estudo em diversas pesquisas e tema nos mais variados eventos científicos, explanando os pressupostos teóricos e as formas de execução das diretrizes estabelecidas.

Verifica-se que ao longo da história, as pessoas com deficiência passaram por muitas aflições devido à visão distorcida apresentada pela sociedade daquela época a ponto de impedir que se enxergasse esses indivíduos como seres humanos carentes de amor, respeito e reconhecimento em suas especificidades. Infelizmente, muitos foram exterminados, segregados, maltratados, além de não poderem viver dignamente no mundo e nem frequentarem a escola.

Sabe-se que a inclusão educacional destes é um avanço da sociedade atual, apesar da carência de ações mais consistentes a fim de efetivá-la, pois incluir não significa apenas garantir o acesso à educação mediante legislações específicas, mas sim possibilitar o pleno desenvolvimento das habilidades e competências do educando respeitando os seus limites, com a finalidade de que esse indivíduo possa dar prosseguimento a sua formação pessoal e profissional.

Foi longa a trajetória que as pessoas em situação de deficiência vivenciaram até surgir a perspectiva da educação inclusiva. Somente a partir do seu surgimento, a concepção educacional voltada a esse público, passou a ser baseada nos direitos humanos e focada em ofertar uma educação qualificada que respeita a heterogeneidade dos educandos.

Esse trabalho tem como objetivo geral verificar os aspectos que dificultam a efetivação da proposta inclusiva, mas por saber da grande importância do conhecimento histórico dessa temática, primeiramente é preciso refletir acerca da sua história.

Nos dias atuais, percebe-se que os profissionais da educação (principalmente os professores) recebem alunos com deficiência sem ter um preparo adequado a fim de nortear as atitudes ao longo da práxis pedagógica cotidiana.

Compreende-se que é essencial possuir o conhecimento inclusivo apropriado, pois assim será possível fornecer um ensino de qualidade, principalmente aos indivíduos em situação de deficiência. Por essa razão, esse estudo procurou investigar as dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo.

Observa-se isto: vários são os desafios da prática inclusiva e, assim, é fundamental a aplicação diariamente e não somente pela exigência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mas por uma questão de cidadania e amor ao próximo. Por esse motivo, a presente pesquisa também se propôs a analisar qual é o papel da escola na inclusão, assim como identificar a função da família no processo inclusivo escolar.

Para subsidiar a construção desse trabalho, foi realizado um estudo de caráter bibliográfico em livros, artigos e revistas científicas. Mediante fontes teóricas como Mantoan (2003), Aranha (2003), Sampaio (2009), Perrenoud (2002) entre outros.

INCLUSÃO ESCOLAR: DA PRÁTICA EXCLUDENTE À INCLUDENTE

Breve histórico da educação destinada à pessoa com deficiência

Os indivíduos em situação de deficiência ao longo da história passaram por muitas circunstâncias adversas que os impedia de viver uma vida justa e tranquila, além de não poderem frequentar a escola como se observa em Sampaio (2009, p.34). “A história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela

segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado”.

Diante do exposto, observa-se que no Período Antigo muitos deles eram exterminados por serem considerados “anormais”. Nesse sentido, os pais eram autorizados por lei a assassinar o bebê caso ele nascesse com algum defeito, como se verifica na legislação da época.

[...] a Lei das XII Tábuas, ao redor da qual girava a tradição jurídica romana. Foi por seu intermédio que o pátria potesta personificava a dimensão e alcance do poder do pater-famílias, que o permitia ter o direito de vida e de morte sobre todos aqueles que o cercavam no domus; podendo tirar a vida do próprio filho por questões de deformidades físicas. (LÉRIAS, 2012, p. 19).

Na idade Média, a organização do corpo social era definida pelo poder da Igreja Romana, num período em que a sociedade considerava desnecessária a existência de pessoas com deficiência. Dessa forma, defendia-se a ideia do sacrifício ou abandono. Conforme Negreiros (2014, p.15) “Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças “defeituosas”, mas havia um outro recurso além da execução que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe”.

Nota-se que, no referido momento, ocorreram muitas ações direcionadas à prática da segregação. Os cidadãos eram até mesmo reputados como bruxos ou hereges, além de serem utilizados como “bobos da corte”. Acerca disso, Alves (1992) explana:

Algumas profissões eram exercidas na Idade Média por “deficientes”, com exclusividade, como os massagistas no Japão do Século IX que eram “deficientes” visuais; ou como os “Bobos da Corte”, que eram atividades de diversão desempenhadas por “anões e corcundas” devido à sua “aparência grotesca” e a condição de pouco inteligentes que lhes era atribuída e da qual tiravam proveito em suas apresentações para entreter os nobres. (ALVES, 1992, p.25).

No decurso da história, percebe-se que as pessoas com deficiência sempre foram menosprezadas e vítimas de preconceitos, por não se enquadrarem nos padrões exigidos pela sociedade. À vista disso, muitas atitudes voltadas à reclusão eram praticadas. Na Idade Moderna, por exemplo, a fim de excluir esses indivíduos do meio social, passou-se a isolá-los em casas de internamento ou mesmo em sótãos e porões de alguns domicílios. Bergamo (2010) evidencia que

A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes. (BERGAMO, 2010, p.35).

Logo, pode-se afirmar isto: até que a concepção inclusiva passasse a existir, muitas gerações de pessoas em situação de deficiência foram exterminadas, ignoradas, estigmatizadas e consideradas indignas de exercerem seu papel social. Devido a toda essa “problemática” socialmente criada, eles também não tinham o direito de estudar e, como sujeitos, estavam fadados ao fracasso.

À vista disso, somente após esse período que fora brevemente elucidado, iniciou-se uma nova fase denominada integração, em que as pessoas com deficiência passaram a ter o direito de estudar. Elas eram recebidas e/ou acolhidas nas instituições de ensino; contudo, não eram incluídas efetivamente.

Considera-se como principal objetivo da integração, o fato de inserir o aluno com deficiência em escolas comuns. Entretanto, esse tipo de inserção acontecia de forma parcial porque o método previa o atendimento educacional de forma segregada e, ainda, percebe-se que o discente era visto como uma barreira a ser transposta e não como alguém que precisaria ser auxiliado (MANTOAN, 2003).

Então, a partir do final do século XX, aparece a concepção da educação voltada para a inclusão. Sampaio (2009) esclarece que, nessa fase, as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com deficiência passaram a ser determinadas coletivamente pela sociedade, pois é ela quem cria dificuldades para essas pessoas e, conseqüentemente, provoca a desigualdade no desempenho das atribuições sociais. A partir daí, a nova modalidade de ensino inclusivo passou a ser fundamentada nos direitos humanos, e a considerar a igualdade e a diferença como elementos indissociáveis.

Ressalta-se que, mediante tal necessidade de ampliar a Educação Inclusiva nos sistemas educacionais, – desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (ocorrida em Salamanca, Espanha no ano 1994) – propõe-se Educação para Todos sem qualquer tipo de distinção.

[...] reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com

necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Dialogicamente, em 1996, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) apresenta no Capítulo V, o objetivo de ampliar o atendimento das pessoas com deficiência no ensino regular.

§ 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, 2017, p. 34).

Ademais, a LDB (2017, p. 34) estabelece, no artigo 59, que os sistemas de ensino têm a obrigação de assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às necessidades dos alunos inclusos. Além de “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Assim, desenvolver-se-á educação adequada para tal público.

Observa-se que um dos principais marcos da educação voltada para a inclusão foi a criação da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI). Ela é destinada para garantir e possibilitar em caráter de igualdade a execução dos direitos e liberdades da pessoa com deficiência; logo, objetiva tanto a inclusão social quanto a cidadania. (BRASIL, 2015).

A atual perspectiva inclusiva

Atualmente, discute-se muito sobre a inclusão, mas qual é o verdadeiro significado? Entende-se a inclusão como um processo que consiste no desafio de incluir todas as pessoas sem exceção, apesar das diferenças existentes (físicas, econômicas, sexuais, culturais etc.). Assim, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) apresenta o seguinte conceito concernente à educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEE, 2008).

Desta forma, a proposta inclusiva pressupõe mudanças significativas dentro do ambiente educacional, já que está baseada nos direitos humanos, nas relações de equidade entre os sujeitos. Portanto, a fim de que o antigo padrão de integração, o qual excluía aqueles que não se adequavam aos parâmetros exigidos, seja suplantado, é preciso praticar novas atitudes destinadas a uma prática inclusiva permanente. Acerca dessa atual concepção de educação inclusiva, Sassaki (2005) esclarece que ela

[...] difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida. (SASSAKI, 2005, p.20).

Consequentemente essa prática pedagógica inclusiva tem o objetivo de ofertar uma educação qualificada para todos e, também, garantir que os alunos com deficiência tenham direitos iguais aos dos demais discentes, ou seja, é fazer valer o princípio da igualdade a qualquer indivíduo que componha a sociedade, sem discriminação e preconceito. Assim, ela atribui às escolas o dever de atender às diversas necessidades dos educandos independentemente de quais sejam elas e de quem for esse alunado. (MANTOAN, 2003; SÁNCHEZ, 2005; BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, salienta-se que a sua função não é substituir o ensino regular, mas complementar e/ou suplementar os níveis de ensino. Por essa razão, os alunos do ensino fundamental com deficiência não podem, por exemplo, somente frequentar uma classe de Educação Especial ou sala de recursos. Na verdade, por mais elevado que seja o grau de deficiência do aluno, isso não pode comprometer o seu acesso à educação em um ambiente inclusivo, juntamente com seus pares, quer tenham graus menos severos de deficiência ou não apresentem qualquer deficiência (MANTOAN, 2004). Portanto, eles devem frequentar de forma regular as turmas nas escolas convencionais.

A LBI esclarece – no capítulo IV, artigo 27 – que é direito da pessoa com deficiência uma educação de qualidade desde a educação infantil e, sobretudo, voltada ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.16).

Assim, para que a inclusão seja praticada no ambiente escolar, não é necessário apenas garantir o acesso à escola. Torna-se preciso que se assegurem as condições de aprendizagem, com o propósito de o discente aprender conforme as suas possibilidades e no seu tempo, bem como possibilite a sua permanência e ascensão nos estudos.

ALGUNS ENTRAVES NO PERCURSO INCLUSIVO

Para concretizar-se, de fato, ações práticas da inclusão tal como a lei assegura, é indispensável vencer algumas adversidades que, infelizmente, ainda têm impedido resultados integrais. Subsequentemente, apresentaremos reflexões acerca disso.

Os desafios da profissão docente

Existem muitos fatores que podem inviabilizar o bom desempenho de docentes no cotidiano, como por exemplo: receber salários baixos, renunciar o lazer dos fins de semana para planejamento, elaboração e correção de atividades e/ou provas, enfrentar descaso e desrespeito gerais – muitas vezes constantes – com a profissão. Além disso, existe a questão da rebeldia e indisciplina dos alunos que, consoante Vala (2008, p.12) muitas vezes, se resume em “bagunça na sala de aula tais como: o aluno não faz nada, gritos, palavrões, alunos não param sentados, brigas, brincadeiras, alunos que saem da sala sem autorização do professor, alunos que praticam gestos obscenos, etc.”

Indubitavelmente, a profissão docente é complexa e, para Tardif e Lessard (2013, p.158), tornou-se “um trabalho mais extenuante e mais difícil” por causa de vários fatores que a envolvem direta ou indiretamente, como: a heterogeneidade de alunos que exige diversas estratégias pedagógicas a fim de se alcançar bons resultados no processo de aprendizagem, o enfraquecimento das famílias e decadência dos valores tradicionais. (TARDIF; LESSARD 2013).

É perceptível que os obstáculos não estão presentes somente na práxis diária dos educadores, pois acontecem também no ambiente laboral. Conforme Patto (1997), os professores não podem ser responsabilizados pelas adversidades da escola pública. Eles, pois, são objetos de uma formação deficiente, mensageiros da visão da classe dominante e sofrem com a desvalorização profissional e com a política educacional vigente.

Nesse contexto, há muito tempo, as escolas brasileiras apresentam problemas (como a falta de recursos e de materiais didáticos). Tardif e Lessard (2013) dissertam que essa carência está entre os maiores obstáculos do trabalho docente.

[...] o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos [...] e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 56).

Adicionalmente, existem aspectos relacionados à violência e à criminalidade bem como falta de infraestrutura na maioria das instituições públicas. Em consonância com Barreto (2017), isso prejudica o aprendizado dos alunos, pois eles precisam ficar de 4 a 5 horas sentados e tem um pequeno intervalo de 20 a 30 minutos para recreação e interação com os colegas.

Não é uma tarefa fácil permanecer durante esse tempo em um espaço sem vida, muitas vezes, com paredes sujas, cadeiras desconfortáveis e inadequadas, quadros antigos e em mal estado de conservação, banheiros sujos e quebrados, pátios sem infraestrutura adequada para a realização de brincadeiras e jogos pelos alunos, não ter lugar para sentar e os alunos tem apenas uma alternativa, correr, correr e retornar para a sala de aula do recreio suados, sujos, cansados, irritados. (BARRETO, 2017, p. 327).

Certamente, há variados desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes ao longo da carreira profissional. Logo, eles precisarão estar motivados para conseguirem cumprir com a jornada dispostos e comprometidos.

Além de tudo, existe ainda outro desafio a ser vencido: a falta de investimento na capacitação dos profissionais envolvidos no processo inclusivo, especialmente dos professores pelo fato de eles atuarem diariamente com os educandos.

Embora a docência seja, por vezes, árdua, sabemos da importância e responsabilidade do profissional docente – o principal mediador do conhecimento. Para que esse processo ocorra de forma confortável, primeiramente é salutar conhecer o aprendiz e desenvolver uma relação baseada na afetividade. Possivelmente, assim, escolher-se-ão estratégias mais bem aproveitadas e que surtirão efeitos positivos na aprendizagem dos discentes.

Todavia, compreendemos que somente relacionar-se mais estreitamente com o educando não fará com que, de fato, a inclusão aconteça porque se trata apenas de um meio facilitador para os procedimentos pedagógicos. Segundo Sampaio (2009), a qualificação profissional docente é fundamental para que ocorra definitiva inserção dos discentes com deficiência no ensino convencional.

Pozo (2008), por exemplo, esclarece a necessidade de os docentes conhecerem quais são as dificuldades encaradas pelos alunos a fim de poder, cognitivamente, ajudá-los. Para ele, o planejamento dos professores precisa considerar como os discentes aprendem e, principalmente, como querem que estes aprendam. Por isso, faz-se necessário compreender qual é a base de uma boa aprendizagem, quais são os impasses desse processo e quais são os artifícios que podem ser usados para superá-los. Sampaio (2009) corrobora com tais ideias, pois acredita que é imprescindível saber o que o educando gosta e como ele aprende, quais são os métodos que favorecem o aprendizado.

Sabemos que, em certa medida, fazer-se de desentendido e continuar com a prática da segregação é mais cômodo do que ir em busca de conhecimento adequado para incluir todos os alunos. Sendo assim, é primordial dar prosseguimento aos estudos, obter novos conhecimentos e sempre aperfeiçoá-los em ações do dia a dia. Castro (2015) afirma isto:

[...] colocar-se em estado permanente de aprendizagem é um aspecto estrutural da ação do docente. Esta disposição reflete-se no papel do professor em sala de aula com uma atitude propícia à interação e ao questionamento: com outros professores, com seus alunos e com todas as formas possíveis de ampliação e atualização de seu acervo pessoal de informações e saberes. (CASTRO, 2015, p. 98).

À vista disso, Perrenoud (2002) reforça a teoria de os educadores refletirem sobre docência e buscarem aperfeiçoamento contínuo, pois essa formação constante trará novas construções cognitivas e aprimorará os conhecimentos já existentes.

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento [...]. (PERRENOUD, 2002, p. 44).

Além de agregar novos conhecimentos à práxis pedagógica, é relevante que o profissional docente não se isole, mas busque manter um diálogo com colegas de profissão. Neto (2016) considera isto: para que os alunos frequentem as aulas e as dificuldades presentes no processo de aprendizagem sejam reduzidas, os educadores precisam trocar informações e compartilhar as experiências, principalmente por meio da publicação de artigos, conferências e conversas.

Percebe-se que Neto (2016) ratifica a afirmação de Perrenoud (2002, p. 52) no que diz respeito ao aprendizado com outros professores “sempre é favorável interagir com outros profissionais do ensino”, essa interação possibilita outras aquisições técnicas como novas estratégias e procedimentos. Com isso, profissionalmente, o professor terá mais chances de cumprir o papel frente ao desafio de educar a todos – independentemente das reais diferenças.

Compreendemos também, que não adiantará obter novos conhecimentos em formações continuadas e/ou mediante interações com outros docentes, se as teorias não forem alinhadas à prática. Afinal, o educador precisará agir de modo adequado e compreensivo com as realidades do alunado, ou seja, deve-se respeitar o tempo e as limitações de cada um. Dessarte, constroem-se pontes para que a inclusão, efetivamente, seja praticada por meio das ações consecutivas nas quais todos têm a incumbência de fazê-la valer cotidianamente.

Excesso de alunos na sala de aula

Conforme Oliveira (2008), outro desafio para a prática da inclusão – no ensino comum – refere-se à redução da quantidade de alunos por turma. Enfatiza-se que, normalmente, as salas de ensino regular na escola pública são lotadas.

Em uma sala de aula com 40 alunos, por exemplo, o aprendizado pode ser prejudicado pelo aumento das interrupções devido à indisciplina, e o atendimento das necessidades específicas de cada aluno é praticamente inviável. Além disso, classes superlotadas são vistas pelos professores como sobrecarga de trabalho, podendo incentivar

faltas e diminuição do esforço por parte desses professores, com impacto negativo sobre a proficiência. (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Mesmo com todas essas circunstâncias desafiadoras, um ponto de partida elementar para os docentes é a avaliação diagnóstica da turma. Esse procedimento trará informações acerca de cada aluno, isto é, eles compreenderão as peculiaridades de cada discente para, dessa forma, observar as diferentes reações aos métodos utilizados e, se houver necessidade, (re)adequar o processo de elaboração de atividades, a utilização ou adaptação de materiais.

O excesso de alunos na sala de aula pode prejudicar o trabalho do profissional docente, pois não é fácil ensinar crianças com características tão heterogêneas em que cada uma delas apresenta diversos níveis de dificuldades de aprendizagem. Isso, geralmente, causa a necessidade de adaptações para os conteúdos a serem ensinados, exige a utilização de ferramentas tecnológicas e, sobretudo, um trabalho conjuntamente com profissionais especializados além de apoio e assistência dos pais.

Qualquer estratégia de ensino torna-se difícil de ser mais bem aproveitada quando a turma possui uma quantidade elevada de alunos. Por mais que o profissional se esforce, não conseguirá gerar aprendizados totalmente eficientes ou com a qualidade esperada, precipuamente quando se pensa na aquisição cognitiva ou aprimoramento de saberes para alunos com deficiência na escola.

Escola resistente a mudanças

Nota-se que a maioria das escolas brasileiras, para cumprirem a exigência da LBI, passaram a receber alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, infelizmente, muitos desses estabelecimentos de ensino não têm suporte para recebê-los. Segundo Mantoan (2003), o sistema escolar é constituído a partir de uma concepção que favorece a divisão entre alunos ditos “normais” e “anormais”, modelos regulares e especiais. É válido destacar que esse sistema desconsidera a subjetividade, a afetividade e a inovação – substantivos e ações primordiais – para desfazer o antigo padrão da escola e, assim, gerar as mudanças que a inclusão necessita.

Portanto, é premente o término das rotulações que, comumente, são utilizadas em ambientes educacionais por serem discriminatórias e excluïrem aqueles diferentes da maioria. O convívio com a diversidade e o exercício do respeito são atitudes

básicas, humanas e inevitáveis em meio às diferenças de um mundo plural e heterogêneo.

Ao levar em conta esse pressuposto, frisamos que a simples presença do aluno com deficiência na escola regular não é garantia de inclusão. Lamentavelmente, há muitas instituições que trabalham com uma falsa inclusão, ou seja, é garantido o acesso no ensino comum ao educando; todavia, são elaboradas atividades completamente distintas das trabalhadas com o resto da turma.

Desse modo, os demais estudantes aprendem os conteúdos programáticos e curriculares das disciplinas, enquanto o aprendiz com necessidades especiais faz atividade sem o mesmo valor pedagógico do grupo e, certamente, isso não contribuirá integralmente com o seu desenvolvimento cognitivo. Pode-se dizer que neste caso, acontece a integração do aluno no ambiente escolar e não a inclusão. Porém, torna-se fundamental reforçar o objetivo da integração, que é a categoria histórica da Educação Especial e precursora da perspectiva inclusiva. A respeito disso, Mantoan (2004) esclarece

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2004, p.40).

Nesse sentido, para que uma escola seja considerada inclusiva, deverá: apresentar uma estrutura arquitetônica acessível com rampas, banheiros adaptados e elevadores; oferecer alternativas, recursos e equipamentos especializados que contemplem as diferenças e atendam – sem preconceito – às mais diversas necessidades educacionais dos alunos, com deficiência ou não; e fornecer a todos os discentes um ensino regular de qualidade, no qual eles possam ter a oportunidade de receber uma educação adequada. E que dessa forma, atenda às necessidades individuais e, acima de tudo, propague ideias de respeito, empatia, aceitabilidade e auxílio dos colegas de classe e da comunidade em geral, com a finalidade de satisfazer todas as dificuldades educacionais existentes.

Além disso, é significativo que, nesse ambiente educacional, adotem métodos de ensino específicos, seja realizada a adaptação curricular e atitudinal. Dessa forma,

o aluno terá o devido auxílio para que ele seja um sujeito participativo na vivência escolar e social da instituição de ensino a qual pertence. (DÍAZ et al, 2009; MANTOAN, 2003; SÁNCHEZ, 2005).

Falta de adaptação curricular

É de suma importância realizar essa adaptação curricular voltada ao atendimento das características individuais do aluno com deficiência. Essa adequação é prevista na LBI, no artigo 28 inciso III, e tem a finalidade de garantir a plenitude de acesso, igualdade e o exercício da autonomia por parte dos estudantes.

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p.82).

O processo de elaboração da adaptação curricular de pequeno porte é uma atividade realizada de forma compartilhada e atinge diretamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola bem como o planejamento didático e o de aula. De acordo com as ideias de Heredero (2010), para que a adaptação curricular seja feita, é preciso levar em consideração alguns fatores e realizar um diagnóstico prévio que determinem a resposta educativa mais adequada para as necessidades apresentadas. Acerca disso, Aranha (2003) expressa que

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torna-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (ARANHA, 2003, p. 34).

Na flexibilização curricular, em consonância com o PPP da escola, é possível também adequar o processo avaliativo ao desenvolvimento dos alunos inclusos.

Desta forma favorece-se, então, o avanço destes aos diversos níveis de ensino e contribui para o desenvolvimento das potencialidades individuais. Assim, esses educandos podem ter a garantia de uma formação que valoriza a diversidade, apresenta uma metodologia apropriada (com novas organizações de tempo), que considera as necessidades específicas e, por fim, produza aprendizagens mais significativas.

Ausência da família no processo educativo

Inquestionavelmente, é importante a presença da família ao longo de todo o processo educativo de qualquer aluno (em especial, dos que apresentam algum tipo de deficiência). Szymansky (2010) esclarece que, no seio familiar, a criança percebe os primeiros indivíduos em seu entorno e, por meio do contato estabelecido entre eles, que o mundo passa a ter significado e, assim, ela começa a formar-se como sujeito “a família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor - os pais - e desenvolvidas junto aos que são os receptores - os filhos”. (SZYMANSKI, 2010, p. 20).

Consoante Paula e Costa (2007, p.7), “é na família que aprendemos a nos relacionar com os outros. Portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes”. Por esse motivo, numa sociedade inclusiva, é indispensável que a família estabeleça uma relação de cooperação com os demais órgãos atuantes direta ou indiretamente na inclusão de qualquer indivíduo em situação de deficiência e, de forma colaborativa, siga em direção ao atendimento das necessidades especiais do aprendiz.

Cabe aos profissionais envolvidos no processo educativo, esclarecer juntamente aos pais tudo o que está sendo e o que será realizado ao longo do processo, além de tirar as possíveis dúvidas que surgirem. Em conformidade com Paula e Costa (2007), a presença da família é considerada interessante em todos os momentos, participando ativamente das decisões, fazendo valer o seu direito como cidadão.

Dessen e Polonia (2007) também explanam acerca da indispensabilidade de existir um diálogo entre a família do aluno (sobretudo os com deficiência) com o

professor, pois para elas, essa aproximação fará com que o aprendizado se desenvolva mais facilmente. Ademais, Mantoan (2003) comenta sobre a presença dos pais ser crucial para que a escola brasileira seja reconstruída visto que, caso eles acompanhem – de fato – o avanço da educação dos filhos, poderão exigir mudanças necessárias por conhecerem os acontecimentos do processo de ensino. “Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiência”. (MANTOAN, 2003, p. 30).

No entanto, infelizmente, muitos por desconhecerem a função de principal agente inclusivo, limitam-se apenas em fazer a matrícula, ir levar a criança no início das atividades e buscá-la no término das aulas. Assim, deixam a cargo da escola a tarefa de cumprir esse papel tão profícuo e que preceitua a contribuição de toda a sociedade, mas principalmente dos envolvidos (família, escola e professores) no processo para auxiliar tais educandos no desenvolvimento cognitivo e humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o objetivo geral dessa pesquisa – verificar quais são os aspectos que dificultam a efetivação da proposta inclusiva –, constatou-se que, primeiramente, é fundamental entender qual é o real significado. Ressaltou-se, pois, que a simples presença de um aluno com deficiência no ensino regular não garante a plena inclusão no ambiente educacional.

Mediante o histórico da educação inclusiva, percebeu-se isto: ela passou por várias fases, mas sempre marcadas por exclusões e, somente a partir do século XX, surgiu a educação voltada para a prática da inclusão propriamente dita. Todavia, o principal marco para esse tipo de ensino foi a criação da LBI. Por meio dessa lei, passou-se a garantir a execução dos direitos e liberdades da pessoa com deficiência e, além disso, foi atribuído ao Estado a responsabilidade da prática não inclusiva.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos docentes a fim de realizar uma intervenção pedagógica inclusiva e eficaz, inferiu-se que o excesso de atribuições inerentes à profissão, bem como a falta de conhecimento adequado e a quantidade elevada de alunos na sala de aula, são empecilhos que eles enfrentam na busca de se tornarem exímios mediadores inclusivos.

Levando-se em consideração a função da escola, constatou-se que existem inadequações para uma prática totalmente inclusiva prevista na legislação da pessoa com deficiência. Infelizmente, muitas instituições – ainda – favorecem a divisão entre os alunos ditos “normais” e “anormais”, pois estão programadas para atender a aprendizes “ideais” e, por conseguinte, pautam-se num projeto educacional baseado na homogeneização. Isso implica situações de exclusão e, portanto, enfatizou-se a necessidade de reorganizar o sistema escolar com a finalidade de a inclusão ser, efetivamente, implementada em todas as instituições de ensino.

Verificou-se que, semelhantemente ao professorado e à escola, a família também tem a responsabilidade de contribuir com a inclusão da pessoa em situação de deficiência. Porém, observou-se o fato de a maioria dela não ter estabelecido diálogos baseados na cooperação com as instituições educacionais. Posto isso, destacou-se a importância de a família se envolver e participar ativamente de todo o processo inclusivo de seu ente porque, inclusive, no ambiente familiar, desenvolvem-se hábitos, valores e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens Valteciides. **Deficiente Físico: novas dimensões da proteção ao trabalhador**. São Paulo: LTr, 1992.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- BARRETO, Carla. A influência da estrutura escolar nos casos de violências e desempenho do aluno na escola. In: **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.
- BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial - Pesquisa e prática**. Curitiba, Ibpex, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146)**. Brasília, Edições Câmara, 2015.
- _____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Brasília: Edições Câmara, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, Cengage Learning, 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003>. Acesso em 17 jul. 2020

DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador/BA: Edufba, 2009.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education. Maringá, V.32 n.2, p.193-208, 2010.

LÉRIAS, Reinéro Antônio. O processo penal e os direitos humanos sob os grilhões de nosso passado inquisitorial. In **Argumenta: Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica**, Universidade Estadual do Norte do Paraná, nº 16 jan/jul. Jacarezinho, Paraná 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, Distrito Federal, V. 8 n. 26 jul./set. 2004.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Armando Correa de Siqueira, **A educação sob o olhar docente**. São Paulo. Mogi Mirim, 2016.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. **Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar**: uma aplicação de estimadores de matching. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3 Ed 1997.

PAULA, Ana Rita de. COSTA, Carmem Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, Cristiane, **Educação inclusiva** – o professor mediando para a vida. Salvador/BA. Edufba, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, V. 1, p. 7-12 out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revista_inclusao1.pdf. Acesso em 17 jul 2020.

SASSAKI, Kasumi Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21 In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, V. 1, p. 20-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 17 jul 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

VALA, Cleuza Luiza dos Santos. **Indisciplina**: um diálogo entre professores e pais. Londrina/ PR: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Capítulo 8

**A IMPORTÂNCIA DA
DISCIPLINA PROJETO DE VIDA
NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL
PARA OS JOVENS
BRASILEIROS**

**Iranice Aníbal de Lima
Ana Cristina Guedes de Araújo**

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PARA OS JOVENS BRASILEIROS

Iranice Aníbal de Lima

Professora da Educação Básica, graduada em Letras,

*iranice.professora@gmail.com*⁹

Ana Cristina Guedes de Araújo

*Graduada em Letras, aninha_guedes07@hotmail.com*¹⁰

Resumo: Projeto de Vida (PV) é uma disciplina que valoriza, através da interdimensionalidade, as múltiplas facetas da identidade dos jovens ao propor reflexões entre "o ser e o querer ser" a partir de temáticas, tais quais, identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI, na 1ª série e; outros como, sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir ações e rever o PV, na 2ª série. Com isso, analisamos qual/is os impactos da disciplina PV na formação dos alunos do ciclo de ensino médio em sua carga horária integral e como esse/s impacto/s pode/m ser percebido/s como influência norteadora de escolhas pessoais, estudantis e profissionais. Para isso, fundamentamo-nos na BNCC (2017) por se tratar de um documento base do conteúdo abordado em nossas salas de aulas; Froda (2016), pois, relata experiência a partir do componente curricular Projeto de Vida em escolas integrais semelhantemente ao realizado no presente estudo. Também Costa (2008), o qual reflete sobre perspectivas para a educação do século XXI, entre outras referências bibliográficas. Nosso corpus é constituído por dez (10) formulários respondidos virtualmente por discentes entre 16 e 17 anos de idade que cursavam, no ano de 2020, a 2ª série do ensino médio em uma escola pública de carga horária integral no município de Cubati - PB. Como procedimento analítico foi feito uso de uma abordagem quanti-qualitativa uma vez que, conforme Creswel (2010), a combinação de ambos os aspectos proporciona maior produtividade para análise e interpretação da realidade da pesquisa, que se apoia em experiências e reflexões despertadas nos sujeitos que se voluntariaram a participar da pesquisa em questão. Assim, constatamos que, o alunado entrevistado reconhece a disciplina PV enquanto significativa parcela de promoção de desenvolvimento pessoal e social, além de influenciar decisões, sobretudo nas áreas pessoal, estudantil e profissional. Isso ocorre devido aos conceitos estudados no referido componente curricular, a saber, identidade e planejamento, que geram melhor relacionamento familiar e com outras

⁹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; e-mail: iranice.professora@gmail.com.

¹⁰ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG; e-mail: aninha_guedes07@hotmail.com.

peessoas próximas, a superar dificuldades emocionais, a amadurecer, a (re)pensar o presente e o futuro e a formular perspectivas. Sendo essa a contribuição de nosso estudo: ressaltar a disciplina Projeto de Vida enquanto contribuinte para a educação integral do alunado tal qual mola propulsora para que os discentes desenvolvam habilidades e atitudes essenciais à vida no século XXI; demonstrando, portanto, ser possível desenvolver uma educação interdimensional no contexto da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Ensino Integral. Projeto de Vida. Autoconhecimento. Planejamento.

THE IMPORTANCE OF THE SUBJECT LIFE PROJECT IN FULL HIGH SCHOOL FOR BRAZILIAN YOUNG PEOPLE

Abstract: Life Project (LP) is a discipline that values ,through interdimensionality, the multiple facets of youth identity by proposing reflections between "being and wanting to be" based on themes, such as, identity, values, social responsibility and competences for the 21st century, in the 1st grade and; others like dreaming about the future, planning the future, defining actions and reviewing the LP, in the 2nd grade. With this, we analyze the impacts of the subject LP on the formation of high school students in their full timetable and how this/these impact/s can be perceived as a guiding influence of personal, student and professional choices. For this, we base ourselves on the "BNCC" (2017) as it is a base document for the content addressed in our classrooms; Froda (2016), for, it reports an experience from the subject Life Project in full high schools, similarly to the one carried out in this study. Costa (2008), also reflects on perspectives for 21st century education, among other bibliographical references. Our corpus consists of ten (10) forms answered virtually by students between 16 and 17 years old, who were attending, in 2020, the 2nd grade of high school in a public full-time school in the city of Cubati - PB. As an analytical procedure, a quanti-qualitative approach was used, once, according to Creswel (2010), the combination of both aspects provides greater productivity for the analysis and interpretation of the research reality, which is based on experiences and reflections awakened in the subjects who volunteered to participate in the current research. Thus, we found that the interviewed students recognize the subject LP as a significant portion of the promotion of personal and social development, in addition to influencing decisions, especially in the personal, student and professional areas. This is due to the concepts studied in that curricular component, namely, identity and planning, which generate better relationships with family and other close people, to overcome emotional difficulties, to mature, to (re)think the present and the future and to formulate perspectives. This being the contribution of our study: highlighting the Subject Life Project as a contributor to the comprehensive education of students as a driving force for students to develop essential skills and attitudes for life in the 21st century; we demonstrate, therefore, that it is possible to develop an interdimensional education in the context of the Brazilian public school.

Keywords: Integral Teaching. Life Project. Self knowledge. Planning.

INTRODUÇÃO

Projeto de Vida (PV), eixo central das escolas cidadãs integrais da Paraíba, é mais do que um componente curricular que estimula carreiras profissionais, é uma disciplina que valoriza, por meio de uma visão interdimensional, as múltiplas facetas da identidade dos jovens. Nesse sentido, as aulas são pautadas em constantes reflexões entre o “ser e o querer ser”, ou seja, os alunos têm oportunidade de se autoconhecerem – descobrir suas afinidades e capacidades individuais –, bem como de projetar o caminho a ser trilhado em direção à realização de seu Projeto de Vida, quer seja na área pessoal, social ou profissional (FRODA, 2016).

Essa disciplina é dividida em duas etapas durante o ensino médio integral: a primeira trata dos encontros destinados à 1ª série, com aulas agrupadas em temáticas como identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI; a segunda etapa aplica-se à 2ª série, com encontros agrupados também em quatro grandes temáticas, são elas: sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir ações e rever o projeto de vida. Esse projeto de vida não acaba junto com a conclusão do Ensino Médio, tendo em vista que se é construído um plano de ação com objetivos e metas de curto, médio e longo prazo. Logo, o professor exerce o papel de orientador desse processo e deve estar com o adolescente na elaboração dessa singular e transformadora narrativa de si.

Portanto, nesse estudo temos como objetivo analisar qual/is o/s impacto/s da disciplina Projeto de Vida na formação dos alunos do ciclo de ensino médio em sua carga horária integral e como esse/s impacto/s pode/m ser percebido/s como influência norteadora de escolhas pessoais, estudantis e profissionais.

Neste artigo, serão discutidos os resultados da investigação no que refere a disciplina de PV e quais as suas influências na vida de estudantes do Ensino Médio. Assim, após esta introdução, há a apresentação de alguns pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo; a seguir, há uma breve contextualização da pesquisa; posteriormente, com base na análise minuciosa das respostas dadas em formulário, há a apresentação e discussão dos resultados; por fim, as considerações finais e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto de ensino atual, o estudante deixou de ser visto como mero expectador, como receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Nesse sentido, os alunos são vistos como protagonistas do seu processo de escolarização, exercendo papel ativo em suas experiências de ensino e aprendizagem; à escola cabe o papel de proporcionar a estes uma educação que permita-lhes traçar os seus projetos de vida, por meio de escolhas conscientes e críticas, no que diz respeito ao estudo, ao trabalho, à saúde física e emocional etc. promovendo, assim, uma formação interdimensional.

Dessarte, essa visão acerca do estudante protagonista da sua história é contemplada veementemente na Base Nacional Comum Curricular, a qual assegura a necessidade de uma escola que acolha as juventudes, “para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação” (BNCC, 2017, p. 464).

Dessa forma, mediante as constantes transformações da sociedade e aos avanços tecnológicos, surgem muitos desafios para a educação, pois esta tem que atender as expectativas dos jovens, como também prepará-los para desenvolver as competências para o século XXI. Com base nisso, a BNCC estabeleceu algumas finalidades para o Ensino Médio na contemporaneidade, dentre elas, destaca-se:

garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; (...) prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral; (...) conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais (BNCC, 2017, p. 465-466).

Finalidades que somente serão alcançadas quando os estudantes souberem responder tanto os questionamentos “Quem eu sou?” e “Quem eu quero ser?”, como também articular o caminho entre eles. Destacamos que, na segunda questão, não se

deve levar em consideração apenas a forma prática e simplista que vem em mente se ouve tal interrogação, mas, incluir interesses, sonhos e objetivos; em outras palavras, “não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas a atravessar e mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários (ICE, 2016, p. 5).

Para isso foi criada a disciplina Projeto de Vida (PV), a qual é uma das competências citadas na BNCC que, tem por ideia desenvolver um adulto responsável, autônomo e ético. O referido componente curricular se articula a partir de temáticas, a saber, 1) identidade, 2) valores, 3) responsabilidade social e 4) competências para o século XXI, para o 1º ano, e 1) sonhar com o futuro, 2) planejar o futuro, 3) definir as ações e 4) rever o Projeto de Vida, para o 2º ano.

Como se pode notar, todas as temáticas conduzem o estudante ao entendimento e a aceitação de que há um tempo para cada coisa, como dito no livro de Eclesiastes, capítulo 3 e versos 1, 2 e 5: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; (...) tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras” (BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 672). Ou seja, a vida é formada por processos e desde nascimento todas as ações e decisões do indivíduo contribuem positiva ou negativamente para o seu desenvolvimento pleno, enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade; ações e decisões essas que se caracterizam como pequenas plantas cultivadas por cada um que sonha em ver os seus belos e deliciosos frutos e regozija-se por estes frutos serem resultados de todo o esforço dedicado.

Assim, as aulas de PV da 2ª série possuem metas que se ligam diretamente as temáticas abordadas em cada encontro. Uma das primeiras metas é “promover atividades que levem os estudantes a compreender que a realização de sonhos tem uma relação direta com dedicação, apoio de muitas pessoas, conhecimento adquirido e planejamento entre o hoje e o amanhã” (ICE, 2016, p. 7). Nesse sentido, busca levar o discente ao entendimento de que quanto maior for o grau de autoconhecimento do sujeito maior será a sua dedicação para com o seu objetivo, tanto na elaboração do planejamento que, certamente será feita com maior autoconfiança e autodeterminação, quanto na execução desse planejamento, que terá por base a

autodisciplina e autorregulação. Além de ambas as etapas serem guiadas pelas orientações do/a professor/a e, óbvio, pelo conhecimento e vivências já vividas e também adquiridas no decorrer das aulas da disciplina Projeto de Vida, afinal, “nenhuma mudança se funda do nada... O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta” (ALVES, 2012, p. 9). Ou, dito de outra maneira, “o caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida” (idem, p. 11).

O que se repete durante a 2ª série com a temática 4 - Rever o Projeto de Vida. Nesse momento mais uma vez a meta será cumprida tendo em vista que, ao estabelecer uma periodicidade para o acompanhamento do seu PV o aluno entenderá que há pontos que exigem um esforço adicional e, logo, lembrará do visto desde a 1ª série: “a realização de sonhos tem uma relação direta com a dedicação” (ICE, 2016, p. 7).

A segunda meta das aulas que compõem essa segunda etapa, “contribuir para a compreensão de que os valores e princípios norteiam a tomada de decisões de maneira consciente e consequente e que cada um deve ser responsável pelas escolhas que faz” (ICE, 2016, p. 7), revela-se desde a 1ª série através do tema 2- valores e no 2º ano através do tema 3- definir as ações. Em ambas as ocorrências o alvo almejado é o desenvolvimento da capacidade do estudante para analisar, julgar e tomar decisões conscientes baseadas em valores considerados universais, construídos a partir da convivência respeitosa e do diálogo.

Outra meta seria “estimular àqueles que sequer têm sonhos” (ICE, 2016, p. 7), afinal, não se pode viver sem expectativas, pois, por vezes as pessoas agarram-se nos nossos sonhos para resistir às dificuldades que surgem na vida. Tal meta se faz presente na 2ª série por meio da temática 1- sonhar com o futuro quando o estudante elaborará uma narrativa de si, na qual compreenderá como se vê (presente) frente àquilo que potencializa ser no futuro. Nesse processo, o estudante também adquire consciência de que o seu sonho, apesar de ser um planejamento pessoal é uma responsabilidade social ao passo que impactará a vida de dezenas, ou mesmo, de, centenas de cidadãos, além de si próprio, por isso, exige compromisso permanente consigo e com os outros que o cercam.

A quarta meta das aulas que compõem as temáticas é: “considerar que o ponto de partida não deve ser o grau de maturidade, mas a percepção construída sobre si e

sobre o “vir a ser”, ou seja, aquele que ainda não é e a trajetória a ser percorrida para aproximar o “eu presente” do “eu futuro” (ICE, 2016, p. 7). Para cumprimento desta não se pode esquecer que, como disse Antonio Machado em um de seus versos “o caminho se faz a andar”. Sobre isso, Alves (2012, p. 11) diz: “o caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós”. Assim, a maturidade é adquirida através de vivências e novos conhecimentos, o que é proposto na cadeia temática do 2º ano: sonhar, planejar, definir e rever o planejamento. Assim, portanto, somente durante a trajetória a ser percorrida se poderá compreender qual o seu papel no mundo e como transformá-lo em melhor.

Por fim, a última meta, “contribuir para a capacidade de planejamento e de execução, essenciais para a transformação de ambições em projetos, desenvolvendo um conjunto amplo de outras habilidades fundamentais” (ICE, 2016, p. 7), está representada desde a 1ª série, em específico na temática 4- competências para o século XXI, sendo estas, a saber, potenciais para viver, conviver, conhecer e produzir, consideradas necessárias à formação humana, principalmente, na sociedade moderna e atual, sem deixar de ser autêntico, pois como defendido por Alves (2012, p. 36), “cada objeto tem de ser um espelho, tem de ter a cara daquele que o produziu”; do mesmo jeito o Projeto de Vida deve ter a cara de seu autor e/ou planejador.

Dessa forma, após percebida a presente relação equiparada entre a Base Nacional Comum Curricular e o componente curricular Projeto de Vida, vê-se que ambas possuem objetivos e funções harmônicas, entre elas, ampliar a capacidade de construir e preservar relacionamentos harmoniosos e duradouros, pautados na convivência, além de valorizar a diversidade e a interação com o outro. Encerra-se o presente tópico com um esclarecedor trecho da BNCC (2017, p. 473), que diz:

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma breve pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, uma vez que entendemos que a combinação desses dois aspectos proporciona maior produtividade para a análise da realidade da pesquisa (CRESWEL, 2010). Dessarte, recorreremos ao caráter qualitativo à medida que surgiu a necessidade de se compreender a realização do componente curricular PV e seus impactos na educação das juventudes, extraindo, assim, possíveis significados. Contudo, o caráter quantitativo também foi relevante em várias etapas, uma vez que embasou e norteou as interpretações dessa realidade.

A respeito dos sujeitos dessa pesquisa, contamos com a participação de 10 discentes que cursam a 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública de carga horária integral no município de Cubati-PB. Esses jovens – entre 16 e 17 anos de idade – se dispuseram, voluntariamente, a responder a um formulário online contendo algumas questões a respeito das experiências e reflexões despertadas a partir da disciplina PV, a qual participam desde a 1ª série do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disciplina PV foi implantada como parte do currículo do Novo Ensino Médio após a reforma acontecida no ano de 2017, a partir da qual foram feitas alterações na carga horária que passou a ser integral e também no currículo. A disciplina PV é empregada como recurso integrante no que diz respeito à conexão das diversas juventudes, as quais são protagonistas na construção de seus projetos de vida, respeitando as suas diferenças e aspectos culturais que, quando desejados, podem ser compartilhados. Assim como propõe a Base Nacional Comum Curricular quando diz:

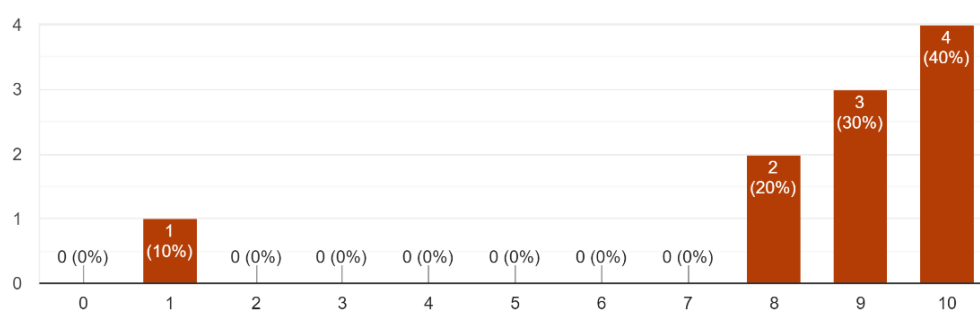
Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que **acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização [...], permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2017, p. 463, grifos das autoras).

Destarte, por se tratar de uma disciplina conduzida conforme o que os estudantes projetam e (re)definem para si ao longo de sua trajetória, “uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BNCC, 2017, p. 473), esta foi avaliada como de grande relevância pelos alunos: 90% atribuíram notas como 8, 9 ou 10 e apenas 10% não se sentiu influenciado pela disciplina em questão.

Gráfico 1 – nível de importância atribuído à disciplina

De 0 a 10, qual o nível de importância você atribui a disciplina Projeto de Vida?

10 respostas



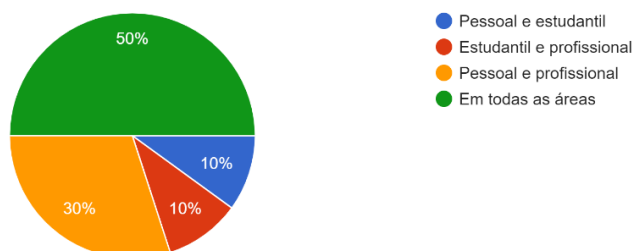
Fonte: LIMA; ARAÚJO (2020)

Os alunos reconhecem que a disciplina PV “promove seu desenvolvimento pessoal e social” (BNCC, 2017, p. 473) e influencia suas decisões. Logo, quando questionados sobre qual área da vida a PV mais influencia, 50% dos alunos responderam ser densamente influenciados nas áreas pessoal, estudantil e profissional porque almejam, supostamente, cursar o ensino superior e uma profissão com esta formação, já tendo, inclusive, escolhido a profissão que desejam seguir; 30% são influenciados nas áreas pessoal e profissional, estes, talvez, compartilhem do mesmo desejo, contudo, ainda, não escolheram qual área profissional e/ou profissão seguir.

Aos 10% mais influenciados nas áreas estudantil e profissional, talvez, entendam que a disciplina escolar alcance apenas esses objetivos e/ou não acreditam que a realidade pessoal é determinante noutras escolhas de suas vidas. Tendo, supostamente, os 10% mais influenciados nas áreas pessoal e estudantil, outros planos para o futuro, não necessariamente incluso cursar o ensino superior.

Gráfico 2 – influência da disciplina

Em qual área essa disciplina influenciou mais a sua vida?
10 respostas

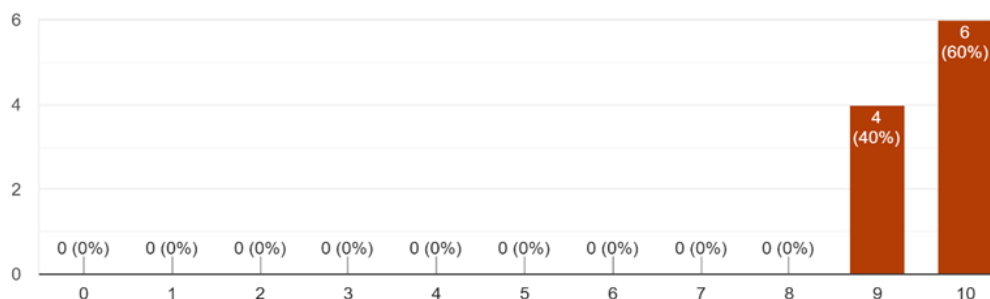


Fonte: LIMA; ARAÚJO (2020)

Na disciplina PV, ao menos, dois conceitos são enfaticamente estudados, a saber, identidade e planejamento. Em relação a isso, os alunos avaliam ambos os conceitos como de grande importância, o que é evidenciado nas notas atribuídas, tendo o conceito de identidade recebido 40% de notas 9 e de 60% de notas 10 e o conceito de planejamento recebido 60% de notas 9 e 40% de notas 10.

Gráfico 3 – relevância dos estudos sobre autoconhecimento e identidade

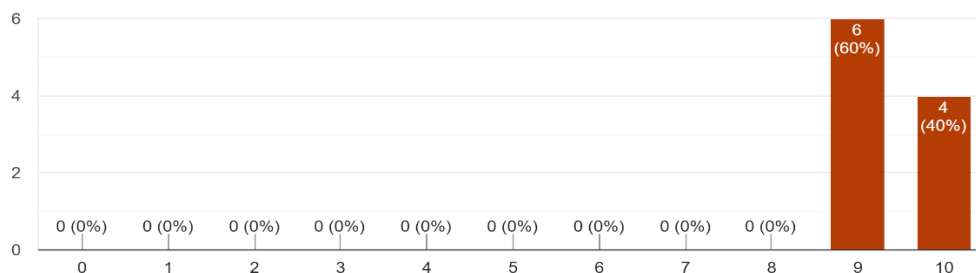
Você acha que estudar questões como o autoconhecimento e identidade foram importantes para o seu desenvolvimento? Qual nota de 0 a 10 você atribuiria a relevância desse estudo?
10 respostas



Fonte: LIMA; ARAÚJO (2020)

Gráfico 4 – relevância dos estudos sonhos e planejamento

Você acha que estudar questões como a importância dos sonhos, do planejamento e do plano de ação foram importantes para o seu desenvolvimento... a 10 você atribuiria a relevância desse estudo?
10 respostas



Fonte: LIMA; ARAÚJO (2020)

O autoconhecimento certamente trás vários benefícios para os indivíduos, por exemplo, o melhor desempenho de atividades nas áreas pessoal e social. Os alunos responderam que estudar o referido conceito foi importante na área pessoal ao promover o melhor conhecimento de si mesmo, melhorar relacionamentos com familiares e outras pessoas, ajudar na superação de dificuldades emocionais que, por conseguinte, influenciam nas escolhas feitas e no ato de (re)pensar atitudes do presente e visando o futuro. Sendo os dois primeiros motivos os mais respondidos pelos alunos.

Na área estudantil se autoconhecer, segundo os alunos, ajuda na organização de atividades e no planejamento do projeto de vida, se sentir mais motivado a estudar, ter melhor comportamento e atenção nas aulas e melhor relacionar-se com os colegas. Na área profissional, auxilia na escolha profissional, na superação de dificuldades, culminando em melhores experiências e perspectivas e na escolha por conteúdos relevantes.

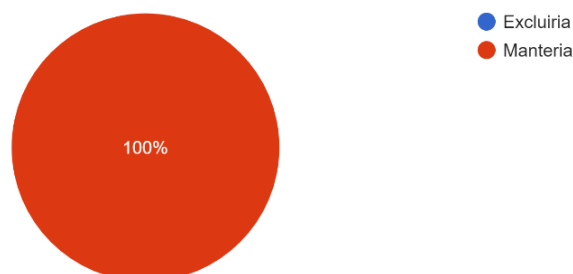
No que se refere ao estudo sobre planejamento, os alunos apontam como importante pois este influencia na vida pessoal à medida que se tem maior facilidade em rever decisões e reestabelecer metas, a organizar a própria vida, a sonhar mais alto sem temer, pois como todo processo gera amadurecimento. Na área estudantil a influência se dá ao reconhecer a importância dos estudos e na maior dedicação a metas estudantis, na correção de erros e ações, melhor comportamento e maior atenção às aulas, ter empatia com o colega quando este tiver dificuldade na resolução de algum exercício e no próprio planejamento do plano de ação. Na área profissional a influência é percebida pelo interesse dos alunos em conhecer profissões e, a partir das pesquisas, fazer escolhas e traçar estratégias de como alcançá-las.

As respostas dadas pelos alunos aos questionamentos feitos reforçam a importância da disciplina PV para os jovens estudantes, dado enfatizado com a escolha percentual de 100% dos alunos voluntários em manter a PV no currículo escolar do Ensino Médio Integral, como vemos no gráfico abaixo. Inclusive, alguns discentes sugeriram ter aulas diárias da disciplina PV e ser ofertada a mesma de forma obrigatória em todos os sistemas educacionais desde o ensino fundamental. Essas respostas realçam ainda mais a importância da disciplina PV, pois até mesmo os alunos a avaliam como boa e necessária.

Gráfico 5 – permanência da disciplina no currículo da escola

Se você pudesse escolher, manteria a disciplina Projeto de Vida entre as disciplinas oferecidas pela escola ou a excluiria?

10 respostas



Fonte: LIMA; ARAÚJO (2020)

CONCLUSÕES

Conforme os dados e interpretações realizados neste estudo, observamos que Projeto de Vida contribui para educação integral do alunado, pois destaca-se não apenas como uma disciplina de preenchimento da carga horária que foi estendida, contudo como mola propulsora para que os discentes desenvolvam algumas habilidades e atitudes tão essenciais à vida no século XXI.

Além do mais, em diversos momentos, os jovens evidenciaram que, a partir dos encontros e temáticas de PV, houveram muitos impactos positivos em diversas áreas de suas vidas, demonstrando, assim, que é possível desenvolver uma educação interdimensional no contexto da escola pública brasileira (COSTA, 2008). Um ensino que contemple o desenvolvimento total do educando – dimensões física, emocional, cognitiva, espiritual, interacional – corroborando que consiga adaptar-se as necessidades do mundo contemporâneo, relacionar-se bem consigo mesmo, com a natureza e com o próximo, tomar decisões a partir de uma visão crítica, consciente e compromissada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Bíblia Sagrada - Harpa Cristã. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2003. 1536p.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Educação** - Uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRODA, S. M. **O projeto de vida: escolas do programa ensino integral.** 41º Association for moral education conference. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1348/835> Acesso em: 11 nov. 2020.

Material do educador – aula de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)**, 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2020.

Capítulo 9

**CORPOS DESVIANTE: A (S)
DEFICIÊNCIA (S) NARRADA (S)
PELA LITERATURA
INFANTOJUVENIL**

**Adriana dos Santos
Ademir Henrique Manfré**

CORPOS DESVIANTES: A (S) DEFICIÊNCIA (S) NARRADA (S) PELA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Adriana dos Santos

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE. E-mail:

adrianasantos18020@gmail.com

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Docente da

FACLEPP/UNOESTE. E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo trata dos resultados parciais de nosso trabalho de pesquisa de Iniciação Científica sobre o tema deficiência(s) e literatura infanto-juvenil. Teve como objetivo geral investigar como a literatura infanto-juvenil retrata a(s) deficiência(s) em tempos de inclusão social. Partiu-se da hipótese de que a literatura infanto-juvenil pode diminuir ou reforçar pré - conceitos em relação à(s) deficiência(s). Desse ponto de vista, partiu-se do seguinte questionamento: como a literatura infanto-juvenil (re)produz pré - conceitos acerca da(s) deficiência(s)? Metodologicamente, a investigação bibliográfica foi desenvolvida junto ao portal Google acadêmico, situando o recorte temporal entre 2010 e 2020, priorizando as produções mais recentes. Conclui-se que a escola necessita desenvolver um processo significativo e democrático de inclusão escolar, levando em consideração a potencialização das diferenças (e não a sua anulação na totalidade), deixando de construir estereótipos reforçadores de pré-conceitos no que se refere à(s) deficiência(s).

Palavras-chave: deficiência(s); Literatura infantojuvenil; Estereótipos.

DEVIANT BODIES: DISABILITY (S) NARRATED FOR THE INFANTOJUVENILE LITERATURE

ABSTRACT: This research work deals with the issue of disability (s) and children's literature. The general objective is to investigate how children's literature portrays disability (s) in times of social inclusion. We start from the hypothesis that children's literature can reduce or reinforce stereotypes in relation to disability (ies). From this point of view, we started from the following question: how does children's literature (re) produce stereotypes about disability (s)? Methodologically, the present investigation is bibliographic and will be developed with the Google academic portal, placing the time frame between 2010 and 2020, prioritizing the most recent productions. From this point of view, it is intended to investigate how Education could promote a meaningful and democratic process of school inclusion, taking into account the potentialization of

differences (and not their annulment in totality), failing to build reinforcing stereotypes of pre- concepts with regard to disability (ies).

Keywords: disability (ies) and children's literature; stereotypes.

ÓRGANOS DESVIADOS: DISCAPACIDADES DICTADOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

RESUMEN: Este artículo trata de los resultados parciales de nuestro trabajo de investigación de Iniciación Científica sobre el tema de la (s) discapacidad (es) y la literatura infantil. Su objetivo general fue investigar cómo la literatura infantil retrata la (s) discapacidad (es) en tiempos de inclusión social. Partimos de la hipótesis de que la literatura infantil puede reducir o reforzar los estereotipos en relación con la (s) discapacidad (es). Desde este punto de vista, se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo la literatura infantil (re) produce estereotipos sobre la (s) discapacidad (es)? Metodológicamente, la investigación bibliográfica se desarrolló con el portal académico de Google, colocando el marco temporal entre 2010 y 2020, priorizando las producciones más recientes. Se concluye que la escuela necesita desarrollar un proceso significativo y democrático de inclusión escolar, teniendo en cuenta la potencialización de las diferencias (y no su nulidad), sin construir estereotipos que refuercen prejuicios sobre) discapacidad (es).

Palabras clave: discapacidad (es); Literatura infantil; Estereotipos.

APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais de nosso trabalho de pesquisa de Iniciação Científica que teve como temática de estudo a (s) deficiência(s) e a literatura infantojuvenil.

Tivemos como objetivo geral investigar a maneira que a literatura infantojuvenil retrata a(s) deficiência(s) em tempos de inclusão social. Partindo-se da hipótese de que a literatura infantojuvenil pode diminuir ou reforçar os estereótipos e preconceitos em relação à(s) deficiência(s). Desse ponto de vista, chegamos ao seguinte questionamento: como a literatura infantojuvenil (re)produz estereótipos e preconceitos acerca da(s) deficiência(s)? Pretendeu-se a partir desse ponto de vista, investigar como a Educação poderia promover um processo significativo e democrático de inclusão escolar, considerando a potencialização das diferenças (e não a sua anulação na identidade da totalidade), impedindo a construção de estereótipos reforçadores de pré-conceitos no que diz respeito à(s) deficiência(s).

Tomamos por princípio que a(s) deficiência(s) não são algo estático(s), mas como algo que emerge no processo de experiência da existência humana (SILVA, 2006).

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a pedagogia da diferença alinhada ao respeito à identidade e à diversidade. Propostas como convívio com a diversidade, cultura da paz, Educação para o século XXI, respeito às diferenças são expressões corriqueiras na literatura educacional (SILVA, 2006).

Diante desse cenário, diferentes materiais didáticos são utilizados para tratar dessa temática tão essencial nos espaços formativos. Um desses materiais é a literatura infantojuvenil. E é nesse material que nos deteremos na presente pesquisa.

Muitos estudiosos (AMARAL, 1995; PAIXÃO, 1996, MAZZOTA, 1996) enfatizaram a trajetória da(s) deficiência(s) no desenvolvimento educacional.

De modo geral, segundo os pensadores acima referidos, a história da (s) deficiência (s) tem sido de exclusão, rejeição e discriminação, além de muito preconceito.

Mesmo que pensadores da cultura educacional FROEBEL (1889), MONTESSORI (1937,1970,1994) DECROLY (1927) enfatizaram propostas formativas significativas às pessoas com deficiência (s), ainda hoje há a ideia da necessidade de termos ter um corpo útil e funcional para que sejamos aceitos dentro da cultura mais ampla.

Por meio do que foi mencionado, surgem os seguintes questionamentos: no quesito literatura infantojuvenil, como esse debate da(s) deficiência(s) é tomado? Há o reforço de estereótipos e de preconceitos? Há resistências? Será que a literatura reflete sobre a possibilidade de convivências com modos de ser diferentes? Será que as diferenças são entendidas como expressão da existência ou como necessidade de identificar para possivelmente controlar?

Para que possamos abordar e discorrer melhor sobre essas questões organizamos esse trabalho da seguinte maneira: Em um primeiro momento, temos como objetivo geral apresentar a história da (s) deficiência (s). Em um segundo momento, o intuito é discutir sobre como os preconceitos aparecem nas produções infantojuvenis (aqui, selecionamos o livro para análise “Olhos Azuis, Coração Vermelho” da autoria de Jane Tutikian,). Por fim, discutiremos sobre a importância da

formação docente enquanto elemento fundamental no combate aos preconceitos e estereótipos sobre a inclusão escolar.

METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar como a literatura infantojuvenil (re) produz preconceitos e estereótipos acerca da (s) deficiência (s) optou-se por realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos junto ao portal Google Acadêmico. Assim, realizou-se a busca de trabalhos em português no recorte temporal situado entre 2010 e 2020. A opção de analisar trabalhos científicos publicados recentemente deu-se em virtude de entendermos o que os pesquisadores contemporâneos estão discutindo a respeito da produção literária infantojuvenil. Dito de outro modo, privilegiou-se a análise da última década – conforme nosso recorte temporal específica.

Conforme destacaram Figueira (2010), Dowker (2013), Capellini e Machado (2012), Gugel (2016), Omote (2003), embora pouco percebido, o acervo de livros infantojuvenis brasileiros que trazem em seu contexto assuntos ligados às deficiências são poucos, uma vez que, no caso do Brasil, as legislações mais avançadas sobre inclusão figuraram na segunda década do século XXI, a exemplo da Lei nº 13. 146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Daí o nosso interesse em analisar assuntos ligados às deficiências no Brasil a partir de estudos feitos por pesquisadores que estudaram esse tema quando relacionado à literatura infantojuvenil. Assim, pretendeu-se analisar o modo como a literatura infantojuvenil pode ou não reforçar a inclusão/exclusão social.

Utilizou-se os seguintes descritores: deficiência (s) e literatura infantojuvenil; literatura infantojuvenil e estereótipos; deficiência (s) e preconceitos.

No referido levantamento bibliográfico, dois critérios metodológicos foram estabelecidos:

1. Pertinência do material levantado de acordo com os objetivos da pesquisa proposta.
2. Análise interpretativa e conceitual sobre como a literatura infantojuvenil (re) produz preconceitos e estereótipos acerca da (s) deficiência (s).

A partir do exposto, a nossa pesquisa se organizou em duas etapas:

Etapa 1: levantamento bibliográfico inicial.

Etapa 2: leitura, análise, reflexão e interpretação dos textos selecionados visando desenvolver os objetivos propostos na presente investigação.

A(S) DEFICIÊNCIA(S) NA HISTÓRIA

No decorrer da História, aconteceram vários movimentos - tanto internacionais quanto nacionais - em busca da inclusão daqueles considerados deficientes pela sociedade e, principalmente, pelas instituições de ensino (TOMASINI, 1998).

Se tomarmos como exemplo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão da criança com deficiência na escola ainda gera polêmicas¹ nos mais diferentes segmentos educacionais. Podemos citar vários fatores: ausência de formação especializada dos professores, gestores, funcionários das instituições, ausência de conhecimentos sobre o assunto, falta de apoio da família no quesito inclusão escolar, entre outros.

Desde os primórdios, o processo histórico das pessoas com deficiência tem recebido um olhar discriminatório, pois sempre foi mais fácil olhar para os impedimentos e às anomalias aparentes do que prestar atenção na capacidade, nas habilidades e no potencial da pessoa com deficiência.

A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. Esse saber é tomado como suficiente para se lidar com as pessoas com deficiência (SILVA, 2006, p. 130).

Segundo Maciel (2000) as sociedades sempre inabilitaram as pessoas com deficiência física por meio do desprezo, marginalização e privação do seu direito de ir e vir, além de colocá-las como alvo de atitudes preconceituosas e perversas. A partir das considerações de Maciel (2000), fizemos a escolha em estudar como a literatura infantojuvenil (re)produz estereótipos e preconceitos acerca da(s) deficiência(s). É esse ponto que nos interessa.

No Brasil, os registros sobre as pessoas com deficiências são variados. Porém, assim como na Europa, elas também foram, inicialmente, tratadas como escória, pontuou VIVARTA (2003).

De acordo com Mazzotta (1996, p.19), em meados do século XIX, “foram criadas várias instituições cujo objetivo era atender os deficientes das classes menos favorecidas, tendo em vista os deficientes desprovidos de qualquer tipo de

assistência”. Dados oficiais daquela época relatam a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1958, hoje conhecido e renomeado como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, e hoje conhecido por Instituto Nacional da Educação dos Surdos – (INES).

A sociedade tinha a crença de que a deficiência era um problema somente da pessoa que a possuía, portanto, bastaria a ela a existência de algum tipo de serviço que pudesse resolver seu problema (SASSAKI, 2010, p. 29). A deficiência devia ser tratada fora do convívio social, já que era apenas uma doença e devia ser tratada em instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia.

A pessoa com deficiência passa a ser não eficiente para fins diversos, um ser inadequado aos padrões considerados normais na sociedade. O conjunto de normas e regras que a sociedade elabora configura-se, dessa forma, em restrições no sentido de garantir uma convivência em conformação com tais critérios. As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se mostram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar-lhes valores formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade (SILVA, 2006, p. 127).

Em 1989, no Brasil, o Presidente da República na época - José Sarney - sancionou a Lei nº 7853 dispondo sobre a integração social das pessoas com deficiência, criando ao mesmo tempo a “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência”, cujo papel foi garantir a efetivação das ações governamentais necessárias ao pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Na sequência, em 1999, o Decreto nº 3.298/99 instituiu a “Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência”, que objetivou assegurar o pleno exercício dos direitos sociais e individuais dessas pessoas. Somando-se a essa legislação, surgiu a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que constituiu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade por parte das pessoas de deficiência física e sensorial ou com mobilidade reduzida (idosos, grávidas, obesos) (GOULART, 2007, p. 33).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – que instituiu a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi um importante marco da temática inclusão social, almejando evitar preconceitos no que se refere a direitos sociais, educacionais, culturais, previdenciários a pessoa com deficiência.

A Lei nº 13146/15 é muito importante porque obriga o poder público a adotar na Educação Inclusiva a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, tanto para as classes bilíngues como para as escolas inclusivas, e também a adoção de pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado bem como a formação do profissional que fará esse atendimento. Possibilitando assim, que todas as pessoas com deficiência(s) possam receber uma educação integral, que realmente venha ingressá-las no contexto escolar e ao ensino e aprendizagem.

Pletsch (2009) e Carneiro (2007) destacaram que a 11ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) trouxe como novidade a expressão deficiência intelectual em lugar de retardo ou deficiência mental. Entretanto, a perspectiva de estabelecer um ponto de corte para delimitar as limitações significativas no funcionamento intelectual foi preservada (VERDUGO; ALONSO, 2010).

A deficiência, ao se tornar um problema do indivíduo, vai força-lo à adaptação, à busca por integra-se, muitas vezes, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa ainda presente nos contextos educativos escolares (SILVA, 2006, p. 127).

A partir desse ponto, apresentamos em nosso estudo a definição de conceitos e terminologias concebidos à condição de deficiência nos retendo na literatura apropriada que nos servirão de guia na realização do mesmo.

Iniciamos pela definição de deficiência dada pela Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), de 1989.

Seguiremos pela esfera nacional, mais precisamente, pelo Decreto nº 3298, de 1989 e também pelo âmbito internacional, onde serão retomadas a OMS (2003), a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF) e fecharemos com a definição dada por Amaral (1995) que dividiu os conceitos dados pela OMS em duas classificações: Deficiências: Primária e Secundária.

A Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID, de 1989, no que tange o âmbito da saúde, é esquematizado pela Revista de Saúde Pública (2000, p.98) da maneira a seguir:

Deficiência: representa perda ou anomalia tanto da estrutura ou função psicológica, física ou anatômica. Incapacidade: limitação ou perda da habilidade para executar uma atividade comum ou normal para o ser humano, esta limitação pode ser causada por uma deficiência. Desvantagem (HANDICAP): Resultante de uma deficiência ou incapacidade que limita ou impede o desempenho de ações de acordo com o sexo, a idade e os fatores sócio culturais, representa a socialização da deficiência e está relacionada às dificuldades do indivíduo nas suas habilidades cotidianas de sobrevivência.

O artigo 3º do decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoas Com Deficiência(s) sob os seguintes aspectos:

Deficiência: toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, capaz de incapacitar o indivíduo para desempenhar atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. I Deficiência Permanente: é aquela que ocorre ou se estabilizou durante um período de tempo para não permitir a recuperação ou ter probabilidade de que se recupere, apesar de novos tratamentos. II Incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade exercida.

Esse mesmo decreto considera como pessoa com deficiência todo indivíduo que se enquadra nos seguintes critérios:

Deficiência Física: Compreende-se a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano causando o comprometimento da função física, e que se apresenta sob diversos aspectos, excetuando-se as deformidades estéticas e as que não dificultam no desempenho das funções. Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total das capacidades auditivas sonoras que variam em graus ou níveis. Deficiência Visual: consiste na representação da acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção ou campo visual inferior a 20% (segundo a tabela de Snellen) ou acontecimentos simultâneos de ambas situações. Deficiência Mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e com limitações ligadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Deficiência Múltipla – é resultante da associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Atualmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) possui duas Classificações de referência para descrever os estados de saúde: a Classificação Internacional de Doenças e problemas Relacionados à Saúde, que se refere à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Segundo as autoras Farias e Buchalla (2005), a CIF apresenta a funcionalidade bem como a incapacidade relacionada às condições de saúde, identificando o que uma pessoa pode fazer ou

não em sua rotina cotidiana de vida diária, atenta-se às funções dos órgãos e/ou estruturas do corpo, bem como as limitações de atividades e participação social no ambiente em que a pessoa vive.

Noronha (2006, p. 14) apresenta as seguintes definições dadas pela CIF:

Deficiência: São problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda. Funções do corpo: funções fisiológicas e psicológicas dos sistemas orgânicos. Estruturas do Corpo: componentes da anatomia do corpo como órgãos, membros e seus componentes.

A autora explicita que, embora sejam classificadas em seções diferentes, as Funções e Estruturas do corpo devem ser utilizadas em paralelo, e exemplifica com a visão e estruturas correlatas, que são classificadas na forma de olho e estruturas relacionadas.

E ainda segue explicitando que Corpo abrange o organismo humano em sua totalidade, o que significa que a ele estão incluídos o cérebro e suas funções, ou seja, as funções mentais estão inclusas nas funções do corpo. E que embora as funções e estruturas do corpo estejam classificadas de acordo com os sistemas orgânicos, consequentemente, não são consideradas como órgãos.

Essas bases políticas e disciplinas da Saúde Pública em relação às pessoas com deficiência(s), segundo Noronha (2006, p. 21), correspondem a um desvio dos padrões populacionais aceitos no campo biomédico do corpo e suas funções, assim a definição desses componentes é principalmente concebida por aqueles qualificados para julgar a função física e mental dentro desses padrões. As deficiências podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo seja considerado doente.

Assim, a CID-10 e a CIF se complementam, pois a primeira cede a informação sobre o diagnóstico, e a segunda adiciona a funcionalidade, equiparando um quadro mais sobre a saúde do indivíduo ou populações, explicitando do seguinte modo: “duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade, assim como duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não tem necessariamente a mesma condição de saúde (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Mesmo sendo importante discutir e analisar as definições baseadas no modelo médico das deficiências, não estaremos discutindo e analisando neste trabalho, pois seu objetivo é outro, contudo mencionamos, ainda os conceitos da OMS sob as

perspectivas de Amaral (1995, p. 56-57) que dividiu os mesmos em dois outros conceitos deficiência primária e deficiência secundária:

Deficiência Primária: engloba a deficiência ou (dano ou anormalidade de estrutura ou função) e a incapacidade (restrição ou perda de atividade). Trata-se, portanto, de um elemento ou fenômeno que engloba os fatores intrínsecos, às limitações em si. Deficiência Secundária: está referida ao conceito de desvantagem, bem como ao de (o primeiro ligando-se à ideia de desvantagem propriamente dita e o segundo à de impossibilidade drástica) incidem sobre ela, bastantes fatores intrínsecos. Ou seja, a deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente a diferença em si, mas ligada à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença.

Assim foram se criando estereótipos em relação a esses indivíduos desde os primórdios e está assim até hoje em dia, claro que esses indivíduos conquistaram direitos civis e também sua inclusão na sociedade e na educação eles conquistaram legal e efetivamente o direito à sua inclusão nas escolas de ensino regular, que foi conquistado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

No Artigo 58 da LDBEN 9394/96 - parágrafos 1º e 2º - fica declarado que, além de serem recebidos na rede regular, essas pessoas receberão atendimento de serviços de apoio especializado, conforme a necessidade do aluno, e estabelece ainda que esse atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, caso não seja possível a integração desses alunos nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). Esse serviço deve ser realizado por profissionais qualificados para esse tipo de atendimento, e deve ainda ter os recursos necessários para atender a esses estudantes conforme a necessidade de cada um.

Já no Artigo 59 da LDBEN 9394/96 está garantido que os sistemas de ensino deverão assegurar que, para atender a esse grupo de alunos, estarão elaborando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, o que segundo Antunes (2013), significa que as adaptações curriculares se constituirão em medidas ou conjunto de medidas com o objetivo de flexibilização e adequação do currículo geral, para que este se torne adequado às especificidades desses alunos com necessidades especiais, e assim, segundo a autora, essas intervenções permitirão que o aluno melhore sua situação de relacionamento na escola, alcançando a obtenção de sucesso nos processos de aprendizagem.

No Artigo 60 da LDBEN 9394/96 fica esclarecido que os órgãos normativos dos sistemas de ensino determinarão os critérios de especificação das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva voltada para a educação especial, e que o Poder Público dará suporte a elas tanto no apoio técnico como no financeiro para esta finalidade.

No próximo item, discorreremos sobre as relações sociais mediadas pelo preconceito e pelo estereótipo.

PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

O dicionário Michaelis (2009) define o preconceito como conceito ou opinião formados sem que se tenha os conhecimentos adequados sobre determinado assunto. Lima e Vala (2004, p. 402) apresentam preconceito como “uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente”.

Em outra concepção de preconceito, Fleuri (2006) explica que o preconceito está atrelado aos estereótipos. Para ele, os estereótipos são “modelos rígidos criados por convenções sociais, enquanto as práticas de preconceito se universalizam, baseadas em opinião pré-formada, por determinados valores de acordo com esses estereótipos” (FLEURI, 2006, p. 32).

Já na concepção de Ferrari (2003), o preconceito é o resultado das práticas inflexíveis com relação à imagem que se tem do outro, tendendo a universalizar os estereótipos, reforçando a discriminação, e é desse modo que o preconceito atua sendo considerada a visão que se tem do outro, tanto naquilo que o torna diferente, como na atitude que é colocada diante dele, produzindo o preconceito em cadeia, ou seja, na relação vivida com o estereótipo, e não com a pessoa. Ferrari (2003, p.88) comenta que a discriminação tanto reflete como oportuniza o preconceito e estereótipos, pois aí estaremos tratando da produção de discursos, de imagens de relação de poder e das práticas históricas e culturais¹¹.

¹¹ Goffman (1988) afirmou que, nas relações interpessoais, as pessoas atribuem um caráter às outras e assim exigem que sejam e façam o que elas acreditam ser o correto, quando utilizamos uma abstração depreciativa estamos falando de estigmas. O autor explicita que esse processo se dá quando o sujeito possui duas identidades: a real (todos os atributos que a pessoa deve ter) e a virtual (as exigências e amputações dos “normais” aos “estranhos”). Assim, o autor considera o estigma como sendo a consolidação da relação entre o atributo e o

Skliar (2003) apresenta o estereótipo como sendo uma das táticas ardilosas de representação, oscilando entre aquilo que se espera e aquilo que se repete, no sentido de que uma pessoa deva ser aquilo que idealizamos e esperamos dela (rigidez imutável), assim caso não ocorra o que se espera, será respondido com violência em relação a esta (desordem), é essa obscuridade que vai assegurando a repetição das representações e dos estereótipos, ocasionando aquilo que considera “efeito de verdade probabilístico e preditivo que sempre deve ser excessivo, para aquilo que pode e tem de ser demonstrado empiricamente, explicado logicamente ou avaliado cientificamente” (SKLIAR,2003, p.114).

Baseando-nos nessas explicações, chegamos à observação de que a imprevisibilidade de uma pessoa pode transformar o indefinível em perigoso, por isso é que a diferença se explica em traços fixos, estáticos, essenciais, e são considerados como aquilo que constitui a natureza humana. O que Skliar (2003) expõe é que a humanidade se utiliza da lógica binária para sustentar esses traços fixos: o são e o louco, o normal e o anormal, assim essas oposições sugerem que há um privilégio do primeiro termo em relação ao segundo, e esse último existe no primeiro termo como sendo a sua negação.

Para Bhabha (1991), o estereótipo não é simplesmente uma falsa representação da realidade, mas uma forma de representação fixa e interrompida que permite a negação do outro e a criação de um problema de representatividade para um determinado sujeito, o que, nesse aspecto, o estereótipo funcionaria como um fetiche, pois a plenitude da imagem está sempre sob a ameaça da falta.

O fetiche ou o estereótipo possibilita o acesso a uma “identidade”, que, sendo uma forma de convicção múltipla e contraditória, se baseia tanto no domínio e no prazer quanto na ansiedade e na defesa. Esse conflito entre prazer/falta de prazer, domínio/defesa, conhecimento/negação, ausência/presença é de uma importância fundamental [...] porque o cenário do fetichismo é também o cenário da reativação da fantasia primitiva, ou seja, o desejo do sujeito de uma origem pura que está sempre sendo ameaçada pela própria divisão, pois o sujeito precisa ter gênero para ser gerado, para ser dito. O estereótipo, portanto, como local primário de subjetivação para ambos – colonizadores e colonizados – no discurso colonial representa um cenário de uma fantasia e de uma defesa similares – o desejo de uma originalidade novamente ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura (BHABHA, 1991, p. 192).

estereótipo, fazendo uma importante observação, o indivíduo diferente daquilo que se considera normal, é considerado desviante. Sobre isto, Goffman (1988, p.48) comenta que “normais e estigmatizados são perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”.

Nessa discussão, o que importa é a crítica ao estereótipo como sendo apenas uma representação falsa e depreciativa da realidade. Para Bhabha (1991), é muito mais que isso, o estereótipo funciona como uma estratégia discursiva que tanto se alicerça de modo inflexível como pode trazer desordem e degeneração, um processo que vacila entre algo que está sempre no mesmo lugar, ou que já é conhecido ou esperado, como também algo que pode estar ávido pela repetição, essa é a ambivalência do estereótipo, o que o torna eficaz e garante sua repetição nos processos sociais, históricos e discursivos. De acordo com Skliar (2003), o estereótipo não pode ser considerado como uma atitude psicológica ingênua, pois contém formas opressivas que permitem um controle social que se torna eficaz, traduzindo-se como um disposto de controle. Para Foucault (1979, p. 244), o dispositivo é “[...] um conjunto categoricamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares leis administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

Dito de outro modo, um dispositivo se traduz como racionalidades ou regularidades que organizam tudo o que o ser humano faz, ao passo que contém um caráter de saber, poder, ética e um caráter geral, sendo através disso que se constitui uma experiência ou pensamento.

No presente estudo, conclui-se que as práticas de preconceitos são ações de causa e efeito que produzem bodes expiatórios da discriminação, mas também uma rede entrelaçada de poder e do saber que dá legitimidade às diversas produções de verdade sobre o outro. Assim, podemos admitir que a própria ação do preconceito gera outros campos de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis das quais o estereótipo possa ser usado como uma estratégia discursiva, funcionando assim para legitimá-lo, para que ele funcione sob uma égide, mas também funcionar como um fim ou um adversário, já que produz meios ambíguos de incitamento e interdição, de fobia e fetiche. Enfim, decidimos trabalhar com as concepções apresentadas por Ferrari (2003), Fleuri (2006), Skliar (2003), Bhabha (1991) e Foucault (1979) por estarem próximos dos objetivos propostos nesse artigo.

AS PRODUÇÕES DE LITERATURA INFANTOJUVENIL SOBRE DEFICIÊNCIA (S)

Soares (2015) realizou uma interessante pesquisa que analisou os pressupostos da Escola Francesa de Análise de Discurso constatando que cento e

quarenta livros infantis editados nos últimos quarenta anos que retrataram a deficiência eram de escritores profissionais e mais independentes ideologicamente, e que somente a partir da década de 1990 é que os autores brasileiros escreveram acerca dessa temática para crianças e adolescentes.

Porém, eram escritores iniciantes que retiraram autoridade na experiência vivida com a deficiência. Assim, seus propósitos eram ofertar uma ideia de informação científica e na veiculação de mensagens moralizadoras. Foram engajados ao contexto político ao qual culminou no detrimento da melhor execução estética das obras literárias que não preservaram premissas artísticas. Assim, as informações de cunho técnico comprometeram a prioridade lúdica da literatura e, por incorrerem em equívocos sociais graves, acabaram não sendo bem sucedidas. A autora justifica a sua investigação pela contribuição semiótica à crítica literária e pelo uso aplicado dos resultados nos ajustes dos parâmetros que elegem os livros infantojuvenis distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação (MEC).

Mendonça (2015) quando pensamos nos estudantes com necessidades especiais, devemos repensar no contexto em que eles estão inseridos e, assim buscarmos, por meio das histórias, despertar nos alunos o gosto pela leitura, o conhecimento e o respeito pelas pessoas que necessitam de atendimento especial.

Trabalhar com a Literatura Infantojuvenil é refletir acerca da possibilidade de se ofertar uma experiência significativa que envolva situações-limite para o desenvolvimento da reflexão do leitor em escolarização.

A cada dia que passa, nos deparamos com experiências novas em relação à escola inclusiva, e isso nos faz repensar a nossa prática pedagógica com o intuito de abordar temas que merecem atenção e, conseqüentemente, trabalhá-los de forma que possam servir como fonte de estudo e de conscientização.

Como exemplo, mencionamos o livro intitulado “Olhos Azuis, Coração Vermelho” da autoria de Jane Tutikian. Resumidamente, aqui se apresenta a relação de poder que se dá entre duas irmãs: Júlia, a irmã mais velha e considerada “normal”, e Titi, a criança fora do padrão por ter Síndrome de Down, que monopoliza os cuidados paternos: “Queria estar sozinha quando Titi chegasse do colégio e viesse me espiar, como sempre fazia e me irritava. Acho que não falei ainda, que Titi é minha irmã pequena (TUTIKIAN, 2005, p.14).

Segundo Pereira (2020), o livro “Olhos azuis, coração vermelho” ainda que promova a divulgação de crianças com Síndrome de Down e a sua aceitação no âmbito familiar, demarca um espaço escolar não inclusivo, à medida que a história vai narrando a segregação de Titi e de seus “iguais” na escola em que a garota estuda. Já no último capítulo do livro, além de termos a redenção de Júlia, contemplamos como se dá a inserção de Titi no processo institucional de aprendizagem.

Os meninos estavam tocando e a Titi cantava, ou melhor, gritava e batia palmas do jeito que sabia. Cauê e Bronco, do palco, a incentivavam. Pensei em mandá-la parar com aquilo porque estava me envergonhando, mas então olhei para trás e vi um outro mundo, havia dezenas de Titis, uns maiores, outros menores. Os mesmos olhos puxados, escuros e claros, o mesmo jeito de falar e de cantar. As mesmas palmas. A mesma alegria (TUTIKIAN, 2005, p.75).

Se refletirmos como se dá o processo de inclusão como sendo o ato fundamental, partimos daquele em que os alunos considerados e diagnosticados como especiais venham a ser inseridos e reconhecidos por um outro, ele ocupa um lugar social e já não é mais determinado por marcas em um corpo biológico. Freud (1921, p.89) sugere que “só desenvolvemos nossa capacidade de acolher o outro quando ele nos traz alguma semelhança, quando nos encontramos, de certa forma, capazes de considerá-lo como semelhante”.

Os processos devem oferecer possibilidades de criação de espaços que sustentam e orientam os sujeitos, fazendo com que a escola seja capaz de realizar mudanças sociais baseadas no ideal de respeito ao diferente, mesmo que agora sejam desenvolvidos e fundamentados a partir da interpretação crítica, não reduzem a diferença entre os estereótipos e as identidades das pessoas com deficiência(s), uma vez que eles são reforçados pela sociedade e enfatizados na escola, ainda assim, é no ambiente escolar e na formulação de políticas que se encontram os dispositivos geradores de ferramentas que ajudarão na mudança do modo como esses indivíduos são representados atualmente.

No que consiste na inserção da literatura infantojuvenil para a construção do aprendizado desses indivíduos:

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para alunos com necessidades especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural, considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação. No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção

de uma escola brasileira inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos (REILY, 2004, p. 22 - 23).

Segundo Faria (2006, p.24), a literatura para crianças na contemporaneidade é formada por diferentes tipos de produções literárias¹², dentre as tradicionais e as modernas. Os livros se referem à natureza e à história, eles nasceram da oralidade e depois passaram a ser divulgados pela produção de livros; os contos modernos são aqueles que abordam temas mais próximos do cotidiano e assim, se aproximam mais da realidade dos leitores.

Zafalon (2010), explicita que ensinar literatura é uma atividade que nos permite analisar como o cânone foi estruturado no decorrer dos anos, como foi determinado o que seria ou não literário. Considera que a escolha das obras literárias a serem lidas por parte dos professores e estudantes necessita desenvolver um ambiente resiliente e crítico de pensamentos.

Para que um professor dê aulas de literatura é preciso que ele seja leitor, que tenha lido as obras que vai solicitar a seus alunos, pois se assim não fizer, ele não terá conhecimento acerca de algumas teorias que regulam seu trabalho, não disporá de bases para abordar a literatura em suas aulas.

Quando se trata do ensino de literatura na educação inclusiva, é necessário que o professor faça em momentos apropriados a apresentação das obras permitindo ao aluno conhecer, aceitar e ter um melhor relacionamento com as pessoas com deficiência(s), porque se ele apenas se deter em ler textos para a criança e o adolescente aprender de maneira formal a língua portuguesa, informalmente o aluno poderá expor-se a estereótipos, preconceitos inconscientes e atitudes negativas em relação às pessoas com limitações físicas ou comportamentais.

Segundo Fagundes (1989, p.79), é preciso que, na elaboração dos livros, principalmente os manuais de Comunicação e Expressão, os autores projetem suas inteligências e preocupações sociais e entendam os papéis de vida do ser humano em diferentes faixas etárias, fornecendo elementos para a integração social. Assim, o livro didático poderia contribuir sensivelmente para viabilizar a integração, quer

¹² Para citar alguns: O presente de Ossanha, de autoria de Joel Rufino dos Santos; Que cor é a minha cor?, de Martha Rodrigues; O cabelo da Lele, de Valéria Belém; Tudo bem ser diferente, de Todd Parr.

trazendo informações, quer ensejando condições para a discussão desse tema entre professores, entre alunos e entre professores e alunos.

Quanto ao assunto da deficiência, Soares (2015) anuncia recomendações para a discussão das personagens. São as seguintes, resumidamente apresentadas:

1) as personagens devem ter empatia e não serem dignas de piedade; 2) devem ser tratadas como pessoas humanas, fortes e capazes que não precisam de forças sobrenaturais para alcançar seus objetivos; 3) devem ser descritas como pessoas admiráveis e aceitas, nunca expostas ao ridículo; 4) devem retratar exatamente os comportamentos associados à deficiência em questão; 5) não se devem fazer descrições clínicas, porque além de ser assunto de interesse de um grupo de pessoas, são motivadoras e educativas; 6) o texto deve apresentar a pessoa com deficiência (s) de modo real, dentro do possível, respeitando seu espaço; 7) enfatizar semelhanças, e não enfatizar as diferenças.

É importante que o docente apresente obras focadas no mundo real, que apresente a pessoa com deficiência nos livros didáticos tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, apresentando o tema de maneira natural, contribuindo para a construção de uma imagem positiva. Pois não se trata da questão da imagem, mas se trata de um material que contribua para a inclusão das pessoas com deficiência (s) no contexto escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como resultado de pesquisa, conclui-se que é necessário formar professores para a inclusão e contra estereótipos e preconceitos

A Educação Inclusiva requer uma mudança do ponto de vista educacional, ou seja, para o docente é necessária a transformação, o questionamento da sua própria prática, que reveja seus conceitos e se reinvente. Segundo Mantoan (2015), a inclusão desestabiliza a identidade fixada do professor e, com isso, faz ser revista a identidade fixada ao aluno.

Para Fernandes (2007, p.16), o olhar do professor para com o seu aluno contribui para a mudança de paradigma escolar e para o rompimento de padrões sociais. É necessário que o professor entenda que cada aluno é único, e por isso a educação precisa ser construída com o aluno, devendo-se considerar tanto suas habilidades e competências quanto os seus limites.

De acordo com Antunes (2013, p.20), “precisamos aceitar que os seres humanos são essencialmente diferentes, e que essas diferenças jamais podem servir de pretextos para estabelecer hierarquias entre melhores e piores [...]”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1995.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BHABHA, H.K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H.B. Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=

16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAPELLINI, V.; MACHADO, G.; SADE, R. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. **Psicologia da Educação**, v. 01, n. 34, p. 158-185, jan./abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100009. Acesso em: 01 out. 2020.

DECROLY, Ovide. **La función de globalización y la enseñanza**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1927.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 2009. Disponível em: . Acesso em: 24 abr. 2014.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Massangana, 2010.

DOWKER, A. A Representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38156>. Acesso em: 13 set. 2020.

FAGUNDES, V. A. **Imagem social do “deficiente” nos livros didáticos do primeiro grau**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção como usar na sala de aula).

FARIAS, N. & BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev Bras Epidemiologia**, v. 2, n. 8, p. 177-193, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, Literatura Infanto-juvenil e educação**. Londrina EDUEL, 2007.

FERRARI, A. **“Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola**. Rev. Educação & Realidade, vol. 28, no. 1, pp. 87-111, jan/julho, 2003.

FIGUEIRA, Emílio . A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PODEM CAMINHAR JUNTAS?. Direcional Educador (Impresso) , v. 71, p. 21-22, 2010.FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção tópicos)

FLEURI, R.M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, no. 95, p. 495-520, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FREUD, Sigmund. Obras completas - Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 15.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. A educação do homem. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2014, v. 9, n. 2 [Acessado 7 Agosto 2021], pp. 35-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>>. Epub 01 Dez 2014. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan S.A., 1988.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. da UCG, 2016. 355p.

Lima, Marcus Eugênio Oliveira e Vala, Jorge **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2004, v. 9, n. 3 [Acessado 7 Agosto 2021], pp. 401-411. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>>. Epub 10 Ago 2005. ISSN 1678-4669. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>.

MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Revista São Paulo Perspectiva**, vol. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=es&nrm=iso#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20social%20traz%20no,acesso%20aos%20recursos%20da%20sociedade.&text=Dessa%20forma%20C%20lutar%20a%20favor,um%20e%20de%20todos%20coletivamente. Acesso em: 14 jul. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo de ensino educativo. Uniube, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 2009. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 24 abr. 2020

MONTESORI, Maria. **El método de la Pedagogia Científica**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.

NORONHA, L. F. **A representação da deficiência na literatura infantojuvenil em tempos de inclusão**. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/282087389/Deficiencia-e-Nao-Deficiencia-Recortes-de-Um-Mesmo-Tecido>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PAIXÃO, A. G. **As representações sociais e a deficiência**: entre o estigma e a transcendência. 1996. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

PLETSCH, M.D. (2009). **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Papirus editora, 2004.

SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, v. 44, n. 02, p. 111-133, set./ dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SOARES, Magda Becker. Discurso de Magda Soares [Mai. 2015]. Belo Horizonte: Ceale-UFMG, institucional, 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discurso-de-magda-soares.html>. Acesso em: 10/10/2020.

TOMASINI, M. E. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998, p. 45-69.

TUTIKIAN, Jane (2005). **Olhos azuis coração vermelho**. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Verdugo Alonso, Miguel Angel; Gómez Sánchez, Laura Elísabet; Rodriguez Aguilera, Alba Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência Linhas Críticas, vol. 17, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 221-236 Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Acesso em: 28/04/2021

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura:** reflexões. Artigo. Educadores. UEM 2010.

Capítulo 10

**PROPOSTA DE MATERIAL
DIDÁTICO ESPECÍFICO PARA
AS AULAS DE MATEMÁTICA
NAS ESCOLAS DO POVO
INDÍGENA CINTA LARGA**

**Augusto Cinta Larga
Carma Maria Martini**

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO POVO INDÍGENA CINTA LARGA

Augusto Cinta Larga

Professor indígena da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO); licenciado em Educação Básica Intercultural na área específica de Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Especialista em Educação Escolar Indígena pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); e-mail: augustocintalarga@gmail.com.

Carma Maria Martini

Professora adjunta do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná; Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); vice-líder do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE/UNIR); e-mail: carmamartini@unir.br.

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, na linha de pesquisa Produção de Material Didático, no período de 2018 a 2019. A qual foi um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação Básica Intercultural e teve como objetivo elaborar uma proposta de material didático específico para servir de apoio às aulas de matemática nas escolas do Povo Indígena Cinta Larga de Rondônia e Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a utilização de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação na sua execução e fundamentada em autores na área da Educação Escolar Indígena e da Etnomatemática. O resultado foi a apresentação de uma proposta de material didático específico no formato de um livreto, com o tema “termos numéricos do Povo Cinta Larga”. No processo de elaboração contamos com a participação, colaboração e avaliação dos professores e sabedores Cinta Larga e, além disso, realizamos aulas experimentais com estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Pichuvy Cinta Larga, da aldeia 14 abril, em Espigão do Oeste (RO), com o propósito de aprimorar o material didático. Avaliamos a experiência como exitosa, pois a proposta elaborada de forma coletiva contemplou o contexto social e cultural

do Povo Cinta Larga e tem potencial para fortalecer a identidade indígena dos estudantes e contribuir na promoção de uma educação matemática significativa e intercultural.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Formação de professores indígenas. Etnomatemática. Material didático específico.

Abstract: The article presents the results of a research developed in the Graduate Program in Indigenous School Education, at Federal University of Rondônia (UNIR), Ji-Paraná Campus, in Production of Didactic Material line of research, from 2018 to 2019. This was a development of a Research Project for Course Completion of the Intercultural Basic Education course and aimed to create a specific didactic material proposal to support mathematics classes in Cinta Larga Indigenous People's schools in Rondônia and Mato Grosso. It is a qualitative research, in which action-research methodological procedures were used in its execution and it was based on authors of Indigenous School Education and Ethnomathematics areas. The result was a booklet, with a specific didactic material proposal, named as "numeric terms of Cinta Larga People". Cinta Larga teachers and "knowers" (wise people) participated, collaborated and evaluated the material during the elaboration process, and we also carried out experimental classes with 4th and 5th grades of Elementary School students from Pichuvy Cinta Larga State Indigenous School, located at 14 de Abril indigenous village, in Espigão do Oeste (RO), in order to improve the material. We considered this a successful experience, since the proposal was elaborated in a collective way and covered the social and cultural context of Cinta Larga people and it has the potential to strengthen the indigenous identity of the students and to contribute to foster meaningful and intercultural mathematics education.

Keywords: Indigenous school education. Intercultural Education. Ethnomatematics. Specific didactic material.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, da UNIR, *Campus* de Ji-Paraná, cujo objetivo foi elaborar uma proposta de material didático específico para servir de apoio às aulas de matemática nas escolas do Povo indígena Cinta Larga de Mato Grosso e Rondônia.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e na sua execução foram utilizados alguns procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. A proposta de material didático apresentada tem o formato de um livreto com o tema "Termos Numéricos do Povo Cinta Larga".

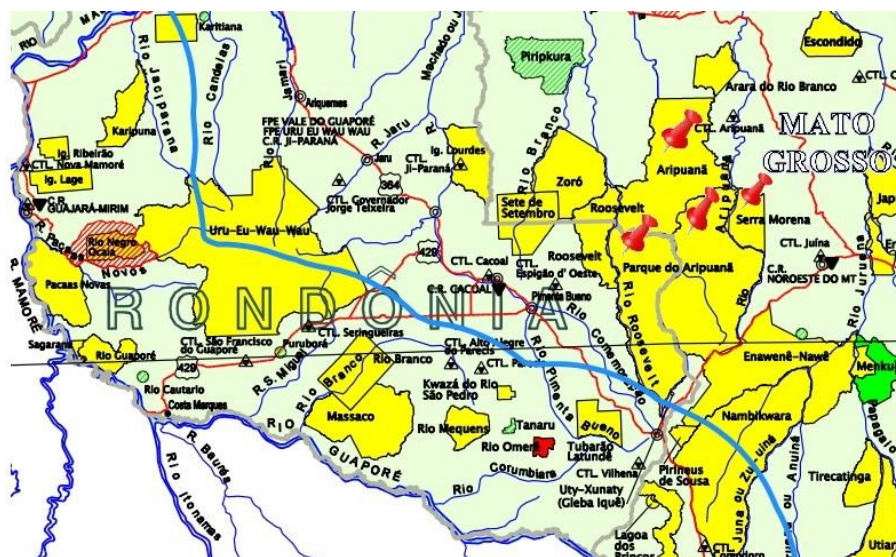
Trata-se de um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da

Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus Ji-Paraná*, intitulado “Saberes e Fazeres Matemáticos do Povo Cinta Larga”. O qual tinha como objetivo discutir e mostrar as possibilidades para o ensino de matemática nas escolas das comunidades Cinta Larga por meio da utilização dos conhecimentos matemáticos desenvolvidos pelo grupo étnico ao longo do tempo (CINTA LARGA, 2015). Nesse trabalho, realizamos o registro de diversos saberes matemáticos tradicionais e aproveitamos o curso de Especialização em Educação Escolar Indígena para dar continuidade à pesquisa, produzindo um material didático específico com o propósito de contribuir para a melhoria do ensino de matemática oferecido nas escolas do Povo Cinta Larga de Mato Grosso e Rondônia.

O POVO CINTA LARGA

O Povo Cinta Larga habita três diferentes Terras Indígenas (TI) e um Parque Indígena (PI) no Sudoeste da Amazônia Brasileira, mais especificamente nos Estados de Mato Grosso (MT) e Rondônia (RO) (Figura 1), a saber: TI Aripuanã, em Aripuanã (MT) e Juína (MT); TI Serra Morena, em Juína (MT); TI Roosevelt, em Rondolândia (MT), Espigão do Oeste (RO) e Pimenta Bueno (RO); e, Parque Indígena do Aripuanã, em Juína (MT) e Vilhena (RO) (CINTA LARGA, 2015; CARDOZO, 2016; ISA, 2021).

Figura 1 - Mapa com a indicação das áreas ocupadas pelo Povo Cinta Larga nos Estados de Mato Grosso e Rondônia



Fonte: Recorte adaptado de mapa elaborado pela FUNAI (2020)

Os Cinta Larga tiveram o direito reconhecido pelo Estado brasileiro às suas terras tradicionais (demarcação, homologação e regularização) a partir de 1989 (Quadro 1), após a homologação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é considerada um avanço na conquista dos direitos dos Povos Indígenas no país.

Quadro 1 - Relação de decretos que reconhecem o direito do Povo Cinta Larga a seus territórios tradicionais

TI/PI	Decreto	Data
Parque Indígena do Aripuanã	98.417	21/11/1989
Terra Indígena Serra Morena	98.824	16/01/1990
Terra Indígena Roosevelt	262	30/10/1991
Terra Indígena Aripuanã	375	26/12/1991

Fonte: Instituto Socioambiental (<https://terrasindigenas.org.br>)

O Povo Cinta Larga é falante de uma língua da família Tupi Mondé, do tronco Tupi, assim como os Povos Gavião, Suruí Paiteir e Zoró (CINTA LARGA, 2015; CARDOZO, 2016; ISA, 2021). A qual ainda é praticada pelos seus membros, sendo repassada de geração em geração pelos mais velhos (CINTA LARGA, 2015).

O nome Cinta Larga era um termo genérico usado pelos habitantes da região pelo fato de o grupo utilizar em volta da cintura um largo cinturão confeccionado com a entrecasca de uma espécie de árvore denominada Tauari, posteriormente a alcunha foi adotada também pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para designar o Povo (DAL POZ NETO, 1991). Cardozo (2016) informa que não foi encontrado entre os Cinta Larga uma autodenominação, como acontece com outros grupos, pois eles “são enfáticos ao dizerem: ‘A gente não chama, nome quem dá é os outros’. Em outras palavras, parece ser preciso um Outro para nomear esse Nós, aquele que, sendo exterior, delimita e designa o seu contrário” (CARDOZO, 2016, p. 12, ênfase da autora).

Segundo pesquisadores como Dal Poz Neto (1991), os primeiros contatos dos Cinta Larga com os não-indígenas ocorreram entre os anos de 1912 e 1915, como consequência das ações desenvolvidas pela Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas. A qual ficou historicamente conhecida como Comissão Rondon e foi criada em 1907 pelo então Presidente da República

Afonso Pena com o objetivo de planejar

[...] a ocupação sistemática e permanente do noroeste (*sic*) do então imenso estado de Mato Grosso: além de estender o telégrafo, abrir estradas estratégicas, executar trabalhos geográficos, botânicos e mineralógicos, a Comissão Rondon encarregou-se de “pacificar” as populações indígenas em seu percurso (DAL POZ NETO, 1991, p. 18, ênfase do autor).

Além do choque cultural, a partir do contato com os não-indígenas os Cinta Larga passaram a enfrentar diversos problemas, como a disputa de território com os seringueiros, garimpeiros e posseiros¹³, além de epidemias de doenças antes desconhecidas, tais como gripe, sarampo, varíola e tuberculose. Tudo isso ocasionou uma drástica redução da população do grupo, segundo dados apresentados pelo Instituto Socioambiental (ISA, 2021), em 1969 estimava-se que a população Cinta Larga era de cerca de 2000 (duas mil) pessoas, em 1981 esse número era inferior a 500 (quinhentas). Posteriormente a população voltou a crescer e, atualmente, de acordo com a Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Povo Cinta Larga conta com uma População total de 1.879 (mil oitocentos e setenta e nove pessoas), dos quais 861 (oitocentos e sessenta e um) vivem em Mato Grosso, 962 (novecentos e sessenta e dois) em Rondônia e 56 (cinquenta e seis) em outros Estados da Federação¹⁴.

O contato com a sociedade envolvente também contribuiu para gerar transformações na cultura e nas tradições do Povo. Inicialmente com a introdução de roupas, calçados e ferramentas para facilitar as atividades cotidianas, o que mudou a estética do vestuário, a forma de preparar os alimentos e as técnicas de caça e pesca, por exemplo. Aos poucos também foram sendo introduzidas novas instituições no contexto das aldeias, como as igrejas e as escolas, além de novos espaços de poder, com a criação de associações para defender os interesses do Povo junto aos não-

¹³ O território Cinta Larga é conhecido internacionalmente por sua riqueza natural e mineral, por isso suas terras encontram-se em permanente ameaça de invasão por não-indígenas, os quais buscam explorar esses recursos de forma ilegal com a finalidade de obter lucro. Tal situação tem alimentado um ciclo de violência e morte ao longo da história, tanto de membros do Povo Cinta Larga quanto de não-indígenas (CINTA LARGA, 2015). Acessar o site <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ro-a-terrivel-historia-dos-cinta-larga/> para mais informações.

¹⁴ Onze (11) no Amazonas (AM), 10 (dez) em Goiás, 18 (dezoito) em Minas Gerais (MG), 6 (seis) no Rio de Janeiro (RJ) e 11 (onze) em São Paulo.

indígenas. No entanto, embora esse processo gere impactos negativos, isso não caracteriza uma “perda cultural” ou a “perda da identidade indígena” como muitos acreditam, pois, a cultura e a identidade não são fixas ou imutáveis (HALL, 2015), precisam ser compreendidas como um campo conflituoso de lutas, contestações e significados sociais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Os indígenas, ao se apropriarem de elementos culturais materiais e imateriais da sociedade envolvente, os ressignificam, construindo assim novas identidades (sociais e culturais) e novos sujeitos por meio de rupturas e recomposições (BAUMAN, 2005).

Apesar do contato cada vez mais intenso com a sociedade envolvente e das violências sofridas, o Povo Cinta Larga resiste e ainda mantém vivos muitos elementos da sua cultura tradicional, tais como: a língua, a produção de artesanato (cestaria, adornos, cerâmica, entre outros), técnicas agrícolas e de arquitetura, rituais e festas. Por meio de suas associações, lutam para garantir seus direitos e para conseguir recursos para viabilizar projetos com a finalidade de revitalizar a cultura e garantir a sobrevivência física do Povo.

A Educação Escolar Indígena, também têm um importante papel nesse processo de resistência. Atualmente a maioria dos professores que atuam nas escolas existentes nas terras habitadas pelos Cinta Larga é indígena, até recentemente eram escolhidos pelas próprias comunidades ou indicados pelas lideranças. Porém, em 2015 foi realizado o primeiro concurso público para professores indígenas no Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 2015), por isso atualmente muitos desses profissionais são concursados. Os quais estão empenhados em buscar alternativas para desenvolver propostas diferenciadas de ensino, priorizando o domínio oral e escrito da língua materna e portuguesa, a valorização dos etnoconhecimentos e o respeito aos processos próprios de transmissão do saber indígena.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO

Por séculos o Brasil adotou uma política assimilacionista em relação aos Povos Indígenas, as vozes das sociedades indígenas eram silenciadas na formulação das políticas públicas (MONTE, 2020). Especificamente ao que se refere à educação formal, as escolas para os índios tinham como missão principal integrá-los à

sociedade nacional por meio da assimilação de uma nova língua, uma nova religião, novos costumes e tradições (BANIWA, 2013). No entanto, graças às reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas a partir da década de 1970 e da pressão de organismos internacionais, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu a autonomia dos Povos Indígenas e garantiu-lhes o direito de manter seus territórios tradicionais, seus modos de vida e tradições. Assegurou também uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, com autonomia na gestão de suas escolas. Um desdobramento disso foi a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em que está assegurado às comunidades indígenas, entre outras coisas, a utilização das suas línguas maternas e o respeito aos processos próprios de transmissão do saber indígena em suas escolas de Educação Básica. Além disso, a Educação Escolar Indígena passou a integrar o Sistema Nacional de Educação e foi criado um arcabouço legal para normatizar o funcionamento de suas escolas e a formação de seus professores.

De acordo com Monte (2020), outra conquista importante foi o reconhecimento de que o processo de escolarização formal de estudantes indígenas deveria ser conduzido por professores indígenas. Isso possibilitou o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores indígenas em nível médio na década de 1970, os chamados Magistérios Indígenas, inicialmente por iniciativa de organizações não-governamentais e, posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, por programas oficiais geridos pelas Secretarias Estaduais de Educação. No Estado de Rondônia, por exemplo, o governo estadual criou em 1998 o “Projeto Açaí”, cujo objetivo era habilitar, em nível médio, docentes leigos em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental (VENERE, 2018).

Dessa forma, criou-se uma demanda para a formação de professores indígenas em nível superior, o que motivou diversas universidades públicas a implantar as primeiras Licenciaturas Interculturais. Foi nesse contexto que a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) criou, em 2008, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Licenciatura em Educação Básica Intercultural para atender a demanda por formação de professores dos Povos Indígenas do Estado de Rondônia (RO), Sul do Amazonas (AM) e Noroeste do Mato Grosso (MT) (UNIR, 2008).

Apesar de todos os avanços no campo legal, Baniwa (2013, p. 5) alerta que “as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotadas pelos governos e pelo Estado”. O autor elege o campo pedagógico como um dos maiores desafios porque há resistência por parte dos sistemas de ensino às mudanças conceituais. Os projetos pedagógicos das escolas indígenas, elaborados a partir das especificidades das comunidades, muitas vezes não são reconhecidos pelos Conselhos e Secretarias de Educação, o que dificulta atender o que prevê a legislação.

Por conta disso, o modelo de ensino assimilacionista ainda pode ser notado no chão das escolas indígenas, mesmo que de forma dissimulada, pois é comum se observar em sala de aula a reprodução de forma acrítica e descontextualizada dos conteúdos (MAHER, 2006). Por falta de materiais didáticos específicos, os professores utilizam os livros didáticos produzidos e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para promover a recontextualização pedagógica do saber. Mancini e Troquez (2009, p. 186) alertam para o viés homogeneizante, ideológico e reprodutor de estereótipos existente nesses materiais, tendo em vista que reproduzem a história oficial produzida pelas elites intelectuais brasileiras.

A história tradicional produzida pelas elites intelectuais brasileiras fez perpetuar a representação do Brasil enquanto uma nação relativamente branca e homogênea – unida por uma mesma língua (oficial) e um mesmo patrimônio histórico e cultural – ainda que formada a partir de diferentes matrizes.

Além disso, geralmente esses materiais apresentam os conhecimentos sistematizados e considerados como universais, ignorando os saberes produzidos pelos grupos historicamente marginalizados, como é o caso dos Povos Indígenas. Na área da Educação Matemática, por exemplo, autores como D'Ambrosio (2002, 2004, 2009, 2012), Ferreira (2002), Knijnik (2013) e Gerdes (2012), defendem que os diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos diversos. Essa tendência em Educação Matemática, denominada de Etnomatemática por D'Ambrosio (2009), valoriza a multiplicidade de conhecimentos e defende que todo conhecimento matemático é válido e está diretamente vinculado ao contexto social, às tradições e à cultura do Povo que o produz.

Diante disso, é importante que as escolas incluam em seus currículos os

saberes e fazeres matemáticos dos grupos culturais a que seus alunos pertencem, como é o caso das escolas indígenas. D'Ambrosio (2012, p. 131-132) argumenta que

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por que substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras, igualmente muito importante. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora, se removida do contexto. O domínio de duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas.

Portanto, na perspectiva da Etnomatemática, não há hierarquia de saberes. Ao ter acesso aos saberes e fazeres matemáticos próprios dos seus Povos e aos da matemática ocidental, os alunos indígenas ampliarão seu repertório de explicações na elaboração de estratégias para a resolução de problemas.

De acordo com Suruí e Leite (2018, p. 98), no contexto da educação escolar indígena, a perspectiva teórica da etnomatemática, contribui na superação “de tipos colonizadores de educação, currículos e práticas pedagógicas, ao pressupor o necessário reconhecimento e valorização dos saberes e fazeres das culturas locais, de cada Povo e de cada comunidade na qual a escola está inserida”.

Um dos fatores que pode contribuir para promover uma educação emancipadora nas escolas indígenas é a utilização de material didático específico que contemplem os seguintes aspectos: Interculturalidade, contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, bilinguismo e tradução. A relevância de fomentar a sua produção está expressa no texto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). O documento orienta que devem ser elaborados a partir de pesquisas realizadas nas comunidades indígenas, especialmente com os mais velhos que detêm o saber tradicional e conhecem as histórias do grupo a qual pertencem; e, também, das experiências vividas pelos professores em sala de aula. No entanto, o texto do RCNEI (BRASIL, 1998) traz relatos de professores indígenas denunciando a falta desse tipo de materiais nas escolas e como isso impacta a efetivação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada.

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é

que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação. Maria José Lima, Professora Xucuru, PE. (BRASIL, 1998, p.80).

Da mesma forma, autores como Troquez (2012) e Oliveira e Vecchia (2020), chamam a atenção para a escassez desse tipo de material nas escolas indígenas, mesmo depois de mais de duas décadas de publicação do RCNEI. Sendo assim, é urgente realizar pesquisas para registrar e sistematizar os saberes tradicionais dos Povos Indígenas para viabilizar a produção de materiais didáticos específicos e, de preferência, bilíngues.

Infelizmente não existe por parte do Estado uma política pública contínua voltada à produção de material didático específico para as escolas indígenas. Em 2005 foi criada a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), porém desde 2013 não há o lançamento de novos editais. Tampouco o tema desperta interesse das editoras, tendo em vista que exige um grande investimento financeiro sem a previsão de lucros, pois cada Povo demanda materiais próprios e o número de exemplares comercializados seria pequeno.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores indígenas têm caráter estratégico, pois eles conhecem a cultura dos seus Povos, têm livre acesso aos mais velhos para realizarem pesquisas e conduzem o processo educacional nas escolas indígenas. Portanto, se bem formados, podem contribuir de forma significativa na produção de materiais didáticos específicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2015) reconhecem isso, pois estabelecem que os professores indígenas precisam desenvolver na sua formação um conjunto de competências profissionais para atuar de forma responsável e crítica nos contextos interculturais e sociolinguísticos das suas comunidades. Segundo o documento, serão deles as tarefas de sistematizar e organizar novos saberes; refletir criticamente e buscar estratégias para integrar os conhecimentos e saberes escolares e os conhecimentos étnicos que se entrelaçam no processo escolar; em muitos casos, atuarem como mediadores e interlocutores das suas comunidades com os representantes da sociedade envolvente; serem pesquisadores dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento e de aspectos importantes da história e da cultura dos seus Povos. Inclusive, em seu artigo 13, o documento inclui

a produção de material didático específico no conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente (BRASIL, 2015).

Ciente do papel do professor indígena, o Departamento Acadêmico de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ao elaborar o Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural da UNIR (UNIR, 2008, p. 21) incluiu entre os objetivos do curso “criar condições de produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade lingüística (*sic*) e cultural no qual estão inseridos” (UNIR, 2008, p. 21). Posteriormente, ao criar a Especialização em Educação Escolar, criou uma linha de pesquisa voltada para a produção de material didático específico para as escolas indígenas (UNIR, 2016). Com essas iniciativas, o DEINTER espera formar professores indígenas aptos a produzir materiais didáticos específicos, além de oferecer recursos técnicos e viabilizar recursos financeiros para esse fim.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e, na sua execução, foram utilizados alguns procedimentos da pesquisa-ação. Minayo (2002, p. 21), enfatiza que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa busca compreender a dinâmica social em que o objeto de pesquisa está inserido.

Por sua vez, Thiollent (2000, p.14) explica que a pesquisa-ação “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Além disso, os procedimentos desse tipo de pesquisa se originam das necessidades sociais reais em que o pesquisador é participante, como é o caso da presente pesquisa.

Para o seu desenvolvimento percorremos os seguintes caminhos: (i) estudo teórico sobre educação escolar indígena, etnomatemática e as características de materiais didáticos específicos; (ii) seleção do tema a ser contemplado na elaboração do material didático específico; (iii) elaboração da proposta de material didático específico em formato de um livreto; (iv) validação do material didático elaborado junto aos professores indígenas e sabedores da etnia Cinta Larga; (v) aplicação do material

didático produzido em sala de aula; (vi) adequações e finalização do material didático conforme as sugestões dos professores indígenas, sabedores e estudantes; (vii) produção do relatório final da pesquisa.

PRODUZINDO UM MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO POVO CINTA LARGA

O estudo teórico sobre educação escolar indígena, etnomatemática e as características de materiais didáticos específicos, ocorreu durante as aulas presenciais do curso (2017/2018), nos momentos de orientação e, como leitura complementar, na aldeia. O aprofundamento teórico foi importante para o domínio dos conceitos envolvidos na pesquisa e para conhecer as características de um material didático específico.

Considerando que no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação Básica Intercultural já havíamos sistematizado e registrado saberes e fazeres matemáticos do Povo Cinta Larga, como já mencionado anteriormente, o assunto selecionado para compor o material didático foi “termos numéricos do Povo Cinta Larga”. Optamos por um único assunto tendo em vista o curto espaço de tempo para a execução da pesquisa.

A contagem tradicional do Povo Cinta Larga é feita por meio dos dedos das mãos. Tradicionalmente a contagem é realizada até dez unidades e a partir disso usa-se o termo “*ngulua*”, que significa muitos ou muitas (CINTA LARGA, 2015). No entanto, é possível criar termos para contar quantidades maiores usando a mesma lógica empregada para quantificar até dez unidades. Sendo assim, optamos por incluir no material os termos numéricos até vinte, porque já existia um certo consenso entre os professores Cinta Larga sobre essa questão.

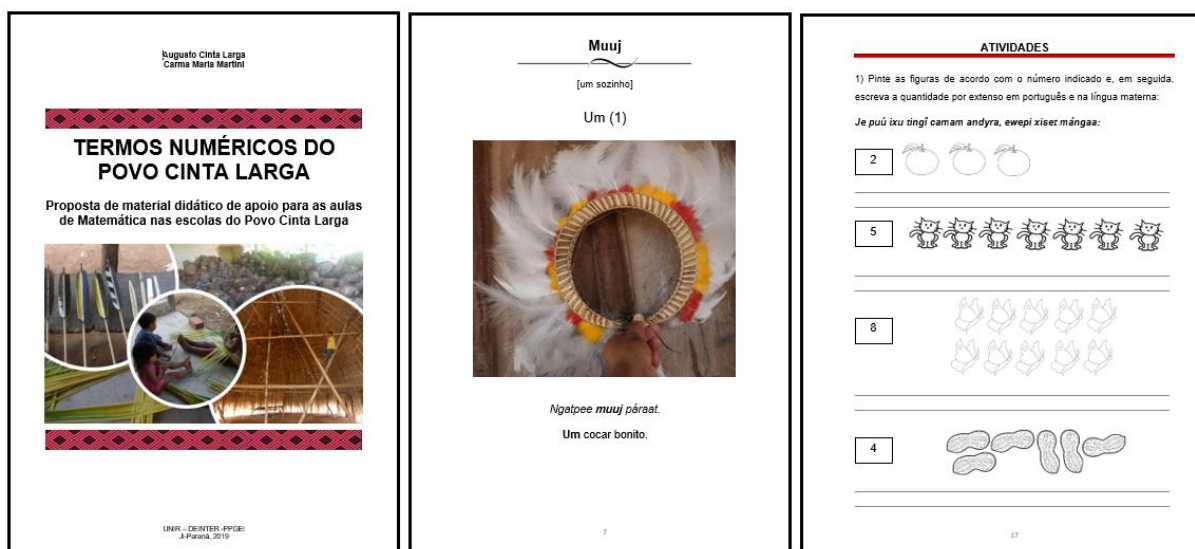
Decidimos que o material didático teria o formato de um livreto e definimos a estrutura do mesmo durante a disciplina “Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à produção de material didático específico”, no primeiro semestre de 2018. Posteriormente, digitamos o texto utilizando um aplicativo específico para esse fim e inserimos as ilustrações (fotografias e desenhos).

O livreto tem um total de 42 (quarenta e uma) páginas e foi estruturado em duas seções. Na primeira são apresentados os termos numéricos de zero (*Pirum*) a dez (*Mbusyyt pábe*) e, na segunda, os termos numéricos de onze (*Mbusyyt pábe pin muuj*)

a vinte (*Mbusyyreej pábe*). Ao final de cada seção há uma relação de atividades para os estudantes aprimorarem seus conhecimentos.

Com o texto do livreto pronto (Figura 2), no dia 20 de setembro de 2018, o apresentamos aos professores e sabedores da etnia Cinta Larga de Mato Grosso e Rondônia, reunidos na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sertanista Benedito Brígido da Silva, localizada na aldeia Roosevelt, em Espigão do Oeste (RO), para uma oficina de língua materna realizada pela Universidade Federal de Rondônia. Foram distribuídos livreto impressos para todos os presentes acompanharem a apresentação, além disso o texto foi projetado em um telão por meio de um projetor multimídia.

Figura 2 - Capa e duas páginas internas do livreto



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Vale ressaltar que a padronização da grafia da língua Cinta Larga ainda está em processo de definição. Portanto, produzir um material didático bilíngue nessas condições é uma tarefa complexa. Corria-se o risco de elaborar um material que seria utilizado apenas em uma única escola, caso os demais professores não concordassem com a grafia das palavras. Por isso, tomamos o cuidado de apresentar o texto do livreto previamente aos professores e sabedores Cinta Larga para que fosse discutido, avaliado e corrigido. Estimamos que assim o material teria mais chances de ser aceito e utilizado por eles em todas as escolas. Infelizmente não tivemos tempo hábil para escrever o texto da apresentação e da introdução do livreto na língua Cinta

Larga, por isso esses dois textos estão escritos apenas na língua portuguesa.

À medida que o texto foi sendo apresentado, os professores e sabedores opinaram sobre a grafia das palavras e quando havia divergência, discutíamos até chegar a um consenso. Com base na participação de todos e nos comentários feitos, percebemos que o material foi bem aceito e, inclusive, alguns demonstraram o desejo de também desenvolver materiais didáticos específicos para outras áreas do conhecimento. Portanto, com base na experiência vivenciada, podemos afirmar que foi plantada uma semente que poderá dar bons frutos para a educação escolar do Povo Cinta Larga.

Após a revisão e correção do texto, com base no que foi discutido na oficina, aplicamos o material didático em sala de aula para estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Pichuvy Cinta Larga (Figura 3), localizada na Terra Indígena Roosevelt, Aldeia 14 de abril.

Figura 3 - E.I.E.E.F. Pichuvy Cinta Larga



Fonte: Banco de dados dos autores

Tal escola foi criada pelo Decreto nº 5.705 de 21 de outubro de 1992 e oferece a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Sua designação é uma homenagem a uma liderança indígena, em reconhecimento ao seu trabalho realizado na comunidade e da sua importância no desenvolvimento da educação escolar do Povo Cinta Larga. No período de realização da pesquisa, contava com três professores concursados no seu quadro funcional, sendo dois indígenas e um não-indígena, e havia vinte e oito alunos matriculados, distribuídos em turmas multisseriadas nos turnos matutino e vespertino. Nas dependências da escola também

é oferecido o Ensino Médio por meio do “Projeto Ensino Médio por Mediação Tecnológica”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

A escola Pichuvy Cinta Larga foi escolhida para a aplicação do material didático porque era o local de trabalho do autor indígena da pesquisa. Os estudantes foram informados previamente sobre a atividade que seria realizada e cada um recebeu um livreto impresso para acompanhar a explicação e fazer as atividades propostas. Inicialmente fizemos a leitura do texto da apresentação do livreto e explicamos aos estudantes o objetivo das atividades que iríamos desenvolver. Perguntamos a eles se conheciam os termos numéricos do Povo Cinta Larga e constatamos que muitos não conheciam e outros conheciam apenas os termos até dez (*Mbusyyt pábe*).

Diante disso, de forma didática apresentamos o conteúdo da primeira seção do livreto. Escrevemos os termos numéricos Cinta Larga no quadro, explicamos a pronúncia e a grafia de cada um, estabelecemos as semelhanças e diferenças entre eles e os números naturais da matemática ocidental e discutimos sobre a importância de abordar os conhecimentos matemáticos do Povo Cinta Larga no contexto escolar. Em seguida, os alunos fizeram as atividades propostas ao final da seção. O mesmo procedimento foi adotado na segunda seção do livreto.

Os alunos participaram da aula, gostaram do material e ficaram empolgado em fazer as atividades propostas, inclusive alguns pediram para levar o material para casa, porque queriam mostrar para os familiares. Também observamos algumas dificuldades, especialmente com relação a escrita na língua materna, o que evidenciou a necessidade de intensificar os estudos nessa área com os estudantes.

Após a aplicação do livreto em sala de aula, realizamos os últimos ajustes no seu texto e na parte gráfica e chegamos à sua versão final. Por fim, elaboramos o relatório final da pesquisa explicando detalhadamente todo o processo de elaboração do livreto e os resultados obtidos.

Como já mencionado, geralmente as escolas indígenas não têm acesso a materiais escritos na língua materna, são utilizados os mesmos materiais distribuídos pelo MEC nas escolas não-indígenas e os estudantes não se veem representados neles. Com as experiências e reflexões vivenciadas no decorrer da realização da presente pesquisa, constatamos na prática a importância do uso de materiais didáticos específicos nas escolas indígenas. Pois, esse tipo de material, proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer melhor os saberes específicos do seu Povo,

reafirmando assim a sua identidade étnica e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que há pouco investimento por parte do Estado na produção de material didático específico para as escolas indígenas. O DEINTER, por meio da Licenciatura em Educação Básica Intercultural e, mais recentemente, na Especialização em Educação Escolar Indígena, vem incentivando os professores indígenas em formação a desenvolver pesquisas nessa área, tendo como referência a prática pedagógica de cada um. A proposta de material didático aqui apresentado é um exemplo disso e contribui para a revitalização da cultura do Povo Cinta Larga, que é o elemento principal no processo de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

A experiência vivenciada durante a realização desta pesquisa tem um caráter transformador, pois nos mostrou que, apesar das dificuldades, é possível os próprios professores indígenas produzirem materiais didáticos para as suas escolas, com apoio das Universidades e das Secretarias de Educação. A oficina realizada com os professores Cinta Larga também foi um momento gratificante, percebemos que com diálogo é possível avançar no processo de padronização da grafia da língua materna.

A aplicação do material em sala de aula também foi uma atividade produtiva. Os estudantes ficaram entusiasmados em ver o material que contempla os saberes matemáticos do seu Povo. Nas discussões realizadas, percebemos que eles compreenderam que os conhecimentos matemáticos produzidos pelo Povo Cinta Larga têm o mesmo valor da matemática ocidental e, por isso, devem ser ensinados na escola.

Por fim, consideramos que a proposta de material didático aqui apresentada também poderá ser utilizada nas escolas de outros Povos e nas escolas não-indígenas, gerando assim um intercâmbio de conhecimentos e minimizando a visão eurocêntrica sobre o conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, ANPEd, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jan.2021.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jan.2021.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução nº 1/CNE/CP**, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 21 jan.2021.

CARDOZO, I. B. **Diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento e plano de gestão em terras indígenas: Terra Indígena Roosevelt**. Porto Velho, RO: ECAM, 2016.

CINTA LARGA, A. **Saberes e fazeres matemáticos do Povo Cinta Larga**. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2015.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-208.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ ago., 2003.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um enfoque antropológico da matemática e do ensino. In: FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

_____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2012.

DAL POZ NETO, J. **No país dos Cinta Larga: uma etnografia do ritual**. 408f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991.

FERREIRA, M. K. L. (org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Mapa das terras indígenas: situação fundiária**. Ago. 2020. Disponível em http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/terra_indigena.pdf. Acesso em 20 jan.2021.

GERDES, P. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação**. Moçambique:

Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTG), 2012.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de informações sobre os povos indígenas e quilombolas**: indígenas e quilombolas 2019. Disponível no site <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?edicao=27481&t=acesso-ao-produto>. Acesso em 21 jan.2021,

ISA. Instituto Socioambiental. **Povos indígenas do Brasil**: Cinta Larga. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Cinta_larga. Acesso em 20 jan.2021.

KNIJNIK, G., et al. **Etnomatemática em movimento**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2006.

MANCINI, A. P. G.; TROQUEZ, M. C. C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 9, n. 16, p.181- 208, jan./jun. 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-30.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, Set/Out/Nov/Dez 2000.

OLIVEIRA, C. M.; VECCHIA, A. B. A. A Produção de material didático em audiovisual para educação escolar indígena Guarani Mbya. **Revista Labor**, v. 2, n. 21, p. 24-33, 20 abr. 2020.

RONDÔNIA. **Edital de concurso público n. 131/GDRH/GAB/SEARH**, de 22 de maio de 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/55699/ Downloads/131-EDITAL-PUBLICADO-Concurso-P%C3%BABlico-SEDUC-Indigena.pdf](file:///C:/Users/55699/Downloads/131-EDITAL-PUBLICADO-Concurso-P%C3%BABlico-SEDUC-Indigena.pdf). Acesso em 03 mar.2019.

SURUÍ, A. P.; LEITE, K. G. Etnomatemática e educação escolar indígena no contexto do povo Paiter. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr. 2018, p.94-112

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TROQUEZ, M. C. C. **Materiais didáticos para a/na educação escolar indígena**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em <http://endi.pe.pro.br/ebooks-2012/2996p.pdf>. Acesso em 22 jan.2021.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Projeto político pedagógico do curso**: Licenciatura em educação básica intercultural. Ji-Paraná (RO): UNIR, 2008.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Curso de especialização em educação escolar indígena**. Ji-Paraná (RO): UNIR, 2016. Disponível em <http://www.ppgei>.

unir.br/uploads/22236604/arquivos/Projeto_de_Especializa__o_Final_1210193003.pdf. Acesso em 22. Jan.2021.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí**: Uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2018.

Capítulo 11

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
APLICAÇÃO DE MODELO
DIDÁTICO DO SISTEMA
LOCOMOTOR EM AULAS DE
CIÊNCIAS**

Luciana Mello Jardim

Janaína Viário Carneiro

Franciele Braz de Oliveira Coelho

Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO DO SISTEMA LOCOMOTOR EM AULAS DE CIÊNCIAS

Luciana Mello Jardim

Acadêmica do curso Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa lucianajardim.aluno@unipampa.edu.br

Janaína Viário Carneiro

Professora Doutora em Física da Universidade Federal do Pampa, Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Maria, janainacarneiro@unipampa.edu.br.

Franciele Braz de Oliveira Coelho

Professora Doutora em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa, Licenciada em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, francielecoelho@unipampa.edu.br.

Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

Professora Educação Básica, Bacharel e Licenciada em Biologia pela Universidade Católica de Pelotas, veramachado.ext@unipampa.edu.br.

Resumo: Com a pandemia da Covid-19, doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2, enquanto instituições de ensino tivemos que realizar diversas adaptações nas práticas pedagógicas. Contudo, apesar de os espaços escolares físicos terem pausado suas atividades em março de 2020, isto não significou que a Educação cessou, pelo contrário, o movimento de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, continuou. Desta forma, estamos perante a um desafio, frente à estas mudanças e neste contexto o Programa de Residência Pedagógica (CAPES) desenvolveu suas atividades de regência, buscando agregar competências para elaborar e executar propostas de intervenção nas escolas-campo de Educação Básica. No núcleo de Ciências vinculado ao curso de Ciências da Natureza Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) *Campus* Dom Pedrito, assim como nos demais núcleos do programa, as atividades no período de pandemia foram desenvolvidas no modelo de ensino remoto emergencial. Relata-se aqui, especificamente, a aplicação de um modelo didático sobre o tema “sistema locomotor” em turma de oitavo ano do

Ensino Fundamental. A vivência da sala de aula virtual proporcionou conhecimentos profissionais e expectativas em relação à contribuição no ensino e na aprendizagem dos alunos. O programa fortalece vínculos entre acadêmicos e alunos, acadêmicos e orientadores, que colaboram para definição de questões relacionadas ao ensino e juxtapondo ao momento de ensino remoto.

Palavras-chave: Modelo didático. Ensino remoto. Contextualização.

Abstract: With the Covid-19 pandemic, an infectious disease caused by SARS-CoV-2, as educational institutions we had to make several adaptations in pedagogical practices. However, despite the physical school spaces having paused their activities in March 2020, this did not mean that Education ceased, on the contrary, the teaching and learning movement, at all levels, continued. Thus, we are facing a challenge, given these changes and in this context the Pedagogical Residency Program (CAPES) developed its conducting activities, seeking to add skills to develop and implement intervention proposals in Basic Education field schools. In the Science nucleus linked to the Nature Sciences course at the Federal University of Pampa (Unipampa) Dom Pedrito Campus, as well as in the other centers of the program, activities during the pandemic period were developed in the model of emergency remote teaching. Specifically, it is reported here the application of a didactic model on the theme “locomotor system” in an eighth grade class of elementary school. The experience of the virtual classroom provided professional knowledge and expectations regarding the contribution to teaching and student learning. The program strengthens bonds between academics and students, academics and advisors, who collaborate to define issues related to teaching and juxtapose the moment of remote teaching.

Keywords: Didactic model. Remote teaching. Contextualization.

INTRODUÇÃO

No atual cenário apresentado em nosso país (pandemia da Covid-19) a Educação foi interrompida abruptamente de um contexto físico à um virtual, onde professores, alunos e a comunidade escolar como um todo, foram inseridos numa avalanche de incertezas, adaptando aulas presenciais em aulas *on-lines*, sem preparação para isto, o que se denominou de ensino remoto emergencial. Blikstein (2020) apresenta o ensino remoto como uma alternativa para abrandar os efeitos da pandemia na educação, o que se pode observar em diversos países do mundo. “Na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 02). Os mesmos autores reforçam que “[...] estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo” (Ibid, p. 02).

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas

instituições escolares ainda é um desafio na realidade nacional por problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária (Braga, 2018). E voltadas a essa nova tendência, as escolas foram aderindo a recursos digitais que auxiliassem no desenvolvimento da aprendizagem, mas deve-se refletir enquanto planejamento destas atividades, uma vez que, diante deste contexto, a forma de planejar pode exigir uma flexibilização para encontrar caminhos que conduzam a melhor aprendizagem dos estudantes. Hodges (2020) relata que o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas, destacando que tais soluções podem ser duradouras.

O Ensino de Ciências, em tempos modernos, busca a reconstrução do modelo dito tradicional para um modelo que agrega conhecimentos já existentes interligados aos recursos pedagógicos, assim como relatam Castoldi e Polinarski (2009):

[...] os alunos motivam-se mais e demonstram um maior interesse quando neles é despertada a vontade de querer aprender. Essa vontade é resultado direto da motivação que o professor estimula nos alunos e está intimamente associada à utilização de recursos didático-pedagógicos. (p. 08).

É neste viés, que o Programa de Residência Pedagógica (PRP), inserido na escola campo, em uma turma de 8º ano, atrelou os planejamentos da acadêmica residente, dos quais se destaca a elaboração de modelo didático a partir do conteúdo Sistema Locomotor. A intenção foi promover o manuseio de materiais para construção do modelo, seguindo a premissa de motivar o aluno à construção do conhecimento. Ao término da atividade, alunos e residente puderam observar a mobilidade do modelo didático, comprovando que sem os ossos o nosso corpo não possui sustentação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste cenário vivenciado de pandemia (Covid-19) foi quase impossível não recorrer ao uso de recursos tecnológicos para as atividades escolares. Muitas incertezas e angústias foram se misturando ao dia a dia da sala de aula virtual. Mas uma certeza era inconfundível, deveria se encontrar caminhos para dar prosseguimento à aprendizagem dos estudantes e, assim, muitas escolas buscaram aliar plataformas de ensino e recursos digitais.

Neste viés as tecnologias foram grandes aliadas, de um ponto de vista, dar continuidade ao ano letivo, mas em outro contexto, a ausência de recursos entre os estudantes gerou grandes dificuldades de acompanhamento. Mas para apontamentos faz-se necessário elencar as contribuições atuais dos recursos tecnológicos que hoje são “inúmeras ferramentas digitais para comunicação, interação, simulação e convivência humana”, o que cabe aos educadores, a partir da experiência vivenciada nesta pandemia, incorporar estas ferramentas às atividades escolares (MILL; SANTIAGO, 2021, p.10).

O então denominado de ensino remoto emergencial adentrou-se aos lares como meio protetivo de contato físico. As aulas presenciais foram substituídas pelas remotas (*online*) e distribuídas em momentos síncronos e assíncronos. As aulas síncronas “ocorrem em tempo real e seus exemplos são os chats ou teleconferências, os momentos de interação síncrona entre professores e estudantes oportunizam discussões, troca de experiências” (PFFERO et al, 2021, p.4). E as “assíncronas são desconectadas de tempo e espaço, ou seja, o estudante interage no seu tempo e ritmo” (MENDONÇA & GRUBER, 2019, *apud* PFFERO et al, 2021, p.4).

Na proposta de ensino remoto, muitos recursos tecnológicos foram sendo utilizados pelas escolas, como plataformas educacionais, blogs, teleconferências, *live*, *e-mail*, *WhatsApp*, vídeo aulas, entre outros. Como estes meios tecnológicos já são parte do cotidiano do aluno, que é um público de acesso a muitas informações via internet, pode ser um aliado ao aproveitamento destes recursos. O que sugere “transformações na maneira de ensinar e aprender, modificando os processos tradicionais de ensino, antes mais passivos, para agora, ativos”, no que tange a inserção das tecnologias na educação. (SCHEUNEMANN; DE ALMEIDA; LOPES, 2020, p. 2 *apud* MACHADO, 2016).

Mas também, não se pode descaracterizar totalmente o ensino transformando por completo adepto as tecnologias, muitas das atividades que constituem a aprendizagem de forma criativa, podem e devem permanecer, fazendo-se uso de materiais simples para elaboração de estruturas visíveis e manipuláveis, como é o caso dos modelos didáticos, mesmo no ensino remoto. O professor organiza a atividade e propõe a confecção para colaborar com o conhecimento e discussões acerca do tema. Além de proporcionar a contextualização a partir dos materiais produzidos pelos estudantes, buscando o viés com o conhecimento advindo do

convívio fora da escola. A contextualização, segundo Ruppenthal; Schetinger (2015, p. 201), “compreendida como a utilização de situações reais, cotidianas e próximas do aluno permite a construção de significado e sentido para a aprendizagem dos conceitos científicos”.

A utilização de atividades diversificadas para o desenvolvimento de conteúdos considerados teóricos e abstratos propõe uma forma eficiente, dinâmica e prazerosa de aprender (FONSECA *et al.*, 2014). Assim, como residente do Programa de Residência Pedagógica, que permite ao aluno/residente a oportunidade de aperfeiçoamento na prática dentro da escola, elaborou-se estratégias para promover a aprendizagem através de modelo didático para o Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O presente relato apresenta a experiência como residente do Núcleo Ciências do PRP da Universidade Federal do Pampa *Campus* Dom Pedrito (RS). As atividades foram desenvolvidas em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alda Seabra, composta por 26 alunos, com idades entre 13 e 14 anos.

As aulas na escola campo foram desenvolvidas com a utilização de equipamentos móveis como celular (grupos de *WhatsApp*), uma vez que esta não possuía plataforma virtual de ensino, e, por material impresso disponibilizado aos alunos. Reflete-se neste cenário a utilização de equipamentos que por inúmeras vezes foram criticados na educação, como é o caso do aparelho de celular, que “[...] historicamente condenados e apontados como inimigos da educação, por distrair os estudantes em sala de aula, passou de vilão a mocinho” (SEABRA, 2013) e hoje são aliados ao ensino possibilitando à comunicação e o acesso à informação.

A regência foi planejada observando estes itens que definiram como o aluno teria o acesso e a participação em aula. A partir dos conteúdos programáticos definidos pela escola na disciplina de Ciências, foi delineado o planejamento das aulas, buscando atrelar agentes colaboradores da aprendizagem. Neste sentido, optou-se por utilizar modelo didático para que o aluno pudesse interagir desde a construção deste até o estudo dos conceitos envolvidos. “A utilização de recursos didático-pedagógicos, vem ao encontro do preenchimento de possíveis lacunas que o

ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem” (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009, p. 02). Além da apresentação dos conteúdos por material impresso e por grupo de *WhatsApp*, foram disponibilizados vídeos do *Youtube* para colaborar com a abordagem dos conteúdos.

A aula que aqui descrevemos, refere-se ao tema Sistema Locomotor identificando suas estruturas e funções, assim como, o sistema muscular e o sistema esquelético, que o compõe. Foram abordadas ideias centrais como os movimentos (locomoção) e sua relação com atividades cotidianas. Assim, possibilitou-se ao aluno a discussão do conteúdo a partir da contextualização, somando a isso, informações já existentes. Nos documentos oficiais a contextualização indica basicamente assumir que todo conhecimento, envolve uma relação entre sujeito e objeto e ainda que é concebida para dar um novo significado ao conhecimento escolar, com intuito de possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais significativa (BRASIL, 1999).

A contextualização neste planejamento buscou associar o cotidiano do aluno ao ensino e a aprendizagem. Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986 *apud* LUCA *et al.*, 2018) apresentam duas versões que justificam a utilização do cotidiano nos processos de ensino e aprendizagem: uma delas se preocupava com aplicação do aprendizado na solução de problemas práticos da vida do aluno e outra anunciava o uso do cotidiano, como forma de motivação do aluno.

Como integração do planejamento e elaboração do modelo didático, foi proposto aos alunos, após explanação do conteúdo, a construção de modelo voltado ao sistema locomotor a partir de materiais que os mesmos possuíssem em casa (Figura 1).

Figura 1 – Proposta de elaboração do modelo



Fonte: <https://youtu.be/v0km6Qc-DZA>.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os modelos didáticos construídos pelos alunos (Figura 2) foram ferramentas importantes para o processo de aprendizagem. Observou-se que os modelos foram elaborados a partir de materiais que estavam disponíveis em suas residências, no sentido de manter o distanciamento social, em virtude da pandemia.

Figura 2 – Modelos elaborados pelos alunos



Fonte: Arquivo Autores (2021).

Verifica-se entre as imagens retornadas pelos alunos ao final da atividade proposta (via grupo de *WhatsApp*), que alguns não agregaram a informação mais importante deste tema, o qual demonstram a não articulação do modelo, o que remete ao comprometimento apenas da devolução da atividade e não especificamente do seu entendimento. Contudo, foi uma atividade na qual o aluno buscou aprender brincando, agregando manipulação de materiais. No decorrer deste processo, os alunos demonstraram atenção e interesse por aulas práticas as quais em nenhum momento foi necessário reestruturar os planejamentos que as previam, confirmando as palavras de Freire: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996).

Durante a regência de 40h do módulo I do PRP, inúmeros desafios surgiram, dentre os quais, foram necessárias habilidades socioemocionais, como a empatia e a resiliência. A profissão de educador é uma prática social. Assim como tantas outras é uma forma de intervir na realidade social, que no caso, se dá pela educação realizada não somente nas escolas, mas principalmente, nas instituições de ensino. A atividade docente é simultaneamente prática e ação (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato abordou a vivência da sala de aula virtual a partir do vínculo instituído pelo PRP e a Universidade. Neste processo de regência buscou-se interligar conceitos à recursos didáticos que colaborassem com a aprendizagem do estudante utilizando de sua criatividade. Foi importante observar que o professor, diante de inúmeras dificuldades, é um agente de extrema importância na formação do aluno, embora não tome decisões por ele, terá de lhe fornecer condições e acompanhamento, para que se obtenha a conclusão correta dos procedimentos a serem adotados.

O PRP é muito mais que o cumprimento de exigências acadêmicas, é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, além de ser um importante instrumento de integração entre escola, universidade e comunidade. Enquanto experiência docente inicial aponto para momentos de construção e troca de conhecimento entre aluno-professor, acadêmico-preceptor, acadêmico-orientador diante deste cenário atípico do ensino remoto emergencial. Propomos reflexões a cerca das práticas docentes construídas e vivenciadas ao longo desta vivência.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Residência Pedagógica (Capes) pelo aporte financeiro.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo. Como Estudar em Tempos de Pandemia. **Revista Época**. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/como-estudar-em-tempos-de-pandemia-24318249>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRAGA, Ryon. Apresentação. In: FAUSTO, Camargo; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE

ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, v. 684, 2009.

DA SILVA FONSECA, Sueli Aparecida Ramos et al. Biologia no ensino médio: os saberes e o fazer pedagógico com uso de recursos tecnológicos. **Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)**, v. 4, n. 1, p. 119-125, 2014.

DARLING HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec, Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 24 nov 2021.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LUCA, Anelise Grünfeld de. et al. Experimentação contextualizada e interdisciplinar: uma proposta para o ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 1, n. 2, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7820>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. Luzes sobre as Estratégias Pedagógicas com Tecnologias Digitais: uma visão propositiva. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. 352 p.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/97566>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana et al. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e719108465-e719108465, 2020. p. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465>. Acesso em: 11 mar. 2021.

RUPPENTHAL, Raquel; CHITOLINA SCHETINGER, Maria Rosa. A contextualização e as atividades práticas como estratégias no ensino do sistema respiratório para alunos do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 2, 2015.

SEABRA, Carlos. O celular na sala de aula. Wordpress, mar. 2013. Disponível em: <https://cseabra.wordpress.com/2013/03/03/o-celular-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; DE ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Percepções de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental Sobre o Uso das Tecnologias Digitais nas Atividades de Sala de Aula. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 569-578.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Docente da FACLEPP/UNOESTE.

Adriana dos Santos

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE.

Ana Cristina Guedes de Araújo

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (LIC) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2021). Especialização em andamento em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Avançado São Miguel do Guaporé. E-mail: aninha_guedes07@hotmail.com

Ana Lúcia Lopes Assunção

Professora supervisora da escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz da rede pública de Catalão.

Andreza Soares de Santana

Professora do ensino fundamental (SEMED-Aracaju), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FACJARDINS), Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Letras Português-Inglês (UFS).

Augusto Cinta Larga

Professor indígena da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO). Especialista em Educação Escolar Indígena pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciado em Educação Básica Intercultural na área específica de Ciências da Natureza e Matemática Intercultural. E-mail: augustocintalarga@gmail.com.

Carla Melissa klock Scalzitti

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá (1994), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá (1997), especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso

(2012) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Cultura escrita, Linguagens e Aprendizagem (2020). Atualmente, professora da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT/Secretaria de Educação e Cultura e articuladora entre etapas - UNDIME/ProBNCC, junto ao Documento de Referência Curricular - MT / etapa Ensino Médio.

Carma Maria Martini

Professora do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE/UNIR). E-mail: carmamartini@unir.br.

Franciele Braz de Oliveira Coelho

Professora Doutora em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa, Licenciada em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, francielecoelho@unipampa.edu.br.

Francinilda de Sousa Nascimento

Professora da Educação Básica da rede pública de Imperatriz/MA, Mestranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Iranice Aníbal de Lima

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (LIC) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Especialização em andamento em Didática e Metodologias Ativas de Aprendizagem pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. E-mail: iranice.professora@gmail.com

Iury Lara Alves

Graduada em Pedagogia (Magistério das Séries Iniciais) pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010); Mestra (2013) e Doutora (2019) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME, desde 2011, onde desenvolve suas atividades na Escola Municipal de Educação Básica "Silva Freire". Professora efetiva da Secretaria de

Estado de Educação - SEDUC, onde desenvolve suas atividades na Escola Estadual "Souza Bandeira", desde 2017. Professora do ensino superior no Centro Universitário de Várzea Grande - "UNIVAG". Integrou o Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP) de 2007 à 2008. Integra o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), liderado pela Prof^a Dr^a Daniela Brarros da Silva Freire, desde 2009. Como pesquisadora, atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação Infantil; Educação de Bebês; Formação de Professores; Narrativas; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Teoria das Representações Sociais, em especial: a representação social do desenvolvimento e representações socioespaciais.

Janaina Cristiane da Silva Helfenstein

Doutora em História e Cultura Social pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP campus de Franca (2020), com período Sanduíche na Universidad de Murcia, Espanha (2017). Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2014). Especialista em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2011). Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2009). Possui pesquisas na área de História da Família e Demografia Histórica, com ênfase na Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Atua como docente, e possui experiência nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Janaína Viário Carneiro

Professora Doutora em Física da Universidade Federal do Pampa, Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Maria, janainacarneiro@unipampa.edu.br.

Josué Sérgio de Souza

Mestre em Educação Profissional em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Matemática pela Universidade De Brasília. Professor da Secretaria de Educação do DF.

Juliana Martins Asevedo

Especialista em Docência Superior. Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do DF.

Karine Rocha Lemes Silva

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do DF.

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Luana Lopes dos Santos Alves

Mestra em Educação Profissional em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Matemática pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do DF.

Luciana Mello Jardim

Acadêmica do Curso de Ciências da Natureza Licenciatura Unipampa campus Dom Pedrito.

Luiz Carlos de Paiva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis (IFG). Graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Educação do DF.

Lukelly Fernanda A. Gonçalves

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora da Secretaria de Educação do DF.

Patrícia Simone Roesler

Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Universidade de Ciências Aplicadas de Cascavel - Unipan (2006), cursando Pós Graduação em Gestão Escolar - Faculdade São Braz (em andamento), cursando Pós Graduação em Educação Especial - Faculdade São Braz (em andamento). Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (2015). Docente na Faculdade de Ensino Superior Isepe Rondon. Funcionária pública do município de Marechal Cândido Rondon. Possui interesse na área de educação. Atua e desenvolve estudos sobre os seguintes temas: história da educação, políticas educacionais, legislação educacional, Currículo e Pedagogia Histórico Crítica.

Pedro Pablo Velasquez

Docente Universidade Estadual de Maringá.

Radames Vieira Nunes

Coordenador do PIBIDHISTÓRIA da Universidade Federal De Catalão.

Rafaela Ferreira Castro

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pedagoga da Secretaria de Educação do DF.

Ramon Silva Ferreira

Especialista em Avaliação Educacional. Licenciado em Física pela Universidade Católica de Brasília. Professor da Secretaria de Educação do DF.

Rosa Maria de Albuquerque

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG. Psicopedagogia institucional e clínica pela FAVENI. Licenciatura Plena em Pedagogia

Samantha Harume Figueiredo Inoue

Discente do curso de história da Universidade Federal De Catalão, bolsista do PIBIDHISTÓRIA.

Tamia Teles de Menezes Pereira

Mestra em Educação Profissional em Ensino de Ciência pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do DF.

Valdício Almeida de Oliveira

Professor da Educação Básica (SEDUC-PE), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM), graduado em Letras Português-Inglês (UFS) e em Pedagogia (FALIBER).

Vanessa Soares de Santana

Pós-graduanda em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à EJA (IFRN), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Pedagogia (UNINASSAU).

Vera Lucia Gonçalves de Barros Machado

Professora Educação Básica, Bacharel e Licenciada em Biologia pela Universidade Católica de Pelotas, veramachado.ext@unipampa.edu.br.

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 978-658459906-2



9 786584 599062