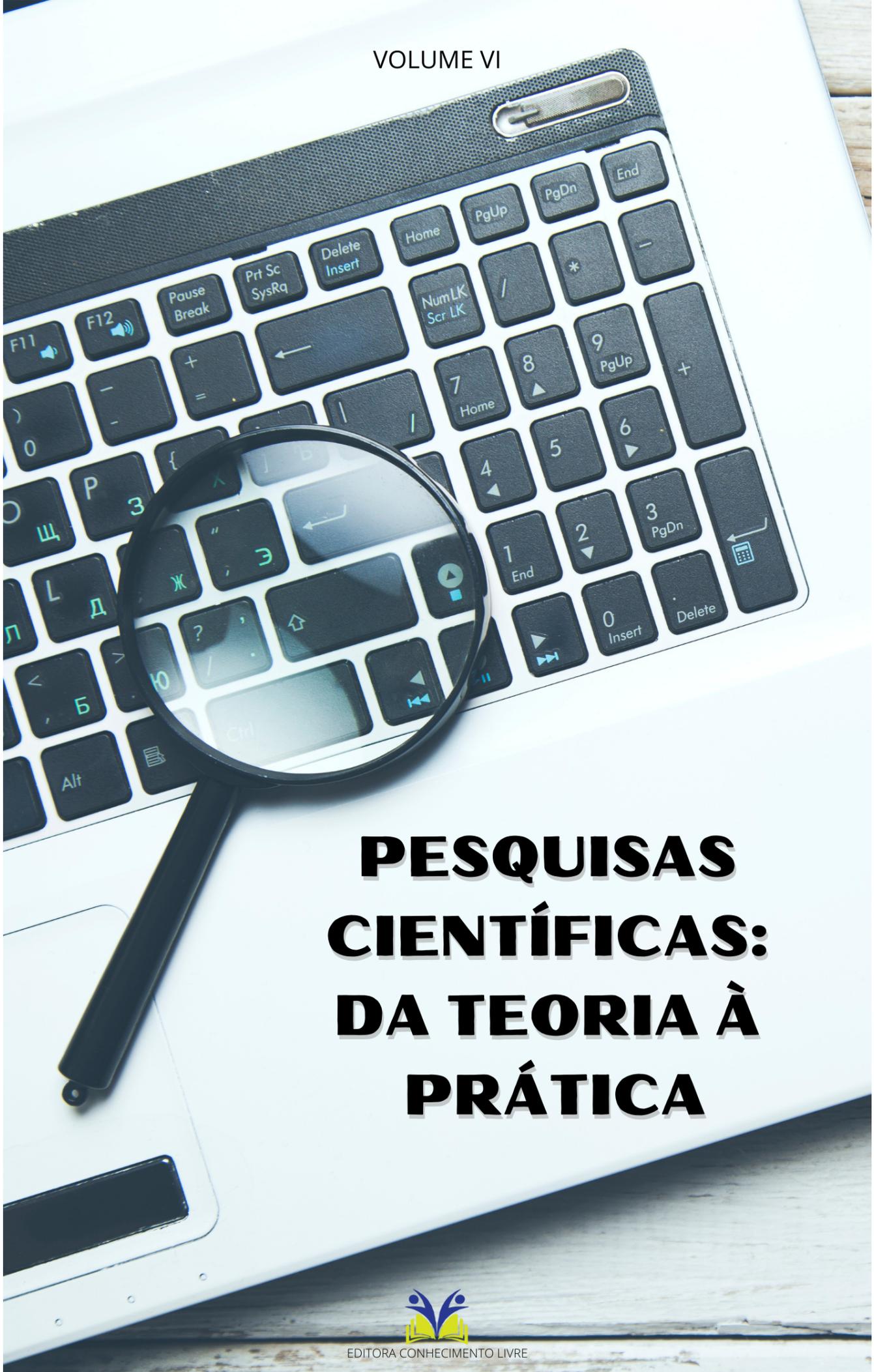


VOLUME VI



**PESQUISAS
CIENTÍFICAS:
DA TEORIA À
PRÁTICA**



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Pesquisas Científicas: da teoria à prática

6ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

6ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238P Pesquisas Científicas: da teoria à prática

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2021

195 f.: il

DOI: 10.37423/2021.edcl395

ISBN: 978-65-5367-039-6

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. investigação 2. análise 3. desenvolvimento 4. conhecimento I. Barbosa, Frederico Celestino II.
Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2021.edcl395>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonato

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	6
DA RETÓRICA À PRÁTICA: MEDO E TERRORISMO EM BOMBAIM 2008	
Eduardo Lima Leite	
Antônio Magno Gadelha Toledo	
Sylvio de Lyra Rabello Neto	
DOI 10.37423/211205138	
CAPÍTULO 2	18
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL: AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DA ANÁLISE AVALIATIVA DOS ASSISTENTES SOCIAIS DA UFCG E UFPB	
Sebastião Rodrigues Marques	
Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida	
DOI 10.37423/211205151	
CAPÍTULO 3	31
ENSINO-APRENDIZAGEM DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRALPOR MEIO DO PIBIC-EM DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	
Simone Ariomar de Souza	
Matheus Henrique Santos Silva	
DOI 10.37423/211205160	
CAPÍTULO 4	36
LIBRAS COMO DISCIPLINA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU	
ERILANE BORGES DA SILVA RUFINO	
ALEXANDRE JUNIOR DE SOUZA MENEZES	
DOI 10.37423/211205173	
CAPÍTULO 5	48
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO	
JANAINA MANGUEIRA DE SOUSA	
LUCINEIDE DE SOUZA	
DOI 10.37423/211205177	
CAPÍTULO 6	72
ANÁLISE E REFLEXÕES EM TORNO DA DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	
CLECIANA BARBOSA VIEIRA DE ARAÚJO	
LUCINEIDE DE SOUZA	
DOI 10.37423/211205178	

CAPÍTULO 7	99
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
GISCEANE DE ALMEIDA SOUSA	
LUCINEIDE DE SOUZA	
DOI 10.37423/211205179	
CAPÍTULO 8	129
A IMPORTÂNCIA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SUCESSO	
ESCOLAR DOS EDUCANDOS	
SHIRLEI DA SILVA FERREIRA GAMA	
LUCINEIDE DE SOUZA	
DOI 10.37423/211205180	
CAPÍTULO 9	155
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA DIDÁTICA	
Cristiniana Alexandria de Almeida	
Alexandre Junior de Souza Menezes	
DOI 10.37423/211205182	
CAPÍTULO 10	171
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROCESSO DE	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS	
MARIA DE LOURDES DA SILVA	
DOI 10.37423/220105196	
CAPÍTULO 11	186
JURUBATUBA EM REDE	
Maria José Marjorie Ramos da Silva	
Vaneska Tatiana Silva Santos	
Maria Emília Barreto Bezerra	
Higor do Nascimento Guilhermino	
Yasmim Moraes de Vasconcelos	
DOI 10.37423/220105200	

Capítulo 1



10.37423/211205138

DA RETÓRICA À PRÁTICA: MEDO E TERRORISMO EM BOMBAIM 2008

Eduardo Lima Leite

Universidade Federal de Campina Grande

Antônio Magno Gadelha Toledo

Secretária de Estado da Segurança e Defesa Social da Paraíba.

Sylvio de Lyra Rabello Neto

Secretária de Estado da Segurança e Defesa Social da Paraíba.



Resumo: Este artigo resultou das atividades desenvolvidas durante o curso de especialização em inteligência policial promovido pela Secretária de Estado da Segurança e Defesa Social da Paraíba. O trabalho teve como objetivo contribuir para a reflexão sobre o discurso do terrorismo na sua retórica de medo. Buscou-se analisar a partir do estudo de caso das ações terroristas de 2008 em Bombaim, como a relação entre a produção dos discursos reforçaram e ampliaram o campo discursivo do terrorismo. Segundo (YIN, 2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Debater a retórica do terrorismo a partir de uma proposta discursiva, significa “desmistificar” uma temática que há muito é retratada, na maioria das vezes, apenas como discurso religioso e de ódio, mas que pode ser compreendida, também, nas suas várias dimensões, entre elas a política, ideológica e cultural.

Palavras-chave: Retórica, prática, discurso, terrorismo, medo, Bombaim.

1 INTRODUÇÃO

O terrorismo é um projeto em torno do qual movem-se muitos interesses e forças econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e ideológicas, no sentido de disputar entre si o reconhecimento como retórica e legitimidade como ação, no contexto de uma arqueologia do saber (formação discursiva) e de uma genealogia do poder.

A análise da arqueologia e genealogia em Foucault serve aqui como fundamento para a compreensão acerca do caráter da produção e reprodução dos discursos. A palavra discurso revela a razão de ser terrorismo enquanto retórica ou discurso, e o valor que lhe atribuído enquanto prática ou ação.

Os discursos são compreendidos como práticas geradoras de significados que utilizam regras históricas como fundamento para filtrar o que e como ser dito, num campo discursivo, em um dado momento histórico. Os discursos terroristas dessa forma interagem a um só instante enquanto retórica e ação, com outros discursos e com as instituições que elas personificam.

Pode-se afirmar que o discurso traz em si mecanismos de estabelecer o limite do aceito e proibido, separar e rejeitar, e de considerar o que é verdade ou falso. Sendo assim, o modo como falamos e pensamos afetam profundamente a vida social, condicionando nosso comportamento e experiência, nossa visão de mundo e, por fim, o próprio mundo que ajudamos a criar (FOUCAULT, 2001).

Na sua arqueologia, este autor se dedicou à compreensão da formação e mudança das relações de significado (produção do saber) manifesto nos discursos e estudos genealógicos. Segundo Foucault saber e poder são inseparáveis. Assim, o fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente todo saber constitui novas relações de poder.

Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (FOUCAULT, 1999, p. XXI). No entanto, não se trata de tomar “a escrita das coisas” como um saber indispensável único e oculto.

A verdade, portanto, é uma criação histórica e social que estabelece uma interpretação possível entre outras, marcada por poderes que se estabelecem sobre a realidade, tornando-a uma “interpretação” hegemônica em um momento e campo discursivo específico. Dessa forma, tanto o saber quanto a verdade propagados pelos discursos se nutrem no domínio do poder.

É antes coisa opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, massa fragmentada e ponto por ponto enigmática, que se mistura aqui e ali com figuras do mundo e se imbrica com elas: tanto e tão bem, que todas juntas, elas formam uma rede de marcas, em que cada uma pode desempenhar, e desempenha de fato, em relação a todas as outras, o papel de conteúdo ou de signo, de segredo ou de indicação. (FOUCAULT, 2002, p.47).

Para Foucault, não existe a possibilidade de um discurso neutro e sem propósito, mas de uma linguagem e discurso que se exprime na vontade de poder e dominação. Para tal o poder coopera e se une ao saber compreendido como o “verdadeiro”.

O discurso “verdadeiro” ou aceito sobre o que é terrorismo, é revestido de por relações de poder cuja força encontra na retórica e objetividade da ação a ele conferido¹.

Embora façamos uso do conceito de discurso em Foucault e de algumas categorias por ele formuladas, não é a intenção deste artigo seguir o seu caminho metodológico definido e esboçado no conjunto da sua obra². Isso porque o próprio autor não teve como objetivo apresentar um método formal, no sentido científico positivo e racionalista. O objetivo aqui é apenas realizar uma análise comparativa da realidade, que toma por hora, como fundamento, a ideia de Foucault de que o discurso é uma expressão da vontade de um poder que pretende e luta para ser reconhecido como “verdadeiro” em um contexto histórico e campo específico, no caso o terrorismo e a luta contra o terrorismo.

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus “monumentos ciclópicos” não a golpes de “grandes erros benfazejos” mas de “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo”. Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe a história como uma visão alternativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem”. (FOUCAULT, 1999, p. 15-16).

2 TERRORISMO: A BUSCA POR CAMPOS DISCURSIVOS

O que durante muito tempo distinguiu o homem da maioria das outras espécies foi justamente o fato de que eles não se reconhecem entre si. Um gato para um gato, sempre foi outro gato. Um homem ao contrário, deveria preencher determinadas condições draconianas para não ser excluído, inapelavelmente, do mundo humano. O que caracterizava o homem, a princípio, era o fato de reservar zelosamente o título de homem apenas para sua comunidade. (FINKIENKRAUT, 1998).

Não há consenso sobre como definir o terrorismo, “a definição do terrorismo é o componente mais ambíguo nos estudos de terrorismo. Não há nenhuma definição universalmente aceita que diferencia os ataques contra não combatentes, civis ou militares armados” (DOS, 2014, p. xii).

Segundo o Departamento de Estado dos EUA (DOS, 2014, p. xii), o terrorismo é uma "violência motivada perpetrada contra alvos civis por grupos subnacionais ou agentes clandestinos, normalmente com a intenção de influenciar um público". Como parte desta definição, o termo "não-combatentes" inclui civis e militares que estão desarmados ou não em serviço.

O termo "terrorismo internacional" refere-se a terrorismo ", envolvendo cidadãos ou o território de mais de um país", (DOS, 2014, p. xii). Enquanto o termo "grupo terrorista" refere-se a "qualquer grupo praticando, ou que tem subgrupos significantes que praticam, terrorismo internacional. (DOS, 2014, p. xii).

Embora o terrorismo suponha, como campo discursivo, um fundamento comum associado à ideia de que vítimas não são o alvo final, na verdade o objetivo é espalhar medo. É possível que esse fundamento comum esteja sujeito a várias leituras sobre o que significa efetivamente terrorismo e sobre quais os melhores meios para definir terrorismo.

Terrorismo é um termo plural, dotado de muitos significados, que apresenta muitos problemas para ser definido devido a sua ambiguidade. Em virtude disso, apresenta sérios obstáculos para estabelecer fronteiras conceituais ou um escopo em torno de sua concepção. Para muitos especialistas, tal fato explica a razão pela qual a comunidade internacional não consegue delimitá-lo criando uma noção que contemple toda sua plenitude e complexidade, e, o que é mais importante, que atenda aos interesses de todos ou da maioria (SANTOS, 2008).

Como campo discursivo, o terrorismo manifesta-se por múltiplas forças e interpretações que conflitam entre si pelo reconhecimento como o "discurso verdadeiro".

Dessa forma, à medida que o debate sobre o terrorismo se tornou mais amplo, complexo e propagado nas sociedades, se acomoda e ajusta-se a partir de forças sociais distintas que lhes passam a estabelecer o valor que melhor representam seus interesses. Gregor Bruce (2013, p. 29) examina o momento atual do terrorismo e reforça a variação e conflitos em torno da definição do terrorismo:

Há uma variedade de coletivos e indivíduos com interesse em terrorismo e que tenham definido o termo na forma que se adapte ao seu preconceito ou perspectiva. Elas incluem as organizações e alianças de nações, acadêmicos e pesquisadores, a profissão de advogado, a profissão de saúde, agências de combate ao terrorismo e de aplicação da lei, os governos que desejam proteger os seus cidadãos, os governos que desejam reprimir seus cidadãos, grupos terroristas e os meios de comunicação. Eles têm agendas diferentes, mesmo dentro de seus grupos, e por isso é pouco provável que haja acordo sobre uma definição comum de terrorismo. Isto terá consequências sociais e políticas.

Não é nosso objetivo definir o que é terrorismo e determinar por completo a distinção dos seus campos discursivos, mas delimitar as maiores “fontes” interpretativas que nele se destacam no sentido de tipo ideal³.

Essas fontes dominam o debate atual ao estabelecer uma orientação para as várias forças que se manifestam no campo discursivo terrorista no cenário internacional atual. Portanto, terrorismos, no plural, refere-se aqui as trajetórias que o discurso assumiu em termos históricos, enquanto campos discursivos.

O primeiro campo surgiu em 1880, com o discurso anarquista e continuou por cerca de 40 anos. O segundo campo, foi o discurso anticolonialista que surgiu em 1920 e perdeu força na década de 60 do mesmo século. No final dos anos de 1960 foi a vez do nascimento do discurso nova esquerda, esse terceiro campo se dissipou em 1990, deixando alguns grupos ainda ativo no Sri Lanka, Espanha, França, Peru e Colômbia. O quarto campo discursivo foi o “religioso”, que surgiu em 1979.

3 DA RETÓRICA À PRÁTICA: MEDO EM BOMBAIM 2008

Como dito anteriormente, o que se costuma definir como sendo terrorismo não é um consenso, longe disso. É mais uma definição a ser elaborada, ao menos no contexto político-normativo do mundo contemporâneo, no sentido de que se propõe “equacionar” contradições entre países ocidentais e orientais, bem como os conflitos na relação entre o eixo norte e sul, separados por assimetrias sociais, econômicas, políticas e culturais que historicamente tencionam essas relações que estabelecem limites para uma definição adequada de terrorismo.

Cito como exemplo o ocorrido em 26 de novembro de 2008. Dez atentados sincronizados que atingiram a cidade indiana de Bombaim, conhecida como capital financeira e maior cidade do país⁴.

Alguns desses ataques só foram encerrados em três dias, 29 de novembro, depois que as forças de segurança indianas conseguiram ganhar o controle de todos os locais atacados. Pelo menos 195 pessoas, incluindo vinte e dois estrangeiros, foram mortos, e cerca de 327 pessoas ficaram feridas⁵.

Oito ataques ocorreram no sul da cidade: o primeiro na estação ferroviária de Chhatrapati Shivaji Terminus, o segundo nos dois hotéis cinco-estrelas, o Oberoi Trident, em Nariman Point, e o Taj Mahal Palace & Tower, próximo ao Portal da Índia. O terceiro no Leopold Café, um restaurante popular com turistas em Colaba; o quarto no Hospital Cama; o quinto na Casa Nariman, de propriedade de judeus ortodoxos; o sexto o cinema Metro Adlabs; o sétimo no quartel-general da Polícia de Bombaim, onde pelo menos três oficiais de alta patente, incluindo o chefe do Esquadrão Anti-Terrorismo de

Maharashtra, foram mortos a tiros. O oitavo incidente envolveu a explosão de um táxi em Vile Parle, próximo ao aeroporto. Entre cinquenta e sessenta terroristas teriam participado dos ataques⁶.

Devido os alvos terem sido cidadãos britânicos e americanos, e pelo padrão de ataques simultâneos e coordenados, foi noticiado de imediato pela imprensa que os responsáveis eram terroristas e islâmicos. Posteriormente, uma organização até então desconhecida, que se identificou como os "Mujahidin do Decão", alegou a responsabilidade através de um e-mail enviado as diversas organizações jornalísticas. Algumas dessas reportagens iniciais atribuíram os ataques ao Lashkar-e-Taiba, um grupo militante islâmico que opera a partir do Paquistão.

Depois de dois dias de tiroteios e explosões, o ataque aparentemente havia cessado na manhã do dia 28 de novembro. Incêndios estavam sendo apagados e soldados carregavam reféns e feridos para locais de segurança e atendimento, além dos corpos daqueles que não haviam sobrevivido aos confrontos.

A Casa Nariman e o hotel Oberoi Trident foram libertados pelas forças especiais indianas ainda no dia 28. A situação no hotel Hotel Taj Mahal também se encerrou, apesar dos incêndios que ainda tomavam conta de partes do edifício; a ação da Guarda Nacional de Segurança resultou na morte de ao menos mais dois terroristas.

O primeiro evento relatado a respeito deste ataque ocorreu às 20:00h do dia 26, quando um barco carregando cerca de oito jovens com diversas sacolas de grande dimensão ancorou na vizinhança de Cuffe Parade, onde seis deles desembarcaram e o resto seguiu viagem ao longo da costa. Quando residentes perguntaram sobre suas ocupações, o grupo respondeu que eram estudantes. Às 20:30 outro incidente ocorreu em Colaba, no qual dez homens falando urdu desembarcaram de lanchas Zodiac, e teriam dito aos pescadores locais que "cuidassem de suas próprias vidas" antes de se separar e desaparecer em duas direções diferentes⁷.

Os ataques começaram às 21h20, quando dois terroristas armados com rifles AK-47 entraram no terminal de passageiros da Estação Chhatrapati Shivaji abrindo fogo e arremessando granadas, matando pelo menos dez pessoas. Dois terroristas capturaram quinze reféns, incluindo sete estrangeiros, no hotel Taj Mahal.

A rede de televisão americana CNN relatou às 23:00 horas que a situação no hotel Taj Mahal já havia sido resolvida, citando o chefe de política do estado de Maharashtra afirmando que os reféns já haviam sido libertados; no entanto, posteriormente se revelou que ainda existiam diversos turistas

presos no hotel. Enquanto isso, quarenta pessoas eram mantidas como reféns no hotel Oberoi Trident. Seis explosões foram ouvidas no hotel Taj Mahal, e uma no Oberoi. O hotel Taj Mahal foi declarado como completamente sob controle das tropas governamentais às 4 horas e 22 da madrugada e forças especiais indianas teriam matado dois atiradores dentro do Oberoi, assumindo o comando do edifício. Os dois hotéis estavam em chamas, e foram cercados e invadidos pelos comandos das forças especiais indianas (Rapid Action Force). Surgiram reportagens sobre terroristas que se utilizavam de transmissões ao vivo das estações de televisão; as transmissões para os hotéis foram interrompidas. Explosões ainda aconteciam dentro do hotel Taj Mahal, e a polícia e os bombeiros estavam trabalhando para resgatar as pessoas presas dentro do edifício. Explosões de pequena intensidade foram relatadas em Vile Parle, e um ataque a granadas ocorreu em Santa Cruz. Duas explosões ocorreram na área da Nepean Sea Road, no sul da cidade; e mais explosões continuaram a ser relatadas no hotel Oberoi. Neste meio tempo, a polícia apreendeu um barco repleto de armas e explosivos, ancorado nas docas de Mazgaon, no porto de Bombaim.

Diversos delegados da Comissão do Comércio Internacional do Parlamento Europeu estavam alojados no hotel Taj Mahal quando ele foi atacado. O eurodeputado britânico Sajjad Karim, que estava no lobby do hotel quando os terroristas abriram fogo ali, bem como sua colega alemã Erika Mann, foram vistos pela primeira vez se escondendo em diversas partes do edifício. Outro que teria sido visto é o eurodeputado espanhol Ignasi Guardans, que estaria atrás de barricadas num dos quartos do hotel. Outro eurodeputado britânico, Syed Kamall, relatou como havia saído, juntamente com outros membros do Parlamento Europeu, do hotel rumo a um restaurante vizinho pouco tempo antes do ataque. Kamill também relatou que o parlamentar polonês Jan Masiel estaria dormindo em seu quarto quando os ataques começaram, e que teria conseguido fugir do hotel. Kamil e Guardans também relataram a morte de um assistente de um parlamentar húngaro.

A Presidente de Madri, Esperanza Aguirre, também teria sido pega de surpresa pelo tiroteio ao fazer o *check-in* no hotel Oberoi Trident, bem como o parlamentar indiano N. N. Krishnadas, de Kerala, que jantava no restaurante do hotel Taj Mahal.

Diversos reféns foram aprisionados por terroristas na Casa Chabad de Bombaim (também conhecida como *Casa Nariman*), em Colaba, de propriedade do Chabad Lubavitch. O Chabad Lubavitch também expressou sua preocupação com o seu representante oficial na cidade, o rabino Gavriel Holtzberg, que era mantido como refém juntamente com sua esposa, Rivka Holtzberg. Diversos órgãos de imprensa já haviam confirmado que tanto o rabino quanto sua mulher foram executados pelos terroristas.

O Secretário do Interior do estado de Maharashtra, Bipin Shrimali, anunciou que a polícia teria matado quatro suspeitos quando estes tentavam fugir em carros, durante dois incidentes separados, enquanto o Ministro do Interior indiano, R. R. Patil, afirmou que nove suspeitos foram presos.

Cerca de 400 membros das forças especiais do exército indiano e 300 comandos dos Guardas Nacional de Segurança (NSG), além de um número não conhecido de comandos *MARCOS* foram enviados a Bombaim. O exército alegava já ter dominado a situação em um dos hotéis, e que teria libertado oito reféns no edifício judaico.

Em 29 de novembro o *Times of India* relatou que a batalha pelo controle de Bombaim havia se encerrado, depois de 60 horas de operação, com vitória das forças de segurança indiana. A operação final no hotel Taj Mahal Palace foi finalizada às 8h do dia 29; cerca de 250 pessoas foram resgatadas no Oberoi, 300 no Taj e 12 famílias de 60 pessoas na Casa Nariman. Um total de 195 pessoas teriam sido mortas pelos terroristas ou nas batalhas e tiroteios que se seguiram.

Um juiz de um tribunal de Mumbai acusou Kasab guilty de cometer 80 crimes, entre eles, assassinato, e posse de explosivos. O mesmo juiz condenou-o à morte por quatro acusações e o condenado à prisão perpétua por cinco acusações. O juiz mencionou mais de 450 vezes a palavra "terroristas".

As retóricas sobre o atentado em Bombaim em 2008 reforçaram o medo do terrorismo em suas diversas formas, reclamando-se a inclusão do terrorismo na agenda internacional.

4 O "TERRORISMO" CONTEMPORÂNEO: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Como dito anteriormente, o discurso do terrorismo manifesta-se da retórica à prática e subentende-se como campo discursivo onde múltiplas forças e interpretações discutem entre si o reconhecimento como o "discurso verdadeiro". Embora o terrorismo suponha, como campo, um fundamento comum associado à ideia de que vítimas não são o alvo final, na verdade o objetivo é espalhar medo.

"Terrorismos", para as relações entre indivíduo e sociedade, esse fundamento comum é discutível e está sujeito a várias leituras sobre o que significa efetivamente terrorismo e sobre quais os melhores meios para defini-lo.

Depois de setembro de 2001, os problemas para a definição do termo "terrorismo" tornaram-se flagrantes, uma vez que o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou uma série de medidas gerais de legislação contra o terrorismo, com sérias conseqüências legais, sem, no entanto, definir seu significado (SAUL, 2005).

Dessa forma, à medida que a retórica do terrorismo se torna mais ampla, complexa e se propaga nas sociedades, vai sendo acomodada e ajustada por forças sociais distintas que lhes perpassam e estabelecem o valor que melhor representam seus interesses.

Los elementos de esta retórica actúan como palabras clave. Estos estereotipos suelen tener bastante éxito en la prensa de otro modo que los terroristas consiguen ser observados bajo la etiqueta de una instancia militar que lucha por una causa justa, aunq el sentido de sus actos. Y el lenguaje no debe ser un aspecto que se deje sin cuidado, porque, como señaló (FAYE, 1974, p. 140).

Esse campo discursivo, remete ao final do século XX e início do século XXI. Trata-se de duas retóricas que se mostraram capazes de influenciar as várias forças que determinam o campo discursivo político do terrorismo mundial.

A primeira retórica foi apresentada pela da Al-Qaeda, durante o período em que Osama bin Laden estava à frente do grupo, e a segunda é o talibã, que apresentou uma “nova retórica” cuja proposta consistia em obter o controle do Estado no Afeganistão.

O “fundamentalismo” islâmico, comumente concebido como o Islamismo político, é apenas um dos componentes numa revitalização muito mais extensa das ideias, práticas e retórica islâmicas e no reengajamento no Islamismo pelas populações muçulmanas”. (HUNTINGTON, 1997, p.135,).

Tanto a retórica da Al-Qaeda quanto do Talibã, são caracterizados por discursos e práticas que se manifestam como discursos que não estão sob o controle de quem quer seja, nem mesmo dos seus líderes.

A segunda fonte de retórica se caracteriza pelo questionamento das ações de intervenções por parte da comunidade internacional, e por isso reivindica o compromisso do islamismo com luta contra a ocupação das nações ocidentais. Segundo aqueles que defendem essa retórica não há diferença entre suas ações e as ações dos países ocidentais que adotam a denominada “guerra ao terror”.

Os ataques de Bombaim em 2008 ampliaram a retórica do medo do terrorismo, o medo de um mal terrível, que capturou até aqueles indivíduos que não estavam em Bombaim. Trata-se de uma retórica de que terroristas são monstros, do bom e o mau, ocidente e oriente, "nós" e "eles", essa retórica acentuou o medo do terrorismo.

5 CONSIDERAÇÕES

Para um tema amplo e complexo como a relação entre a produção dos discursos, a ação terrorista, em especial no que se refere à produção do medo foi nosso objetivo contribuir para o debate no sentido de interrogar possíveis campos discursivos de estudos sobre o terrorismo.

O discurso do terrorismo assumiu no mundo contemporâneo uma posição multifacetada, em contraponto à visão única de um discurso religioso dogmático. Esse discurso multifacetado encontra-se entrelaçado por uma nova retórica e prática política, a exemplo da retórica adotada pelo líder da Al-Qaeda, Osama bin Laden e o Talibã.

Essas retóricas se revelam, cada vez mais, não reducionistas, ampliando-se para além do discurso religioso. A retórica do terrorismo mostrou-se ao longo das últimas décadas, ser capaz de provocar na opinião pública não só uma reflexão política, mas sobretudo do ponto de vista da capacidade de formar subjetividades comprometidas com as lutas pelas causas dos grupos terroristas. Resta indagar qual a profundidade da eficácia das retóricas terroristas nessas subjetividades? Questão que merece ser aprofundada sob diferentes olhares.

REFERÊNCIAS

BRUCE, Gregor. Definition of Terrorism Social and Political Effects. *Journal of Military and Veterans' Health* Volume 21 Number 2; May 2013

Departamento de Estado dos Estados Unidos, Padrões de Terrorismo Global 2003 Washington, DC: Gabinete do Secretário de Estado, Gabinete do Coordenador de Contraterrorismo, 2004.

DORNELES, João Ricardo. Violência urbana, direitos de cidadania e políticas públicas de segurança. In: *Discursos Sediciosos – Crime, Direito e Sociedade*. Rio de Janeiro, ano 2, no 4, 1987.

FAYE, J. P. *Los lenguajes totalitários*. Madrid: Taurus, 1974.

FINKIENKRAUT, Alain. *A humanidade perdida*. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Gral, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HUNTINGTON, Samuel. *O Choque de civilizações e a recomposição da nova ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

SANTOS, Alexandre Hamilton O. *Regime Internacional de Segurança de Aviação Civil: Um Estudo de Análise da Política de Transporte Aéreo da América Latina Pós-Atentados Terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2008.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Capítulo 2



10.37423/211205151

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SERVIÇO SOCIAL: AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DA ANÁLISE AVALIATIVA DOS ASSISTENTES SOCIAIS DA UFCG E UFPB

Sebastião Rodrigues Marques

Universidade Federal de Campina Grande

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Universidade Federal da Paraíba



Resumo: Este capítulo analisa a Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG e Universidade Federal da Paraíba/UFPB segundo a perspectiva avaliativa dos assistentes sociais vinculados à gestão do Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. Trata-se do processo investigativo derivado da Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB, que objetivou contribuir com a produção do conhecimento sobre a avaliação da Assistência Estudantil. Do ponto de vista teórico-metodológico, adotou-se o referencial embasado no materialismo histórico dialético em torno das categorias temáticas: Crise do capital, Reforma do Estado, Questão Social, Política Social, Educação Brasileira, Reforma do Ensino Superior e seus desdobramentos no Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. Para tanto, realizou-se a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa mediante a aplicação de questionários nos campi da UFCG e UFPB junto aos assistentes sociais que desenvolvem suas atribuições profissionais na Assistência Estudantil. Historicamente, registra-se que, em 2007, foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e, dentre os vários eixos de atuação desse Plano, situa-se a assistência estudantil. Em termos conclusivos, a pesquisa realizada possibilitou atestar que o PNAES desempenha função indispensável à vida dos alunos ingressantes nas universidades públicas, entretanto, o PNAES não atende à demanda recorrente por assistência estudantil. Conseqüentemente, agudizam-se as expressões da questão social – insegurança alimentar, vulnerabilidade financeira e desproteção social – vivenciadas pelos estudantes, o que inviabiliza a permanência no ensino superior público, ocasionando a evasão nos cursos de graduação das instituições de ensino pesquisadas (UFCG e UFPB).

Palavras-chave: Universidades federais. Assistência Estudantil. Avaliação.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS:

Introduz-se a questão da acessibilidade e efetividade dos Programas de Assistência Estudantil implementados na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir da análise avaliativa dos assistentes sociais. Nesse sentido, baseia-se nas considerações técnicas implementadas na concretização expressa na gestão, execução e avaliação da referida política de assistência estudantil por parte dos assistentes sociais, vinculados profissionalmente nas duas citadas instituições de ensino superior. Esse processo investigativo parte da contextualização da reforma universitária na atual conjuntura sócio-histórica de contrarreforma do Estado brasileiro, enquanto estratégia de enfrentamento da Crise do Capital; bem como, na análise dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a partir das demandas postas ao Programa de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB.

O interesse investigativo em torno da Assistência Estudantil decorre da relevância para a formação e a atuação do profissional de Serviço Social, bem como da importância dessa temática para a sociedade, entendida enquanto uma Política Social de enfrentamento às expressões da questão social; e da necessidade de estudos investigativos mais aprofundados “[...] que combatam a transformação desta política em um mero instrumento funcional às propostas contrarreformistas, implementadas nas universidades públicas [...]”. (NASCIMENTO, 2013, p. 22).

Apresenta-se como objetivo central analisar a temática da assistência estudantil com a finalidade de avaliar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), desenvolvido nas universidades federais da Paraíba, que são as UFCG e UFPB. Para tal, esse processo investigativo baseou-se em três objetivos específicos, circunscritos à contextualização da reforma universitária na atual conjuntura sócio-histórica de contrarreforma do Estado brasileiro no momento de Crise do Capital; a avaliação comparativa da implementação do PNAES na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade Federal da Paraíba à luz das áreas de atuação desse Programa; a análise dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a partir das demandas postas aos Programas de Assistência Estudantil da UFCG e da UFPB.

METODOLOGIA

Esse estudo tipifica-se como uma pesquisa social aplicada de caráter avaliativo crítico, centrada no referencial teórico-metodológico da tradição marxista. Operacionalmente, adotou-se o Sistema de

Indicadores de Avaliação de Políticas Sociais (SIAPS¹) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Conjuntura, Políticas Sociais e Serviço Social (GEPACOPS) com uso de metodologias quanti-qualitativas mediante a adoção de dois instrumentos de coleta de dados com aplicação da técnica da entrevista. No processo de análise dos dados, optou-se pela leitura estatística descritiva para discussão dos dados objetivos e análise de conteúdo por categorização temática de Bardin (2007).

A pesquisa foi realizada em 08 (oito) campi das duas universidades federais da Paraíba: a UFCG em 06 campi nas cidades de Patos, Cajazeiras, Cuité, Sumé, Campina Grande e Sousa; e a UFPB nos 02 campi nas cidades de João Pessoa e Areia. Como sujeitos da pesquisa, foram envolvidos 11 (onze) Assistentes Sociais, funcionários públicos distribuídos na UFCG e na UFPB, sendo na UFCG: Patos (01), Cajazeiras, (01) Cuité, (01) Sumé (01), Campina Grande (02) e Sousa (01); e na UFPB: João Pessoa (03) e Areia (01). Em termos éticos, a pesquisa se embasou na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, vigente na época, obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A sociabilidade capitalista contemporânea apresenta os seus limites na apropriação privada da riqueza socialmente produzida, nas contradições provocadas por essa máxima levada ao extremo devido à própria incontrolabilidade do capital que segundo Mézaros (2008) é produtora da barbárie atual. A socialização coletiva do trabalho é atualizada ao máximo pelos novos domínios do capital, reatualizando velhas formas de extração do sobreproduto social, emergindo novos condutos de parasitismo da força de trabalho que solidarizam numa perspectiva única de valorização incessantemente do capital, revelando o que assevera Mézaros apud Netto (2010, p.1), que “[...] o estágio atual da produção capitalista é necessariamente destrutivo”.

De acordo com Behring (2010), três aspectos contribuem para as contundentes transformações na contemporaneidade que perpassam a vida em sociedade: a reestruturação produtiva, a mundialização do capital e a contrarreforma neoliberal. O modelo de produção de mercadorias no século XIX baseava-se na produção em série, concentrando uma massa de trabalhadores reunidos em galpões de fábrica em situações subumanas, com salários precarizados e com toda uma estrutura rígida de produção.

A reestruturação produtiva, a mundialização do capital e a contrarreforma neoliberal vêm ocasionando significativas transformações societárias sejam no âmbito econômico (com as sucessivas crises), no aspecto político (com a centralidade da individualidade e desconstrução de projetos

coletivos) e no desmonte dos direitos sociais, até então viabilizados pelas Políticas Sociais. (TONET, 2010)

A contrarreforma neoliberal, em especial, ganha concretude com a Reforma do Estado, enquanto um dos instrumentos de materialização das propostas acima elencadas diante das transformações societárias advindas da década de 1970. O grande mote torna-se o fim dos protecionismos e particularismos dos Estados nacionais em favor da internacionalização do capital e do controle deste pelos países centrais. Precisamente no Brasil, os impactos das ideias neoliberais ganharam força a partir da década de 1990, com o governo inconcluso do Presidente Fernando Collor de Mello, seguido pelos demais presidentes Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff; e esses impactos privatistas e mercantis potencializam com a adoção do ultraneoliberalismo no governo Michel Temer (2016/2018), instaurado após Golpe de Estado (2016), que impichou a presidenta Dilma Rousseff.

Sem dúvida, a base que orienta os últimos governos petistas (2003/2016) e o governo pemedebista de Temer (2016/2018) apresenta como elemento fundante o devotamento ao mercado, conforme sinalizado nos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002), entretanto, algumas particularidades perpassam essas gestões. Nas considerações de Aloizio Mercadante, ministro da Educação no Governo em períodos dos governos de Dilma Rousseff (2011/2014 e 2015/2016), a inclusão de uma massa de pessoas que passou a deter certo poder de consumo - a inclusão de milhões de brasileiros ao mercado de consumo -, sobretudo no governo Lula, denominou-se desenvolvimentismo enquanto face positiva no sentido da viabilidade do desenvolvimento econômico atrelado ao desenvolvimento social. Nas análises de Castelo (2012, p. 626), “[...] para isto, compilou uma massa de dados para provar que o social se tornou eixo estruturante do desenvolvimento econômico no Governo Lula, ao contrário do ocorrido nas outras fases do desenvolvimentismo”.

A Política de Educação Brasileira, assim como as demais políticas sociais, sofre com os rebatimentos dos reordenamentos do capital. Esses ordenamentos adotados para se restabelecer das crises constantes, além de gerarem sérios danos, criam as bases para uma formação acrítica, desprovida de uma capacidade de deciframento das relações sociais através dos modelos de educação vinculados ao modo de produção capitalista. (ALMEIDA, 2000; FRIGOTTO, 2006) No conjunto dos rebatimentos da atual crise do capital, a educação passou a ocupar um lugar de destaque na esfera econômica e na

lógica da reforma do Estado ao se transformar um dos setores em que o Estado deixa de ser o responsável exclusivo pelos serviços educacionais.

Lima (2012) ao tratar do desenvolvimento da Educação Superior brasileira apoia-se em vários autores, dentre eles Florestan Fernandes, cujos estudos ressaltam a relação estabelecida entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação como fundantes da Educação Superior Brasileira. Essa relação, segundo Fernandes apud Lima (2012), coloca os modelos europeus de universidade para a realidade universitária brasileira, caracterizados por três níveis empobrecidos: 1º: implantação de unidades isoladas; 2º: limitam-se a absorção de conhecimentos e valores dos países centrais e 3º: necessidade de formar um letrado com aptidões gerais, que consolida o processo que Fernandes (apud LIMA, 2012, p. 5) nomeou de “senilização institucional precoce”. Ideia verificada no entendimento de Frigotto (2006), em que a estrutura educacional está voltada para desenvolver processos educacionais que garantam um mínimo de leitura, cálculo e escrita, assegurando certa funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, bem como, o incentivo ao consumismo.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil exige a expansão da Educação Superior no entendimento de Lima (2012) que força a burguesia a travar esse debate, enfrentando os movimentos organizados de professores e alunos que reivindicavam a democratização da universidade desde 1960, quando a reforma universitária adentrou o cenário político como uma reforma de base ou reforma de estrutura, designando uma reforma universitária consentida, segundo Fernandes apud Lima (2012, p. 6), haja vista que a burguesia ao “[...] tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição”.

A reforma universitária nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) acentuaram os contornos citados acima, sendo reformulada em uma concepção que Sguissardi apud Lima (2012, p. 10) identificou como neoprofissional, heterônoma e competitiva que teve início a partir

[...] do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos (1990), e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil.

A segunda fase da reforma universitária ocorrida no governo de FHC é caracterizada pelo empresariamento da Educação Superior, contrariando a primeira fase, da gênese e ao

desenvolvimento da educação superior nos anos 1960, marcados pela expansão do acesso. Os governos de Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) desencadeiam mais uma nova etapa da Reforma da Educação Superior do país. Na análise de Lima (2012), aponta dois eixos que dão materialidade à lógica posta, quais sejam: o primeiro eixo representado pelo aumento de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e PROUNI; da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado; e do produtivismo que acompanha a pesquisa e a pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq. O segundo eixo exprime a certificação em larga escala vistoriada em ações como o EAD e o REUNI.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 6.096/2007. As críticas ao Reuni, apontadas por Lima (2012), versam em torno das metas estipuladas no contrato de gestão que se alcançadas dependeriam da capacidade orçamentária e operacional do MEC; Precarização do trabalho dos professores com as superlotações das salas de aulas e de criação de novos cursos; Difusão da concepção de educação terciária do Banco Mundial, dentre outras particularidades.

Dentre as diretrizes do Reuni, destacam a redução das taxas de evasão, ocupação e aumento de vagas; a ampliação da mobilidade estudantil; a revisão da estrutura acadêmica; a diversificação das modalidades de graduação; a articulação entre graduação e pós-graduação; e a ampliação de políticas de inclusão e a assistência estudantil. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, “[...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal” (BRASIL, 2010, p. 01). Esse Programa origina-se do Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído através da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, cuja implantação inicia-se em 2008.

De acordo com o MEC (2007), esse Programa foi criado em razão da implementação dos programas de expansão da rede de Universidades Federais, instituídos pelo Governo Federal desde 2003 que incluem os Programas Expansão e REUNI, o que possibilitou o aumento significativo da presença de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo o discurso oficial, os principais fatores que levaram à criação desse Programa incluem:

- Necessidade de aumento de suporte aos estudantes de classes sociais menos favorecidas evidenciado pela ampliação da democratização do acesso às universidades federais;

- A observação de altas taxas de evasão de estudantes nas universidades federais devido a dificuldades financeiras dos estudantes para se manterem na universidade: moradia, apoio pedagógico, alimentação, etc. (MEC, 2007, p.1)

O PNAES configura-se como um programa recente, embora a história da Assistência Estudantil registre desde a década de 1930 a existência de programas de moradia e alimentação nas universidades federais, passando por reconfigurações na década de 1970 com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), sendo extinto pelas reformas da década de 1990. Em meio ao cenário de precarização dos serviços até então existentes nessa esfera, juntamente com os questionamentos e a organização do movimento estudantil, outro sujeito político agrega-se a essa luta, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). criado em 1987. Esse Fórum objetiva fortalecer a política estudantil entendida como direito, configurando-se como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O FONAPRACE realizou Pesquisas do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, nos períodos de 1996/1997 e 2003/2004, que serviram de base para a concepção do Plano Nacional de Assistência Estudantil, ora em voga no país, ancorada na Portaria Normativa do MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e no Decreto Presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Em 2011 o FONAPRACE promoveu outra pesquisa em nível nacional de modo a apresentar novos subsídios à Andifes para a Assistência Estudantil do país. Concomitantemente as pesquisas do FONAPRACE, pesquisadores inseridos nas universidades, seja na qualidade de estudantes de graduação ou de pós-graduação, ou na condição de profissionais vinculados aos setores de Assistência Estudantil vêm elaborando análises acerca da temática da Assistência Estudantil, a exemplo de Kowalski (2012); Nascimento (2013), dentre outros.

Mesmo com a existência de pesquisadores voltados para as especificidades dessa temática, as considerações de Nascimento (2013, p. 22) apontam para o carecimento de pesquisas “[...] que combatam a transformação dessa política em um mero instrumento funcional às propostas contra reformistas, implementadas nas universidades públicas,” devendo ser levada em consideração.

O elemento central da atual reforma do ensino superior é a chamada democratização do acesso, ou nos termos de Nascimento (2013), “fetiche da democratização” por meio de um conjunto de ações materializadas pelo Fies, Prouni e Reuni. Dada às constatações do caráter subsidiário do PNAES, para a suposta ampliação do acesso a esse programa, compete a responsabilidade de contribuir para permanência dos estudantes. Entretanto, não tem conseguido na sua integralidade, posto que a demanda de estudantes que requerem a inserção em algum dos programas de Assistência Estudantil

é muito maior do que a oferta de vagas, conforme avaliaram os assistentes sociais entrevistados², em seus fragmentos de falas:

- [...] diante desse contexto, as ações do PNAES não dão conta [...] dessa ampliação que é proposta pela reforma universitária. (Entrevistado nº 02).

- [...] a vulnerabilidade socioeconômica é enorme porque eles [os alunos] vêm de longe, muitos chegam de outros estados. Isso dificulta, sobremaneira, em relação à frágil condição financeira que as universidades dispõem. Às vezes o aluno chega à universidade, mas não consegue ficar. Porque a maioria vem na ilusão de quando chegar [por exemplo, ele vem do final do Maranhão] para o campus da UFCG e acha que vai estar tudo fácil: que o acesso ao restaurante é na hora que ele quiser, a residência vai ter disponibilidade. A gente sabe que não funciona assim. (Entrevistado nº 05).

Esse quadro é materializado em face de um conjunto de elementos provenientes da lógica do REUNI para as instituições de ensino superior. Os assistentes sociais entrevistados da UFCG e da UFPB ressaltaram que o REUNI impôs para as universidades processos decisórios sem consulta à comunidade acadêmica, inexistência de planejamento, enfraquecimento das lutas coletivas, comprometimento do Ensino, Pesquisa e Extensão, fortalecimento da Política do Banco Mundial, inchaço da estrutura da universidade e a ampliação do acesso sem garantias de permanência nas universidades.

Esse último elemento marcou contundentemente as instituições pesquisadas. Como exemplo, cita-se a criação de novos *campi* da UFCG situados nas cidades de Pombal, Sumé e Cuité, bem como na UFPB com os *campi* na cidade de Rio Tinto e Mamanguape e a extensão do *campus* de João Pessoa no bairro de Mangabeira que acarretaram o aumento do “acesso” a Universidade, no entanto sem garantias para os estudantes permanecerem nesses *campi* das citadas universidades. Para ilustrar as situações dos ingressantes que não têm condições de permanência na universidade, em face de a demanda ser maior que a oferta de vagas dos Programas de Assistência Social, segue a fala um dos assistentes sociais pesquisados:

- O REUNI não alcançou a assistência estudantil. A gente simplesmente teve um inchaço. Então, a quantidade de estudantes que procuram a assistência estudantil tem crescido a cada semestre absurdamente e a gente não tem condição de dar suporte, de atender a essa demanda. Nós construímos 2 residências, mas estão longes de dar resposta para o que tem se apresentado. Por exemplo, esse semestre foram mais de 200 inscritos - juntando feminino e masculino - e são 10 vagas na residência. É absurdo! (Entrevistado nº 11).

Merece destacar que esse processo de expansão das universidades, sobretudo pelo acesso de estudantes utilizando a nota do ENEM via SiSu, revela a fragilidade do ensino médio da educação

brasileira. De fato, concorda-se com os sujeitos da pesquisa de que ocorreu maior acesso de estudantes pobres às Ifes; e também se corrobora que a universidade acaba arcando com expressiva demanda de fragilidades dos seus alunos por não apresentarem as condições intelectuais para continuar no curso.

- Temos muitos alunos que chegam com a defasagem do ensino básico. Tem cursos como os de engenharia que têm uma matemática complexa e a gente sabe que a deficiência nas unidades públicas é muito grande. Então, a dificuldade de o aluno chegar e acompanhar um curso desse vai refletir também nas suas condições e na capacidade de permanecer no curso. Essas condições estão muito ligadas desde a de se alimentar e de morar e poder estudar. Mesmo que tenha as necessidades básicas supridas, entretanto a competência do aluno não foi dada no ensino básico. (Entrevistado nº 06).

Questionados acerca da existência da cobertura das demandas dos alunos ingressantes nas universidades por meio da expansão verificada pelo Reuni e pela forma de acesso por meio do ENEM/SiSu, registra-se que 7 (sete) dos assistentes sociais entrevistados afirmaram que não existe cobertura das demandas levantadas pelos estudantes; enquanto que 4 (quatro) afirmaram que em parte existe essa cobertura. Para os entrevistados que citaram ter cobertura parcial, o entendimento foi de que, apesar de os programas apresentarem uma série de problemas, o fato de os alunos terem conseguido inserção em algum programa, garante, mesmo em condições precárias, a sua permanência na UFCG. Quanto aos entrevistados da UFPB, assinala-se os depoimentos que seguem:

- Recentemente, ocorreu uma seleção para a Bolsa de Auxílio Acadêmico do Reuni com um universo de 1.900 pessoas inscritas concorrendo a 300 bolsas. Ficaram em cadastro de reserva 1.531 pessoas. Então, há uma discrepância muito grande dessa oferta frente à demanda que se apresenta. (Entrevistado nº 03).

- Os Programas de Assistência Estudantil são seletivos porque não conseguem suprir as necessidades reais dos estudantes. Como exemplo, na seleção para residente no período 2013.2 foram mais de 200 inscritos e só haviam 10 vagas. Muitas vezes, os alunos têm o perfil socioeconômico de vulnerabilidade e são classificados para ter acesso ao programa, porém nem todos são atendidos. (Entrevistado/a nº 09).

A análise dos dados desta pesquisa comprova a lógica da desproteção social diante da falta de efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Decerto, esse Programa insere-se no mesmo contexto do processo de precarização das Políticas Sociais frente ao Estado Neoliberal, marcado por graves cortes sociais que agudizam as expressões da questão social.

CONCLUSÕES

O processo de expansão da Educação Superior Brasileira, segundo Lima (2012) se paramenta em uma racionalidade baseada em dois mecanismos: ampliação do setor privado e a privatização interna das IES públicas, acrescentando-se a esses mecanismos a certificação em larga escala materializada pelo Ensino à Distância (EAD) e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nessa mesma direção analítica, Nascimento (2013) destaca o elemento “produtividade” como chave-mestra nesse processo de consolidação de ideologias que favorecem as políticas privatistas da contrarreforma universitária.

Arelada ao contexto que conforma as Políticas Educacionais do Ensino Superior, cresce-se a falsa ideia de democratização do Ensino Superior, conforme pontuado por Nascimento (2013). Por certo, o acesso às universidades federais ficou mais próximo de pessoas que antes não conseguiriam se inserir em algum curso de uma universidade pública. Hoje, sobram vagas! Mesmo que o apelo seja amplo para a entrada de estudantes nas universidades, as vagas não são zeradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelos vestibulares nas universidades que ainda o realizam. O acesso à universidade amplia-se e está garantido, mas a permanência, não!

Desse modo, o que essa ampla “acessibilidade” revela? Uma preocupante fragilidade demonstrada e, dentre vários aspectos, cita-se o fato de: os alunos terem dificuldade de acompanhar as disciplinas básicas dos cursos superiores, sendo necessária a recorrência a cursos de verão, cursinhos para nivelamento de conteúdos de modo a tentar subsidiar os estudantes para que eles consigam acompanhar o curso, em decorrência das debilidades do ensino médio. Mas, nem sempre essas medidas apresentam êxito; na realidade, muitas vezes, ocasionam a evasão dos cursos.

Para além dos critérios socioeconômicas, os Programas de Assistência Estudantil exigem pré-requisitos a serem cumpridos que traduzem em condicionalidades para os alunos se manterem nesses Programas, a exemplo de obter aprovação em determinado número de disciplinas e de créditos cumpridos. Mesmo que parte desses alunos desenvolva atividades extraclasse, parte significativa destes não tem conseguindo cumprir com esses pré-requisitos, comprometendo assim a permanência nos programas assistenciais e na universidade. Sem dúvida, a situação se agrava para aqueles estudantes que mesmo dentro do perfil de corte de renda para inserção nos Programas de Assistência Estudantil, não conseguem vagas nesses Programas.

Com base nos aspectos discutidos no decorrer deste trabalho dissertativo, atestam os “(des) caminhos da assistência estudantil”, nos termos de Kowalski (2012); bem como, o “caráter subsidiário” da Assistência Estudantil para a contrarreforma universitária, conforme Nascimento (2013). Esses aspectos também apontam outras características da Política Nacional de Assistência Estudantil brasileira que se configura como uma assistência estudantil limitada e focalista, afastada do caráter universalista que o sentido Política enseja, o que a torna um discurso falacioso. *Falacioso* porque ilude o estudante que pautado no discurso democratizante da Política de Educação ao garantir o acesso universal à universidade, por meio do ENEM/SiSu; contudo, ao chegar à universidade, o estudante não encontra condições objetivas que lhe garantam a permanência, sobretudo, para àqueles que precisam porque estão dentro do perfil estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Desse modo, depara-se com uma Política *limitada* em face do não alcance de todos os eixos de atuação previstos no referido Decreto: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Decerto, expressa uma política *focalista* em decorrência do corte de renda regulado pela renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, além da adoção de outros critérios excludentes que as instituições de ensino superior passam a criar que impossibilitam o acesso democrático e universalista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo. Avaliação da Gestão das Políticas Públicas Sociais: uma contribuição metodológica a partir da aplicação do sistema de indicadores sociais. Brasília/DF: CONSAD, 2008.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Setoriais e por segmento – Educação. In: Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília CEFESS/ ABEPSS; CEAD/ UnB, Modulo III, 2000.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Crise do Capital, fundo público e valor. Capitalismo em Crise: política social e direitos. BOSCHETTI, Ivanete [et al.] São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.
- CASTELO, Rodrigo. O Novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 112 (Outubro/dezembro), São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOWALSKI, Aline Viero. Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. (Tese de Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul/ Faculdade de Serviço Social/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2012.
- LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida (Orgs). Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2012. (Coletânea Nova de Serviço Social)
- MÉSZAROS, István. A Educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARQUES, Sebastião Rodrigues. O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAE: Uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). (Dissertação de Mestrado). João Pessoa/PB: UFPB/PPGSS, 2014.
- NASCIMENTO, Clara Martins do. Assistência Estudantil e Contrarreforma Universitária nos anos 2000. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFPE. Recife, 2013.
- NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 30, 31 de outubro e 1º de novembro de 2010.
- TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. CFESS (org). Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2010.

Capítulo 3



10.37423/211205160

ENSINO-APRENDIZAGEM DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL POR MEIO DO PIBIC- EM DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Simone Ariomar de Souza

Instituto Federal de Goiás

Matheus Henrique Santos Silva

Instituto Federal de Goiás



INTRODUÇÃO

Estudos apontam que a maioria dos estudantes brasileiros que ingressa nos cursos superiores, inclusive da área de exatas, apresenta graves lacunas em matemática, sobretudo em relação aos conteúdos de álgebra, geometria e trigonometria (DONEL, 2015; MACAMBIRA e ATHAYDE, 2016).

A situação se torna alarmante quando o estudante se confronta com o rigor do curso de Cálculo Diferencial e Integral de uma função de uma variável real a valores reais e as fragilidades de sua própria formação com respeito aos pré-requisitos básicos da disciplina cursada. São eles, respectivamente: álgebra, geometria e trigonometria.

Esse problema, entretanto, poderia ser atenuado se a carga horária da disciplina de matemática do nível médio permitisse o ensino dos conceitos básicos do Cálculo Diferencial e Integral de função de uma variável real a valores reais. Além disso, tais conceitos estão presentes em grande parte dos livros didáticos do ensino médio.

O professor Geraldo Ávila, em artigo publicado na Revista do Professor de Matemática, questiona a inclusão de tópicos do Cálculo no Ensino Médio:

Por que não ensinamos cálculo na escola de segundo grau? Será que é um assunto muito difícil? Foi sempre assim no passado, ou já houve época em que o cálculo era ensinado na escola secundária? E nos outros países, como é a situação? É ou não conveniente introduzir o cálculo no ensino? Por quê? Como fazer isso? (ÁVILA, 1991, p.1).

Já que a carga horária da disciplina de matemática não permite ao professor introduzir o Cálculo diferencial e Integral de função de uma variável real a valores reais, de forma a reduzir o impacto do estudante ao ingressar nos cursos superiores, surgiu, a seguinte indagação por parte da proponente do presente projeto: por que não introduzir no ensino médio, em forma de iniciação científica os principais conceitos básicos do Cálculo Diferencial e Integral de função de uma variável real a valores reais, de forma a revisar os pré-requisitos necessários para apropriação de tal disciplina?

Fato é que não se pode negar a importância do Cálculo Diferencial e integral quando se considera as diversas aplicações da matemática ligadas às ciências físicas, a engenharia, a biologia e as ciências sociais, dentre outras. Mais especificamente, os conceitos de cálculo permitem tratar fenômenos tão diversos como a queda de um corpo, o crescimento populacional, o equilíbrio econômico, a propagação do calor e do som, dentre outros.

Em face da referida importância do Cálculo Diferencial e Integral na formação de profissionais da área de exatas e do baixo rendimento historicamente apresentado por parte considerável de alunos do ensino superior, a presente proposta consiste em introduzir o orientando do ensino médio na investigação dos principais conceitos abordados.

Além de visar que bolsista estude no contexto de função de uma variável real a valores reais as estruturas limite, derivada e integral respectivamente, apropriando-se de suas definições e resolvendo problemas, a pesquisa especificamente objetiva: possibilitar ao bolsista rever temas que foram estudados por ele, mas com uma abordagem diferente; desenvolver a maturidade matemática do bolsista através do tratamento formal das situações problemas, de forma a prepará-lo para estudos posteriores; desmistificar o cálculo como disciplina abstrata e de difícil compreensão contribuindo para a redução da evasão nos cursos superiores.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos aqui elencados o caminho privilegiado vem se ancorando na pesquisa bibliográfica, no uso da internet e em estudos organizados e devidamente acompanhados através de reuniões entre bolsista e orientadora.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados parciais, destaca-se a assimilação e apropriação pelo bolsista dos principais tópicos estudados no cálculo diferencial e integral de função de uma variável real a valores reais, além da discussão e aprendizagem de problemas aplicados envolvendo limite, derivada e integral.

Ressalta-se que os resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados pelo bolsista, no mês de outubro de 2017, na VIII Semana de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia, visando para além da troca de experiências e aprendizagem, despertar interesses e vocações na área de exatas .

CONCLUSÕES

Embora as dificuldades de ensino-aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral sejam historicamente reconhecidas entre professores e alunos e, até mesmo, apontadas como um dos principais fatores responsáveis pela evasão nos cursos superiores, vale destacar que a execução dessa pesquisa está sendo plenamente possível e interessante para o bolsista do nível médio, tendo em vista

que os conceitos iniciais do cálculo Diferencial e Integral são absolutamente simples e compreensíveis ainda nesse nível. Além disso, concorda-se com Simmons (1987) que o aprendizado dessa disciplina exige tempo e prática, o que nos convence de iniciá-lo o quanto antes possível:

O Cálculo é usualmente dividido em duas partes principais – cálculo diferencial e cálculo integral -, sendo que cada uma tem sua própria terminologia não familiar, notação enigmática e métodos computacionais especializados. Acostumar-se a tudo isso exige tempo e prática, processo semelhante ao aprender uma nova língua. Entretanto, esse fato não deve nos impedir de ver no início que os problemas centrais do assunto são realmente muito simples e claros, sem nada de estranho ou misterioso acerca deles. (SIMMONS 1987, p.69, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

ÁVILA, G. O Ensino do Cálculo no Segundo Grau. In: Revista do Professor de Matemática, n.18, Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), 1991, p.1-9.

DONEL, M. L. H. Dificuldades de Aprendizagem em Cálculo e a relação com o raciocínio lógico-formal: uma análise no ensino superior. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Marília/SP, 2015.

MACAMBIRA, I. Q.; ATHAYDE, L. S. Reprovação na disciplina de cálculo nos cursos de engenharia: análise de dados e métodos minimizadores. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, XLII COBENGE: UFJF - Juiz de Fora/MG, 2014, Disponível em <<http://www.abenge.org.br/cobenge-2014/Artigos/128885.pdf>> acesso 15/04/2016.

SIMMONS, G. F. Cálculo com Geometria Analítica. Tradução Seiji Hariki; Revisão Técnica Rodney Carlos Bassanezi, Silvio de Alencastro Pregnotatto. São Paulo. Pearson Makron Books, 1987

Capítulo 4



10.37423/211205173

LIBRAS COMO DISCIPLINA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU

ERILANE BORGES DA SILVA RUFINO

Faculdade Domus Sapiens - FDS

ALEXANDRE JUNIOR DE SOUZA MENEZES

*Universidade Federal do Vale do São
Francisco - Univasf/ Faculdade Domus
Sapiens - FDS*



Resumo: A presente pesquisa evidencia a importância que a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) possui para a formação de professores, pois essa formação trata-se de um processo obrigatório para a habilitação dos mesmos garantido pelo artigo 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/1996, a referida disciplina é obrigatória no citado curso conforme decreto nº 5.626 de 22/12/05. O Estudo foi oriundo de uma coleta bibliográfica dos últimos sete anos nos banco de dados-Anais do CONEDU e possui uma conduta qualitativa, com o objetivo de analisar trabalhos científicos inseridos nas edições do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) voltados para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores e enfatizar a importância da disciplina dentro deles. Com o desenvolvimento desta pesquisa, compreende-se que a disciplina de Libras é muito importante dentro dos cursos de formação de professores, pois a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua do surdo, que possibilita a comunicação entre os surdos e os ouvintes e sobretudo é fundamental para o desenvolvimento nos aspectos social e emocional.

Palavras-chave: Libras. Formação de professores. Pesquisa

INTRODUÇÃO

A pesquisa em evidência, trata-se de um Mapeamento Bibliográfico, também denominado de levantamento bibliográfico, conforme citado por (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014, P. 167) tem como objetivo ordenar as publicações, dentro das temáticas escolhidas para uma análise crítica.

Assim, o tema dessa pesquisa, está localizado no âmbito de formação de professores, ressaltando a importância da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois a formação inicial de professores é o processo obrigatório para a habilitação dos mesmos, sendo garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), Lei nº 9.394/1996, essa formação acontece através dos cursos de Pedagogia que formam profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e das licenciaturas que formam professores para atuar no ensino fundamental e médio na área do seu conhecimento, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação(BRASIL, 2016).

Segundo Pimenta (1999) a educação é um processo de humanização. Uma formação adequada reflete positivamente na sociedade, pois produz profissionais competentes que irão influenciar e gerar críticos, pensadores. Os cursos de formação inicial trarão a base que será fundamental para condução desses professores. Contudo o campo educacional está cada vez mais exigente devido as demandas da sociedade. Para melhor capacitação é necessário dá continuidade a essa formação visando o aperfeiçoamento através de cursos de diferentes modalidades.

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores através do decreto nº 5626 de 22/12/05. Sendo o professor aquele que irá viabilizar os caminhos para a inclusão, é imprescindível que ele tenha conhecimentos prévios que lhe possibilite acolher seus alunos dentro das suas necessidades.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é analisar trabalhos científicos voltados para essa temática, e ressaltar a relevância da disciplina Libras dentro do curso de formação de professores, a presente pesquisa, permite a elaboração de uma pergunta norteadora como: Na perspectiva dos trabalhos científicos do Congresso Nacional da Educação, qual a importância da disciplina de Libras no curso de formação de professores? Oferecendo a autonomia de conhecer outros autores que corroboram com a referida temática.

O presente trabalho traz o panorama das produções apresentadas nas edições anteriores do Congresso nacional de Educação (CONEDU), sobre Libras Como Disciplina nos Cursos de Formação de

Professores, com o objetivo de analisar a ocorrência e expressividade dos trabalhos, evidenciando as tipologias de pesquisas.

O CONEDU possui 21.510 trabalhos publicados nas sete últimas edições, no qual sua primeira edição publicou-se 1.419 trabalhos, na segunda edição com 2.019, na terceira edição 2.893, na quarta edição 3.991, na quinta edição 3.887, na sexta edição 5.068 e na sétima edição 2.233 sendo que cada uma dessas edições acontece em diferentes cidades brasileiras onde são discutidas ideias para responder as demandas do campo educacional.

A respeito do exposto, apresentou-se brevemente a temática, analisando a discussão por meio de pesquisadores da mesma temática, o tópico seguinte é o metodológico, onde se dará os próximos passos para o desenvolvimento dessa análise.

METODOLOGIA

A análise foi efetuada por meio de estudo qualitativa originando-se pela etapa investigativa, que é o tipo de pesquisa. Esse procedimento é conceituado por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48)

Nesse contexto, conforme ressalta Bardin, verifica-se a etapa de estudo realizado de maneira direta e objetiva obedecendo um conjunto de técnicas para que o trabalho científico seja realmente validado, que sucedeu com a produção de um portfólio dos resultados do mapeamento bibliográfico.

Vale salientar, que a presente pesquisa é de cunho qualitativo, visto que ele se refere a características de investigação exploratória e descritiva, podendo apoiar-se numa análise quantitativa, pois ela considera os dados quantificados para uma análise geral, como afirma Gatti:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado Gatti (2004 p. 13).

A abordagem utilizada para desenvolvimento dessa pesquisa trata - se de um estudo bibliográfico, onde foi reunido material teórico sobre o tema em questão para trazer fundamentação ao trabalho.

A ferramenta metodológica utilizada foi o mapeamento bibliográfico, que é de fundamental importância para sistematização dos dados, Ferreira (2002) diz que o pesquisador investiga o que foi feito buscando lacunas, para fazer o que não foi feito.

Os lócus das pesquisas escolhidas foram os anais do Congresso Nacional de Educação – Conedu, que é um dos maiores congressos de educação do Brasil e atualmente,

O evento foi estruturado de modo a ampliar a inserção de participantes em eventos científicos, incluindo a todos e todas com as modalidades presencial (A gente em Maceió!) e online (A gente no CONEDU em Casa!). Entendemos que é no encontro de ideias que podemos estabelecer novas conexões para responder as demandas do campo educacional. (CONEDU,2021, s/p)

Os sujeitos da pesquisa foram os artigos que tratam da temática libras ligada a formação de professores. Iniciou-se com a coleta dados dos trabalhos e foi feita uma análise documental, dentro da perspectiva de técnicas que abrangem a análise qualitativa, norteando o pesquisador e dando forma a nova pesquisa.

DESCRIÇÃO DO MAPEAMENTO

A descrição do mapeamento tem como objetivo descrever passo a passo todo o trabalho realizado necessário para sistematização da pesquisa de cunho bibliográfico, desde a primeira etapa para dar-se início até a última, com base em Menezes, Silva e Camacam (2021). Nesse caso a representação final foi feita através de planilhas e tabelas.

1º planejamento: nessa etapa de planejamento foi escolhido o local da pesquisa, os anais do CONEDU, por se tratar de um congresso de grande relevância no meio educacional com grande número de publicações acadêmicas.

A delimitação do tema se deu em conjunto com orientador por meio de reunião online, sendo escolhido Libras como disciplina nos cursos de formação de professores, porque apesar de ser uma matéria obrigatória dentro desses cursos de formação acadêmica, ainda traz muitas inquietações quando levamos em consideração as barreiras enfrentadas pela comunidade surda na sociedade, inclusive dentro da sala de aula.

Foi definido o cronograma de atividades e escolhida as palavras chaves ou núcleos de sentido para serem usados na busca da pesquisa, sendo elas: LIBRAS e Língua Brasileira de sinais

2º Mapeamento prévio: O banco de dados possibilita fazer 4 tipos de buscas, sendo elas por autor, modalidade, título do artigo e área temática. Essa busca resultou em um levantamento quantitativo que mostra quantos artigos aparece referentes a essa temática em cada edição.

TABELA 1. RELAÇÃO DOS TERMOS NOS ANAIS

EDIÇÃO/ TERMOS	LIBRAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
I CONEDU	2	0
II CONEDU	8	1
III CONEDU	14	3
IV CONEDU	17	5
V CONEDU	19	6
VI CONEDU	39	5
VIII CONEDU	17	3

FONTES: Dados do autor (2021).

3ª Seleção dos termos: optou-se por trabalhar os textos que está ligado ao tema formação de professores, outra busca foi feita colocando os mesmos termos, porém, selecionando a área temática formação de professores resultando em uma outra tabela:

TABELA 2. RELAÇÃO DOS TERMOS SELECIONADOS NOS ANAIS

EDIÇÃO/ TERMOS	LIBRAS /FORMAÇÃO DE PROFESSORES	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/FORMAÇÃO DE PROFESSORES
I CONEDU	1	0
II CONEDU	1	0
III CONEDU	2	0
IV CONEDU	4	0
V CONEDU	3	0
VI CONEDU	4	0
VIII CONEDU	0	1

FONTES: Dados do autor (2021).

4ª Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão: Foi feita uma leitura dos resumos dos artigos selecionados, para maior segurança alguns foram lidos por completo excluindo aqueles que não tinha relação direta com o tema, deixando somente os que tratavam do ensino de libras nos cursos de formação inicial de professores. No final foram selecionados 7 trabalhos para fazerem parte desse mapeamento.

5º Portfólio: Nessa última etapa, resultados e discursões, foi criado um portfólio com os trabalhos selecionados, organizados por ano/edição, autor, título e tipo de pesquisa que.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue apresentação dos dados da pesquisa encontrada no banco de dados e uma análise sobre os trabalhos encontrados.

TABELA 3. Portfólio dos resultados do mapeamento bibliográfico:

ANO/EDIÇÃO	AUTOR (A)	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
2014, I	Hoverdiano César Pereira Caetano, Lucas Romário da Silva	Libras da formação de professores: Currículo aprendizagem e educação de surdos	Pesquisa de campo qualitativa	Partido do pressuposto que a Libras é fundamental na relação comunicativa e de ensino- aprendizagem entre professores e alunos surdos nosso objetivo é compreender como os graduandos de um curso da universidade federal na modalidade a distância, percebem o papel da disciplina Língua Brasileira de Sinais no currículo da formação de professores, e sobretudo, de que forma essa aprendizagem se corporificará na prática educativa na sala de aula com a presença de alunos surdos, segundo os informantes.
2015, II	Eleilde de Sousa Oliveira, Mayara Karla da Anunciação Silva	A importância dos cursos em iniciação em LIBRAS no currículo dos graduandos em química do IFMA campus Açailândia	Pesquisa de campo qualitativa	Os principais resultados da análise dos dados compreendem as considerações dos graduandos de Licenciatura Plena em Química acerca da importância do curso de Libras, dos saberes necessários à futura atuação com alunos surdos e a repercussão desses saberes na vida pessoal e profissional desses graduandos.
2016, III	Edinaldo N. Costa, GildoberG. Nunes, Jefferson Antonio M., Gustavo de A. Figueiredo	Formação inicial de professores e o ensino de libras: um curso singular	Pesquisa de campo quantitativo-qualitativa	Este trabalho foi desenvolvido objetivando analisar através das concepções que os/as estudantes dos Cursos das licenciaturas e Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – PB, apresentam em relação à Libras e os conhecimentos prévios sobre a cultura e identidade surda. A abordagem da pesquisa está relacionada ao emprego de recursos e técnicas estatísticas que visem quantificar os dados coletados, e tem um caráter quantitativo-qualitativo.

2017, IV	Caroline da C. Bispo, Carine da C. Pispo, Lendro P. de Jessus, Lucilene P. de Araújo, Juraci P. dos Santos	A importância da disciplina de Libras na formação do professor de matemática do IFPI/Campus Angical	Pesquisa de campo descritiva qualitativa	O intuito deste trabalho é contribuir com os professores de Matemática da região, pois sabe-se que os profissionais do ensino de Matemática deparam-se com grandes problemas, e por isso os professores precisam de uma formação continuada, tendo em vista que a disciplina de Libras, vista na graduação contribuiu significativamente no processo de ensino, mas ainda necessita, sem dúvidas, melhorar pois, o universo de dúvidas que norteiam o professor neste processo os remetem a refletir na busca de novas metodologias. Para melhor compreensão sobre o tema, o estudo foi embasado nos seguintes autores: Nérci (1993), Rinaldi (1997), Soares (1999), Strobel (2006) entre outros.
2017, IV	Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	O ensino da Libras no curso de Licenciatura em matemática: mais prática, menos teoria.	Pesquisa de campo	Os objetivos deste trabalho foram observar 4 ementas de instituições federais que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática; averiguar quantas horas são oferecidas para a disciplina de Libras; e analisar os conteúdos abordados nesta disciplina. Observou-se que os conteúdos ministrados na disciplina de Libras ainda estão longe de oferecer, aos futuros docentes, autonomia para estabelecer uma comunicação eficiente com seus alunos surdos, pois focam, em sua maior parte, o lado histórico da Libras, deixando em segundo plano os aspectos comunicativos no processo de aquisição da língua.
2018, V	Deivila Aparecida Santos; Myllenna de Oliveira Santos; Jacqueline B. da Silva; Lucas M. de Abreu Júnior	A disciplina de libras nos cursos de pedagogia da IES de Arapiraca - AL: Narrativas dos (as) egressos(as) sobre sua formação docente	Pesquisa bibliográfica qualitativa	Para a elaboração deste trabalho, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e uma entrevista semiestruturada para coleta de dados. Os resultados, através das narrativas dos egressos e egressas, evidenciaram que a disciplina por si só não dá o suporte necessário para que eles consigam trabalhar com as especificidades dos alunos e alunas surdas em sala de aula, pois são poucas aulas para muitas informações pertinentes. Assim, fica claro a necessidade de ampliar a disciplina, pois os pedagogos e pedagogas carecem de um conhecimento mais aprofundado sobre a matéria em questão

2020, VII	Daniela Sousa dos Santos	Os desafios da busca dos processos de aprendizagem sobre a língua Brasileira de Sinais: As experiências dos Discentes do curso de pedagogia da universidade estadual do Piauí da cidade da Parnaíba.	Pesquisa de campo qualitativa e quantitativa	O artigo foi realizado através de uma pesquisa para compreender e analisar os motivos e as experiências de alunos que buscam conhecer e compreender a Libras, ainda no processo de formação no ensino superior. A pesquisa foi realizada através de um questionário aberto com cinco a seis perguntas, enviadas por um aplicativo de mensagem. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios pois há uma procura pelo conhecimento de Libras e existe uma conscientização sobre a necessidade de incluir um aluno surdo na escola, e para que haja essa inclusão os docentes precisam buscar a Libras como formação continuada para que no futuro possam estar incluindo seus alunos.
-----------	--------------------------	--	--	---

Diante das análises dos artigos em questão compreende-se que a disciplina de Libras é muito importante dentro dos cursos de formação de professores, pois a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua do surdo, que possibilita a comunicação entre os surdos e os ouvintes.

Para alguns, a disciplina de libras é o primeiro contato com a língua, algumas pesquisas apontaram que parte dos estudantes da graduação compreende superficialmente a real importância de libras no contexto cultural do surdo,

Quadros e Campelo (2020) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras nas licenciaturas é oferecer conhecimentos básicos dessa língua.

Há uma insatisfação no que se refere as práticas, pois alguns cursos têm mais teorias que prática, sendo eles de igual importância. Na perspectiva da educação, a Libras facilita a aprendizagem e possibilita a inclusão dentro da sala de aula, o professor deve buscar aprimorar os seus conhecimentos sobre a língua, pois entende-se que a carga horária dessa disciplina oferecida nas graduações não é suficiente para aquisição da língua. Como diz Strobel (2008, p. 102)

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula, pois ter domínio da Libras para atuar de forma inclusiva é muito difícil para o professor, considerando que esta é uma habilidade que nem todos conseguem desenvolver em tempo viável e com certo êxito. No entanto, conhecê-la quanto à sua estrutura lexical, sintática e semântica, seria fundamental ao professor, no sentido de buscar formas de explicar um conteúdo de modo mais claro e sucinto, facilitando o trabalho do tradutor-intérprete, assim também como possibilitar uma melhor interação entre professor e aluno.

O professor deve trabalhar em parceria com os intérpretes na sala de aula facilitando o processo de inclusão dos alunos surdos, abrindo possibilidades, sem transferir para a responsabilidade do ensino para ele, trazendo um ensino de qualidade. Há toda uma sistematização para garantir a inclusão dos alunos surdos, como direito a intérprete, flexibilidade nas correções das provas, materiais de apoio para os professores sobre as especificidades dos surdos, porém avalia - se que na prática ela não ocorre nas salas regulares.

É importante que as universidades ampliem seus currículos e ofereçam palestras, seminários que incentive ao futuro professor a se aprofundar nesses conhecimentos, buscando cursos para capacitação, pois na maioria das vezes esses profissionais vão ao campo se sentindo incapazes de receber um aluno surdo em sua sala de aula.

O aluno surdo não precisa ser somente inserido na sala de aula, ele precisa ser respeitado, sua língua precisa ser respeitada, ele precisa ser avaliando levando-a em consideração e não sendo comparado aos alunos ouvintes.

CONCLUSÃO

Para que a inclusão do surdo na escola ocorra plenamente ainda existem muitas barreiras que devem ser superadas, no entanto a obrigatoriedade da disciplina de Libras, ainda que de maneira superficial nos cursos de formação de professores se constitui uma grande vitória para a comunidade surda, pois através dessa, o estudante passa a ter uma noção sobre a cultura surda, e a conhecer sua história de lutas e desafios.

A visão do estudante que tem a oportunidade de cursar essa disciplina nunca mais será a mesma. Pois saberá que o surdo tem suas particularidades, mas é capaz de se desenvolver integralmente, e é a Língua Brasileira de Sinais que lhe dar essa possibilidade e esse direito lhe é garantido por lei, não cabendo ao professor negar-lhe esse direito.

O futuro docente, pesquisador, que sabe o seu papel na sociedade buscará se aprofundar mais nesses conhecimentos para que se no futuro possa vir a receber um aluno surdo em sala de aula, ele tenha a capacidade de acolhê-lo de maneira que possa lhe oferecer uma educação significativa e de qualidade, aderindo às práticas pedagógicas que atendam nas suas especificidades.

O estudo em questão possibilitou alargar ainda mais a visão sobre a necessidade de um melhoramento dos processos de inclusão relacionados a educação que ainda é muito insuficiente, nos aspectos que trata – se do aluno surdo em salas de aulas regulares, percebe-se a falta de preparo dos estudantes

em formação docente. Prefere-se que lhes sejam assegurados o direito da sala bilíngue para que eles não estejam em desvantagem em relação ao aluno ouvinte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, 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: 01/12/2021.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

CONEDU, Congresso Nacional de Educação. VII CONEDU: Conheça mais sobre o evento. CONEDUemCASA (Online). 2021. Disponível em: <https://www.conedu.com.br/sobre.php> acessado em 13/12/2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

GATTI, B. A.; GOLDBERG, M. A. A. Influência dos "kits": os cientistas no desenvolvimento do comportamento científico em adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 10, p. 13-23, ago. 1974

MENEZES, Alexandre Junior de Souza; SILVA, Alessandra Porto da; CAMACAM, Luciana Pereira. ABORDAGEM DA DISLEXIA POR MEIO DO MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 8, n. 10, 2021.

QUADROS, R; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, v. 13, n. 15, 2010.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

VOSGERAU, D. e ROMANOWSKI, J. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*. 14. 165. 10.7213/diálogo

Capítulo 5



10.37423/211205177

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

JANAINA MANGUEIRA DE SOUSA

Faculdade Domus Sapiens - FDS

LUCINEIDE DE SOUZA

*Universidade de Pernambuco -
UPE/Faculdade Domus Sapiens - FDS*



Resumo: A participação da família na vida educacional de uma criança é fundamental para o seu pleno desenvolvimento, sendo que a partir do instante que os pais ou os responsáveis legais por um aluno dão atenção, bem como realiza um trabalho conjunto com os educadores, à chance de obter êxito frente ao processo de ensino – aprendizagem torna – se muito maiores. É em decorrência desse fato que a temática a ser abordada neste estudo monográfico foi escolhida e como tal versa sobre “Participação da família na escola”. Nesta perspectiva, é necessário destacar que a relevância deste trabalho de cunho acadêmico é visível na esfera da educação, uma vez que a cada dia que passa a família tem “jogado” a total responsabilidade pelo aluno para a escola, o que é algo errado, pois a família e a escola devem realizar um trabalho em conjunto visando o pleno e total desenvolvimento da criança. Por conseguinte, e levando em consideração o tema em estudo vale enfatizar que o objetivo desta monografia gira em torno de destacar a importância da família e da escola vir a desenvolverem um trabalho conjunto em prol do educando, sobretudo, os da Educação Infantil. Ademais, a metodologia utilizada em meio à elaboração desta monografia enquadra – se na esfera da pesquisa qualitativa tendo como base a pesquisa bibliográfica, web gráfica, descritiva e de campo. Adentrar na esfera escolar e verificar de perto a relação família – escola faz – se essencial em meio à temática em estudo.

Palavras-chave: Família. Escola. Educando. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho de um educador na esfera do processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil é um desafio contínuo e como tal a cada dia esse profissional tem que se superar em meio à execução das suas funções. Isso é enfatizar, uma vez que educar em si é algo complexo e no contexto da Educação Infantil essa é uma tarefa ainda mais complicada em decorrência do público que está sendo atendido, ou seja, crianças.

É na Educação Infantil que o aluno dá os seus primeiros passos frente ao processo de socialização com os colegas de classe. Observa-se que para a criança essa é uma das fases mais complicadas, uma vez que o aluno na escola não dispõe da presença direta dos seus familiares. Buscar meios para fazer com que o educando se sinta bem e acolhido é uma das funções principais do professor na esfera da Educação Infantil.

A partir dos ditos acima, é possível mencionar que o trabalho a ser desenvolvido pelo professor em meio ao processo de ensino-aprendizagem é árduo e como tal é essencial que a família venha a dar apoio tanto ao professor como a própria criança que necessita de atenção nesta fase da sua vida. Sendo assim, é possível mencionar que para o aluno conseguir se desenvolver de modo pleno no que tange ao contexto educacional é preciso que família e escola venham a desenvolver um trabalho conjunto.

Hoje, o que se observa no contexto de muitas escolas é que a família não está por se fazer presente na vida educacional de diversas crianças e como tal essa situação tem representado um agravante em meio ao trabalho a ser desenvolvido pela escola, sobretudo, por parte dos educadores. Sem ter o apoio da família, no geral, a maior parte das crianças se sentem desestimuladas e até mesmo desmotivadas para estudar, sendo que tal fato acaba por prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Diante disso e levando em consideração todos os pontos abordados acima nas entre linhas deste estudo monográfico é que vale enfatizar que a temática abordada neste trabalho de caráter acadêmico gira em torno de “A importância da família e da escola desenvolver um trabalho conjunto em prol do processo de ensino-aprendizagem do educando na Educação Infantil”. O referido tema foi escolhido em decorrência da importância da família e da escola estar desenvolvendo um trabalho conjunto em prol da aprendizagem das crianças na esfera da Educação Infantil, bem como nas diversas outras áreas de estudo.

Deve-se mencionar que traçar métodos que facilitem a construção de um estudo monográfico faz-se essencial. vale destacar que a metodologia utilizada deste artigo versa sobre o campo da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa estar de modo direto associada à esfera da área educacional e como tal em conjunto com a pesquisa bibliográfica, web gráfica, descritiva e de campo serviu de base para este trabalho. Por conseguinte, o objetivo deste artigo é, justamente, destacar a importância da família e da escola vir a desenvolverem um trabalho conjunto em prol do educando, sobretudo, os da Educação Infantil.

Dentro desse contexto, é necessário enfatizar que este artigo encontra – se organizada em quatro (04) tópicos. O primeiro aborda em seu texto sobre a escola enquanto instituição de ensino, bem como sobre a sua função social. O segundo tópico, destaca em seu texto sobre a importância do professor em meio ao processo de ensino-aprendizagem do educando, como também ressalta em seu texto sobre a relação professor-aluno. Na esfera da sala de aula o professor é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem do educando e como tal cabe a esse profissional buscar meios que faça com que exista no contexto educacional e até mesmo fora da escola uma boa relação entre educador e educando.

No que se refere ao terceiro tópico, foi construído com base em um amplo estudo e aborda sobre o papel da família e a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do educando e traz algumas reflexões acerca da relação família-escola. O fato é que a escola, sozinha, não consegue fazer milagre e como tal cabe à família contribuir para que ao aluno sejam garantidas condições adequadas para ampliar o seu saber na esfera escolar. Trabalhar escola e família juntas é algo que se faz essencial para o desenvolvimento educacional.

O quarto tópico foi elaborado com a finalidade de abordar em seu texto sobre os procedimentos metodológicos utilizados em meio à construção deste artigo, bem como para analisar e discutir sobre a temática em estudo frente à pesquisa de campo desenvolvida. Frente a esse fato, pode-se ressaltar que a busca por uma metodologia capaz de contribuir com a construção deste artigo fez-se necessário ao longo do desenvolvimento das pesquisas bibliográficas e de campo, sendo que foi por meio da escolha de obras literárias e textos diversos voltados para área da educação que este estudo monográfico foi elaborado.

A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A temática a ser abordada ao longo deste tópico versa sobre a escola enquanto instituição de ensino, sendo que buscar compreender esse fato é algo essencial em meio ao desenvolvimento do tema. Desse modo, deve-se mencionar que todos veem a escola como uma instituição voltada, no geral, para o processo de ensino e isso vem a ser algo correto.

Nesta perspectiva, é válido mencionar que a escola enquanto instituição de ensino tem como propósito oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos e como tal tem como diretor dessa ação o próprio professor. Desse modo, deve-se destacar que, no geral, boa parte dos países possui um sistema formal voltado para a área da educação e como tão é obrigatório. Frente a esse sistema enfatizado acima, observa-se que os educandos em meio ao processo educacional avançam tendo como ponto de referência diversos níveis de série (ano).

Dentro desse contexto, é importante mencionar que cada país cria a sua própria denominação para os níveis de série, contudo em sua maioria incluem o Ensino Fundamental para crianças e o Ensino Médio, ou seja, a escola secundária para adolescentes que vieram a concluir o Ensino Fundamental I e II. Por conseguinte, vale enfatizar que a instituição educacional cujo é ensinado à graduação de nível superior é comumente chamada de faculdade ou universidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 67), são objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de,

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Dentro desse contexto, deve-se mencionar que os demais objetivos definidos e contemplados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 67), são:

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; Utilizar às diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Além das instituições abordadas no texto acima, pode-se destacar que os educandos também podem frequentar outras unidades escolares seja antes ou depois do Ensino Fundamental. Um exemplo disso está a pré-escola que tem por finalidade ofertar uma escolaridade básica para crianças com nível de idade baixo. Existem também as instituições profissionalizantes, ou seja, faculdades ou até mesmo seminários que podem vir a está disponível antes, durante ou depois do Ensino Médio.

A escola enquanto instituição de ensino é fundamental para a vida de toda e qualquer pessoa. Isso é enfatizado, uma vez que adquirir conhecimento é um dos bens mais preciosos que um homem pode ter. Por meio do saber as pessoas conseguem, no geral, se desenvolver e, sobretudo, viver em sociedade. Muitas das oportunidades de emprego estão direcionadas para profissionais qualificados e que possuem certo grau de conhecimento para poder exercer suas funções. De acordo com Freire (1999, p. 43),

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se opção é progressista, se não se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação; não se tem outro caminho senão viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1999).

A escola enquanto instituição de ensino nada mais é do que espaços organizados e voltados para o processo do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, pode – se enfatizar que as salas de aula são essenciais e possuem uma importância central, uma vez que os professores realizam o seu trabalho em prol da aprendizagem dos educandos.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A realização de uma pesquisa aprofundada frente ao tema proposto neste estudo fez-se importante para melhor explicar a relevância do trabalho conjunto entre família-escola, bem como para desenvolver uma explanação sobre a função social de uma instituição de ensino. Segundo Saviani (1997), “a escola tem sim o papel fundamental de instrumento de transformação da sociedade, através da transmissão para os indivíduos do saber sistematizado, da cultura histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade”.

Contudo, antes de abordar nas entre linhas deste capítulo sobre a temática em destaque vale mencionar que, hoje, muitas são as funções que a sociedade como um todo tem atribuído à escola, bem como ao professor em meio ao seu trabalho docente. Segundo Bueno (2008, p. 91) um dos objetivos da escola é,

Compreender a cidadania como participação social e política; assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança de conhecimento e no exercício da cidadania. Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Nesta perspectiva, deve-se ressaltar que, atualmente, muitas famílias têm atribuído tanto para a escola e, sobretudo, para o professor funções pelas quais não são da sua responsabilidade. Isso é algo que tem preocupado muitos profissionais da área da educação, uma vez que, no geral, para o educando conseguir se desenvolver frente ao processo educacional é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto. A participação dos familiares na vida educacional de uma criança, bem como de um jovem é algo fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 93 94/96) estabelece como direito da criança e dever dos pais e responsáveis, a educação de seus filhos pelo Poder Público.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente

constituída, e, ainda, o Ministério público, acionar o Poder Público para exigilo.

Dentro desse contexto, é necessário mencionar que a Educação Infantil é uma das etapas da vida de uma criança que é bastante delicada. Isso é mencionado, uma vez que é justamente nesse período que a criança começa a construir os primeiros vínculos sociais e como tal essa situação não é fácil. A família frente a esse processo deve buscar dá apoio, bem como trabalhar em conjunto com a escola para que o aluno se sinta protegido em meio ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. Quando a família participa desse processo o trabalho do professor torna-se menos complexo, uma vez que o aluno é acompanhado pela família e as suas dúvidas fora na esfera da escola pode ser sanada pelos pais ou familiares. Segundo Sutter (2007, p. 37),

A necessidade de se estudar a relação família e escola se sustentam e são reafirmadas quando o educador se esmera por considerar o educando, sem perder de vista a globalidade da pessoa; ou seja, compreendendo que quando se ingressa no sistema escolar, não se deixa de ser filho, irmão, amigo etc. Os pais precisam ter consciência de que servem como exemplo para seus filhos, portanto sua responsabilidade é redobrada.

Diante disso, é necessário enfatizar que em meio à pesquisa realizada, pôde-se constatar que uma das funções sociais da escola versa sobre desenvolver um trabalho em prol do educando de modo a fazer com que esse sujeito social venha a se tornar um cidadão e como tal consiga se desenvolver em meio à sociedade a qual ele – aluno – venha a fazer parte. De acordo com Assmann (1998, p. 16),

O (a) educador (a) deve proporcionar e tornar fácil uma educação, que anseie e cobice seres humanos politicamente capacitados, habilitados e dispostos a atuarem e influenciarem em uma sociedade aniquiladora e inflexível. Os educadores precisam ter ânsia na cobiça dessa transformação destes seres, tentando transformar seus alunos em pessoas críticas, reflexivas e acima de tudo humanas, permitindo o afloramento de descobertas e de novos conhecimentos que estejam inseridos em um contexto globalizador.

A partir do instante que a escola consegue desempenhar um trabalho de qualidade por meio do esforço de professores, funcionários diversos e família ao aluno é assegurado o direito de ter acesso a saberes fundamentais e que interferem de modo direto para com o desenvolvimento da sua cidadania. Pessoa (1998, p. 86) ressalta que,

Criar alunos autônomos, que saibam pensar, tomar as próprias decisões e estudar sozinhos, é uma das metas do ensino. Muito se fala que um dos principais objetivos da escola é levar o aluno a aprender a aprender, mas para que isso aconteça é necessário redefinir as relações professor-aluno na sala de aula.

Hoje, a sociedade como uma toda busca por pessoas capazes de contribuir com o meio no qual ele – homem – está inserido. Segundo Rossler (2004, p. 43),

A educação deve formar os homens para que esses realizem a transformação da ordem social vigente, quando esta realidade impede seu livre desenvolvimento, ao invés de ajustá-los a essa mesma ordem. A instituição escolar e suas políticas públicas, não devem se voltar para um processo de adaptação dos indivíduos às suas condições culturais e sociais. Antes, essas políticas devem considerar o caráter histórico da humanidade; as determinantes histórico-sociais, e assim, desenvolver a capacidade de transformação e superação, pela sua práxis, de sua própria história, quando suas condições reais de vida não contribuem para seu pleno desenvolvimento e realização como seres humanos.

Diante de tudo isso, deve-se destacar que a escola, ou seja, a instituição de ensino a cada dia que passa encontra-se mais pressionada a preparar o educando para a vida. Hoje, o que é possível observar é que pessoas um grau elevado de conhecimento está por ficarem desempregada, empresas e até mesmo o setor comercial – loja – busca por indivíduos que tenham um saber e, sobretudo, potencial para estar lidando com as mais variadas situações.

Os professores têm enfrentado uma série de dificuldades com os educandos em meio ao processo educacional, sendo que há maior parte das problemáticas vivenciadas na escola, atualmente, por esses profissionais encontra-se interligada à questão comportamental dos alunos. Logo, é fundamental que a família e a escola busquem desenvolver um trabalho conjunto de modo a sanar qualquer obstáculo que venha a interferir na aprendizagem.

É importante destacar que a família tem um papel primordial na formação das crianças, uma vez que, os valores éticos, morais, religiosos que são imprescindíveis para vida do homem em sociedade, perpassam pelo núcleo familiar. Nesse sentido, é dever da família acompanhar a vida escolar das crianças de modo a oferecer uma base para o educando não só aprender, mas, sobretudo conseguir desenvolver o seu senso crítico-reflexivo. Para Ribeiro (2011, p. 19):

A escola e a família enquanto instituições sociais que se relacionam de maneira permanente e dinâmica no processo de desenvolvimento dos indivíduos devem estabelecer meios de cooperação, para que tal processo ocorra de maneira efetiva em suas diferentes esferas: física, social, intelectual e emocional.

A realidade é que a partir do momento que a família participa de maneira ativa da vida escolar dos educandos, contribui não só com o trabalho do professor, mas também com o desenvolvimento de modo pleno da criança. A escola sozinha não consegue atender a todas as necessidades e anseios do educando e como tal é fundamental que essa instituição trabalhe de maneira integrada com a família.

Dentro desse contexto, deve-se ressaltar que a parceria família-escola é fundamental, visto que, quando há a junção dessas duas instituições sociais o educando é quem sai ganhando, uma vez que, à obtenção de valores por parte desses indivíduos é considerável. A comunidade escolar deve estar ciente da importância de o aluno criar valores éticos, morais, religiosos, entre outros, para que ele consiga ser um ser cidadão na sociedade na qual faz ou fará parte.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR EM MEIO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

A temática a ser abordada neste capítulo tem uma ampla importância frente à esfera educacional, uma vez que todo e qualquer professor tem uma relevância grande na vida de um educando. Desse modo, deve-se destacar que abordar sobre esse tema nas entre linhas deste artigo que trata sobre a importância da família na vida educacional de uma criança faz-se necessário e, sobretudo, fundamental.

Nesta perspectiva, destacar que em meio ao tema escolhido e desenvolvido neste estudo monográfico não se pode falar apenas do quanto à família é importante na vida educacional de uma criança na esfera da Educação Infantil. Muito pelo contrário, vale abordar também do quanto o professor é importante em meio à realização do seu trabalho enquanto docente para com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Segundo Freire (1996, p. 17),

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Diante disso, é possível mencionar que ao entrar em uma escola, pela primeira vez, muitos educandos ficam assustados com tudo, uma vez que a vida educacional é algo novo e o novo assusta. Sendo assim, no geral, os educandos frente a essa situação passam a ver o professor como uma referência ou até mesmo como uma extensão da sua família, sendo que quando acontece algum problema, somente, o educador é capaz de sanar.

Dentro desse contexto, é importante destacar que em meio ao desenvolvimento do seu trabalho, todo educador que trabalha na esfera da Educação Infantil deve ter a preocupação de desenvolver um modo apropriado e, sobretudo, adequado de como saber lidar com as crianças em situações específicas. Isso é mencionado, uma vez que uma atitude impensada por parte do professor pode prejudicar e interferir na sua relação com o seu aluno. O fato é que ao voltar o olhar para o contexto da Educação Infantil, pode-se observar que ao tratar de educandos iniciantes, ou seja, que acabaram de entrar na escola, às mais variadas situações surge e como tal devem ser solucionadas.

Frente a essa situação, deve-se enfatizar que a importância do professor é ampla e como tal o educador que atua na esfera da Educação Infantil deve sempre ter a preocupação de buscar uma maneira adequada de saber lidar com os seus educandos no seu dia a dia e, sobretudo, em situações diversas. Isso é mencionado, uma vez que a criança que acabou de entrar em uma dada instituição de

ensino quer atenção do professor e passa a vivenciar situações diferentes da sua rotina habitual em relação às demais fases escolares.

Desse modo, o professor no contexto da educação infantil deve sempre tentar compreender o universo da criança e aceitar as suas limitações, medos e dúvidas nesta fase da sua vida. Sendo assim, buscando melhorar o trabalho do professor na esfera da vida educacional de uma criança, Caiado (2013, p. 62) sugere algumas dicas de como o docente deve proceder no contexto do mundo infantil, tais como:

Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança; No período em que a criança estiver no Jardim de Infância, passar a sensação de um mundo mais lúdico no qual a criança, apesar de estar passando por um processo de educação e aprendizagem, não se sinta educada formalmente; Criar hábitos de correção com suavidade e fineza; Ao propor atividades para as crianças, conduza-as da melhor maneira possível, de forma que essas venham lembrar-se do momento com saudade; Preparar o momento da leitura com maior carinho possível, visto que se trata de um momento mágico para a criança, bem como estimula o crescimento do vocabulário preparando-a para a alfabetização; Observar bem os seus alunos, podendo detectar o que pode melhorar ou até mesmo o que deve ser eliminado; Ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, porém busque a melhor forma de realizar, fazendo com que a criança tenha consciência do erro.

Levando em consideração os ditos feitos pela autora, deve-se destacar que buscar entender o mundo da criança é algo que todo professor da Educação Infantil e das outras modalidades de ensino devem fazer para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. A partir do instante que o professor se propõe a entender o seu educando o seu trabalho obtém muito mais significado, uma vez que a relação de respeito, confiança, amizade irá se estabelecer tanto entre professor-aluno, como entre aluno-professor, fato que é essencial e contribuir de maneira direta para com todo o desenvolvimento do processo educacional. Sendo assim, vale mencionar que é indiscutível o quanto o professor é essencial na vida de toda e qualquer criança frente ao contexto educacional.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ao desenvolver um estudo em torno da importância da participação da família na vida educacional de uma criança na esfera da Educação Infantil, vale destacar nas entre linhas deste artigo também sobre a relação professor-aluno. Desse modo, deve – se destacar que muitos são os desafios enfrentados pela criança ao entrar na escola, uma vez que, no geral, tudo é novo para o educando, seja o contato com pessoas desconhecidas ou até mesmo o obstáculo existente frente ao processo de ensino – aprendizagem. De acordo com Antunes (1996, p. 106),

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.

Diante disso, observa – se ao adentrar no âmbito educacional de uma instituição de ensino que o professor através do seu trabalho tem um papel fundamental na vida de todo e qualquer educando. Isso é mencionado, uma vez que a criança vê o professor como uma referência frente ao meio – escola – no qual ela está inserida. Desse modo, é possível mencionar que a relação professor – aluno interfere de modo direto no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos nessa fase da sua vida. Frente a esse fato, Meirieu (1998, p. 52), destaca que,

O papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é criar o enigma ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma, comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Nesta perspectiva, deve – se destacar que em meio a essa situação os educadores, sobretudo, na esfera da Educação Infantil, inicialmente, têm que tentar se aproximar da criança de maneira que ela enquanto pessoa se sinta segura e confiante frente a essa relação. Isso é destacado, pois se a criança não confiar em sua educadora ou seu educador, dificilmente acontecerá aprendizagem, pois em meio ao processo educacional o educando se sente muito mais interessado pelos estudos quando tem uma boa relação com o professor.

Dentro desse quadro, é importante ressaltar que tentar manter uma boa relação com os seus educandos é uma das melhores maneiras de um professor conseguir obter êxito em meio à realização do seu trabalho em sala de aula. Quando o aluno não gosta do educador todo o processo de ensino – aprendizagem fica comprometida, pois por mais que o educador desenvolva uma aula dinâmica e interessante o educando, no geral, não prestará atenção no conteúdo que está por ser explicado. Sendo assim, pode – se enfatizar que a relação entre professor – aluno interfere na aprendizagem.

A partir do instante que o educador mostra – se compreensivo, carinhoso e atencioso para com o seu aluno, no geral, acontece o fato do aluno passar a gostar do seu professor. Frente a esse fato, é válido destacar que muitos são os desafios a serem enfrentados tanto por professores como por alunos em meio ao processo educacional, sendo que tentar manter uma boa relação em sala de aula e fora dela é uma das melhores alternativas desses desafios serem reduzidos pela metade. O professor que se volta contra o seu aluno ou vice-versa acaba por prejudicar a si mesmo na esfera educacional. Dentro desse contexto, torna-se importante mencionar que de acordo com Abreu e Masetto (1990, p. 61),

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Diante disso, é necessário enfatizar que o diálogo é um dos meios mais importantes e que deve sempre está presente frente à relação professor – aluno. Ou seja, se um problema acontecer cabe ao professor ou ao aluno tentar solucioná-lo através do uso do diálogo. Falar a respeito do que pode ter acontecido de errado é sempre a melhor alternativa para se chegar a uma resolução do problema ocorrido em meio ao processo educacional.

De acordo com Gadotti (1999, p. 93),

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Por fim, vale mencionar que frente à relação professor – aluno deve sempre existir respeito, pois sem respeito é impossível manter uma boa convivência em sala de aula. Desse modo, deve – se destacar que tanto o educador como o aluno devem se respeitar seja em meio ao desafio do professor de ensinar ou a dificuldade ou até mesmo limitação do educando em aprender. Respeito é uma das palavras mais importantes e que deve existir na relação de todo e qualquer professor com o seu aluno.

O PAPEL DA FAMÍLIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

A temática abordada neste capítulo gira em torno do papel da família e a contribuição no processo de ensino – aprendizagem do educando. Desse modo, deve – se enfatizar que a família é essencial na vida educacional de toda criança e como tal deve dá assistência frente aos estudos para que os educandos consigam se desenvolver e ampliar os seus conhecimentos em meio aos conteúdos trabalhados e explicados pelos educadores em sala de aula.

A importância da participação das famílias na vida escolar de uma criança faz – se perceber no seu interesse pelos estudos. Os pais ou familiares diversos quando acompanham o educando em meio ao processo de ensino – aprendizagem acaba por buscar auxiliar nos estudos e enfatizar o quanto a educação é essencial na vida de toda e qualquer pessoa. Isso sem mencionar que, através da ajuda da família é possível o professor desenvolver um melhor trabalho. Para Ferreira (2009, p. 64),

[...] o objetivo principal da educação hoje é favorecer uma participação que gere compromisso da família com a aprendizagem e o sucesso escolar do seu aluno e compromisso da escola com a inserção curricular do ambiente cultural da família e da comunidade. Essa parceria assegurará, em última instância, o pleno cumprimento da função social da escola.

Dentro desse contexto, deve – se mencionar que embora a participação da família na vida educacional de uma criança, sobretudo, as que estão na esfera da Educação Infantil faça importante, observa – se, atualmente que essa participação cada vez mais tem se tornado mais rara. É possível ver que muitos pais, ou seja, diversas famílias têm participado muito pouco da vida educacional dos educandos e isso acaba por prejudicá-los e, por conseguinte, desestimulá-los frente ao processo de ensino – aprendizagem. De acordo com Quinalha (2010, p. 2),

As escolas pedem “socorro”, pois não estão deixando em suas portas só crianças em busca de conhecimentos. Sem que se faça um juízo de valor dessa situação, constata-se, atualmente, que alguns pais delegam à escola muitas outras funções: a de educar, transmitir valores, autoridade, respeito, limites e a mais difícil: exercer funções de maternagem e paternagem, pois, a bem da verdade e sem generalizações, pode-se dizer que alguns pais se esquivam de responsabilidades que originalmente seriam deles. (QUINALHA, 2010).

Tal situação é mencionada, uma vez que a não participação e a atribuição de diversas funções as escolas é algo que tem preocupado muito a todos os profissionais da área da educação. Sendo assim, vale lembrar que toda criança precisa de orientação ao longo da fase escolar, pois muitos e, sobretudo, diversos são os desafios a serem enfrentados por tais indivíduos em meio ao ato de aprender. Quando a família participa tudo, no geral, torna – se mais fácil, tanto para o aluno quanto para o professor. Isso é destacado em decorrência do apoio e incentivo que o educando recebe por parte da família em meio as dificuldades quem surgem no contexto do processo de ensino – aprendizagem.

A não participação da família na vida escolar de uma criança pode gerar diversos problemas na sua trajetória escolar e como tal isso vem a ser um problema. Quando a família não participa e não busca contribuir com o desenvolvimento educacional da aprendizagem, no geral o aluno não sente vontade de estudar e buscar compreender e aprender o que é explicado pelo professor. Isso é mencionado, uma vez que ao adentrar na esfera escolar, é possível observar que uma das satisfações maiores de uma criança é mostrar os seus resultados para a sua família e mostrar o que ele – educando – aprendeu de novo da escola. Duarte (2008, p.17),

Cabe à escola aproximar a comunidade do convívio escolar numa tentativa de reestruturar a família e o interesse dos pais pelo futuro de seu filho, de oferecer oportunidades de acesso à cultura, à tecnologia, à informação, de oportunizar a reflexão de questões relativas ao respeito ao próximo, suas culturas, etnias e

orientação sexual, à preservação do meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável, entre vários outros temas (DUARTE, 2008).

Nesta perspectiva, é possível enfatizar que a família tem por obrigação e dever buscar contribuir com o processo educacional, vindo a estimular e incentivar a criança da importância que tem a educação na vida do homem para que esse educando consiga sentir prazer e interesse pelo ato de estudar. Frente a esse fato, vale lembrar que família e escola devem desenvolver um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento educacional do aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos usados em meio à elaboração deste artigo foram diversos, uma vez que o tema em estudo tem um foco amplo de pesquisa. Através disso, vale mencionar que a partir do momento que a temática foi escolhida o primeiro ponto a ser tomado foi realizar uma pesquisa tendo como objetivo encontrar livros, revistas, artigos e páginas da internet relacionadas à esfera educacional, bem como ao tema proposto neste artigo.

A construção deste artigo não foi algo fácil, pois exigiu um longo período ao que se refere à busca pelo material a ser usado na elaboração dos textos que serviram de base para este artigo. Desse modo, é importante mencionar que a escolha dos livros e dos artigos usados neste artigo foi feita por meio de uma leitura minuciosa da temática em estudo neste trabalho.

Diante disso, vale mencionar que através das leituras dos livros e artigos é que este artigo foi construído. Sendo assim, torna-se fundamental mencionar que foi através do ato de ler que pôde-se observar de fato a real importância da participação da família na vida educacional de uma criança. Isso é mencionado, uma vez que o professor sozinho não pode assumir o papel de educador e pai.

No que refere-se ao segundo procedimento, esse gira em torno da formulação dos textos que serviram de base para a construção dos capítulos deste artigo. Desse modo, deve-se destacar que este artigo foi realizado tendo como foco obras literárias, bem como artigos pesquisados na internet que estivessem ligados ao tema proposto neste estudo de pesquisa.

Dentro desse contexto, deve-se mencionar que o terceiro procedimento agorou em torno da organização do artigo como um todo, tendo como base as regras definidas pela ABNT. Através disso, é importante mencionar que a partir do instante que os capítulos estavam prontos eles foram de maneira coerente formatados tendo como base as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Formatar este artigo foi algo essencial e como tal vale enfatizar esse fato encontra-se expresso e nítido

nas entrelinhas deste estudo monográfico. Por fim, é importante destacar que pesquisar é fundamental para a construção e finalização de um estudo.

TIPO DE PESQUISA

A partir do instante que o tema deste artigo foi escolhido e que versa sobre “A importância da família e da escola desenvolver um trabalho conjunto em prol do processo de ensino – aprendizagem do educando na Educação Infantil”, tornou – se essencial escolher o tipo de pesquisa a ser usada frente à elaboração deste trabalho de caráter acadêmico. Desse modo, vale mencionar que a escolha foi feita com base, justamente no tema abordado neste artigo. Nesta perspectiva, é necessário enfatizar que o tipo de pesquisa a ser usada nas entre linhas deste artigo versa sobre a esfera da pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica, web gráfica e de campo. Sendo assim, a pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo desenvolver pesquisas, bem como observar os pontos principais a serem analisados frente ao desenvolvimento deste artigo.

Diante disso, deve – se mencionar que à pesquisa descritiva foi realizada a partir do instante que está artigo passou a ser desenvolvida. O tipo de pesquisa mencionada é muito bem observado ao longo deste artigo, pois todos os capítulos foram formulados tendo como base obras literárias e que, por conseguinte, vieram a serem descritas nos textos deste artigo. A técnica de descrever os principais pontos principais da temática em foco deste artigo é algo essencial e como tal faz – se relevante na construção deste trabalho.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, é necessário mencionar que esta é de muita importância em meio à construção deste artigo. Tal fato é mencionado, pois através das obras bibliográficas usadas como base teórica é que está artigo foi elaborada. Frente a esse fato, a escolha dos livros, bem como revistas e artigos que serviram de referência teoria para os textos bases elaborados devem ser feitos de modo minucioso.

Dentro desse contexto, torna – se fundamental mencionar que a pesquisa web gráfica é muito importante em meio à elaboração de um estudo monográfico, pois facilita a realização de diversas pesquisas. Hoje o homem pode desenvolver um amplo estudo por meio da grande rede mundial de computadores sem ao menos sair da sua residência. Com o advento da tecnologia, realizar uma pesquisa tornou – se muito mais fácil e dinâmica. Por fim, vale destacar que a pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica, web gráfica e de campo foram essenciais em meio a elaboração deste estudo monográfico.

INSTRUMENTO DA PESQUISA

O uso de instrumentos de pesquisa é algo fundamental em meio à construção de um artigo. Desse modo, deve – se mencionar que frente à elaboração de um dado artigo não basta apenas escolher, ou seja, definir os procedimentos metodológicos a serem usados é preciso também determinar os instrumentos de pesquisa que serão utilizados frente ao desenvolvimento do estudo em foco.

Tendo como base o tema abordado neste artigo que versa sobre “A importância da família e da escola desenvolver um trabalho conjunto em prol do processo de ensino – aprendizagem do educando na Educação Infantil”, vale ressaltar que os instrumentos utilizados ao longo da formulação deste trabalho acadêmico giram em torno dos próprios livros, artigos e revistas que vieram a servir de base em meio à construção dos capítulos que compõem a artigo em questão. Ademais, os outros instrumentos foram, justamente, um caderno de anotação, caneta, bem como um microcomputador.

Dentro desse contexto, vale mencionar que os livros, revistas e artigos utilizados frente ao desenvolvimento e formulação deste artigo foram essenciais, uma vez que foram esses instrumentos que deram suporte teórico a todos os ditos feitos neste estudo de pesquisa. A escolha dos livros foi feita de acordo com o tema trabalhado, uma vez que observou – se que há uma ampla diversidade de livros, revistas e artigos que abordam em seus textos sobre a importância da participação da família na vida educacional das crianças.

Depois de feita a leitura dos livros, revistas e artigos escolhidos para servir de base em meio à construção deste artigo o instrumento utilizado foi, justamente, um caderno de anotação em conjunto com uma caneta, bem como um questionário contendo quatro questões. Em tal caderno foram feitos todos os textos que vieram a serem utilizados na construção dos capítulos deste artigo, sendo que o ato de descrever o que havia sido lido foi algo que ampliou o conhecimento acerca da temática em foco neste artigo.

Por fim, o microcomputador também foi outro importante instrumento utilizado neste estudo monográfico, uma vez que através deste equipamento foram desenvolvidas pesquisas em torno de artigos relacionados ao tema. Por conseguinte, também foram por meio do computador que toda a artigo foi devidamente formatada seguindo de modo correto as regras estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Ao desenvolver um estudo monográfico em torno da participação da família em meio ao processo educacional de crianças da Educação Infantil, tornou – se essencial adentrar na esfera de uma instituição de ensino para desenvolver uma pesquisa de campo com educadoras para verificar o que elas acham sobre a temática em foco neste artigo. Desse modo, vale enfatizar que em meio a esta pesquisa de campo foi utilizado como instrumento coletor de dados um questionário contendo quatro questões e como tal um caderno de anotações para anotar todos os pontos relevantes frente a este estudo de pesquisa.

Diante disso, é possível mencionar que desenvolver uma pesquisa de campo não é algo fácil, uma vez que, primeiramente, foi necessário pedir autorização para a direção da escola, bem como para as educadoras para que o estudo fosse realizado. Sendo assim, o primeiro contato com a escola campo de pesquisa foi, justamente, para pedir tal autorização e como tal observar o espaço e a organização desta unidade de ensino. A partir do instante que a autorização foi dada, a pesquisa começou a ser desenvolvida.

Nesta perspectiva, o que pôde – se observar ao longo das visitas é que os profissionais que trabalham na escola *locus* de pesquisa de fato estão comprometidos com o oferecimento de um ensino de qualidade para os seus educandos. Os professores são qualificados e como tal fazem questão de desenvolverem aulas dinâmicas e diversificadas para que o aluno venha a de fato adquirir conhecimento em meio ao processo educacional. Contudo, pôde – se constatar também que na escola muitos são os alunos que não são acompanhados de perto pelos seus familiares e como tal isso é algo preocupante.

Dentro desse contexto, é necessário enfatizar que a escola visitada e que serviu de campo de pesquisa localiza – se no Distrito de Nova Descoberta, pertencente à cidade de Petrolina – PE. Hoje, a escola atende a um público de diversas comunidades que são circunvizinhas do distrito mencionado. A maior parte dos alunos são filhos de trabalhadores rurais e de comerciantes. Por passarem a maior parte do dia trabalhando na lavoura ou no comercio, muitos pais acabam por deixar os filhos em casa e, por conseguinte, não acompanham essas crianças em meio ao contexto educacional.

Ao conversar com o gestor da instituição de ensino visitada e que veio a servir de campo de pesquisa, ele assegurou que muitos pais, avós, irmãos ou outros familiares participam, sim, da vida educacional das crianças. Contudo, existe uma parcela grande de familiares que só comparecem na escola quando

é dia de cadastramento da Bolsa Família e como tal não tem se quer a preocupação em perguntar como anda o rendimento dos filhos na escola. Esse agravante reflete na angústia que muitas educadoras expressam em meio à realização do seu trabalho. Por não contar com o apoio da família muitas professoras não sabem o que fazer para solucionar a indisciplina e falta de interesse de muitos alunos e, por conseguinte, ao saberem que os pais não fazem esse acompanhamento, os alunos tendem a fazer o que querem dentro do contexto escolar.

Diante disso, torna – se necessário mencionar que foram propostas quatro perguntas para que uma professora da escola campo de pesquisa e que trabalha em uma turma da Educação Infantil viesse a responder ao questionário. Desse modo, deve – se enfatizar que a primeira pergunta versa sobre “Você enquanto educadora acha importante à participação da família em meio ao processo de ensino – aprendizagem da criança? Justifique”. A resposta obtida frente a realização do referido questionamento foi:

A meu ver a participação da família é algo essencial frente ao processo educacional de uma criança. Ao vivenciar a realidade envolta da escola a criança encontra muitos desafios e cabe a família contribuir com o professor em meio a busca por soluções dos medos que o aluno sente. É notável o fato que quando os pais participam o aluno consegue se desenvolver e adquirir o saber que é ensinado (PROFESSORA).

Dentro desse contexto, deve – se mencionar que a primeira questão foi formulada com a finalidade de verificar o ponto de vista da educadora quanto a importância de a família participar da vida educacional do educando. E como tal a resposta obtida expressa o ponto de vista de tal profissional quanto à questão proposta. De acordo com Paro (1997, p. 94),

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Diante disso, é importante mencionar que a segunda questão proposta foi formulada com o intuito de saber da educadora “As famílias participam da vida educacional dos seus alunos? Justifique”. Sendo assim, vale lembra que nada melhor do que a professora ou o professor para destacar se a família participa ou não da vida educacional das crianças. O fato é que a resposta obtida foi,

A maior parte dos pais, avós ou outros familiares participam, sim, da vida escolar das crianças. Essa parcela de pais faz sempre questão de estarem envolvidos com os eventos da escola e como tal participa de modo intenso das reuniões escolares. Contudo, existem alguns pais que não participam da vida educacional dos seus filhos e isso é algo preocupante, uma vez que o reflexo

dessa situação fica nítido no comportamento e no rendimento escolar dessas crianças (PROFESSORA).

Levando em consideração a resposta obtida, deve – se mencionar que a professora por meio dos seus ditos expressa muito bem que existem algumas famílias que participam enquanto tem outras que não. A não participação da família na vida educacional de uma criança é algo preocupante e como tal acaba por prejudicar o trabalho a ser desenvolvido pelos educadores. A escola necessita da família para desenvolver um trabalho que atenda a todas as necessidades dos educandos em meio ao processo de ensino – aprendizagem, sendo que a partir do instante que a família não participa da vida educacional da criança, é nítido que a escola passa por grandes problemas, sobretudo, no modo de se comportar do aluno.

No que refere – se à terceira questão, pode – se ressaltar que está foi elaborada com o objetivo de verificar da educadora a seguinte pergunta “Para você a participação da família interfere no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos? Justifique”. A realização dessa questão foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que, a resposta obtida foi,

Sim, e como interfere. Se todos os pais ou outros familiares viessem a participar da vida educacional das crianças, com certeza a aprendizagem seria muito mais significativa por parte dos educandos. É praticamente impossível desenvolver um trabalho de qualidade sem a ajuda da família. Diversas vezes atividades de fixação do conteúdo em estudo foram propostas e voltaram sem ter sido respondida. Os alunos necessitam da orientação da família nesta etapa da sua vida escolar (PROFESSORA).

Através da resposta acima fica nítido o quanto a professora tem noção do quanto à participação da família faz – se essencial em meio ao processo de ensino – aprendizagem de crianças na esfera da Educação Infantil. Sendo assim, vale mencionar que muitos são os livros, bem como trabalhos voltados para a área educacional que relatam o quanto o acompanhamento da família em meio ao processo educacional de uma criança é importante para o desenvolvimento e aprendizagem do saber ensinado em sala de aula.

Neste contexto, deve – se ressaltar que a quarta questão aplicada queria fazer com que a educadora viesse a “Dê a sua opinião quanto à relação família – escola existente na sua instituição de ensino”. A opinião obtida foi “a relação é ótima, contudo, como já foi enfatizado antes existem algumas famílias que não participam da vida educacional de determinados alunos e isso é algo complicado”. Adentrar na esfera escolar foi algo fundamental em meio à realização deste artigo e como tal para compreender o ponto de vista de quem está de modo direto inserido para com o processo educacional de crianças

da Educação Infantil, ou seja, o educador que a cada momento que passa tem sofrido mais e reconhecido cada dia menos.

A participação da família na esfera escolar se faz cada dia mais importante não só enquanto suporte do trabalho a ser realizado pelas professoras, mas também para se apresentar como o ponto de referências dos próprios educandos. A partir do momento que os pais e/ou responsáveis participam da vida educacional dos seus filhos, é notório que as crianças se sentem muito mais estimuladas a estudar e, por conseguinte, o seu desempenho melhora.

É essencial frisar que passa as famílias tem deixado para a escola a responsabilidade de educar as crianças e como reflexo disso, o que tende a ocorrer é o crescimento dos problemas vivenciados na esfera escolar. Ao não acompanhar os seus filhos, os pais negam a criança o suporte necessário a ser dado frente ao processo educacional, fato esse lamentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um estudo aprofundado em torno da temática abordada neste artigo que versa sobre “A importância da família e da escola desenvolver um trabalho conjunto em prol do processo de ensino – aprendizagem do educando na Educação Infantil” foi algo essencial. Desse modo, deve – se enfatizar que por meio da pesquisa bibliográfica e de campo pôde – se entender o quanto a ajuda da família é fundamental para a criança ampliar e, sobretudo, adquirir novos saberes na esfera da escola.

Diante disso, é necessário mencionar que o professor, bem como todos os outros profissionais da área da educação só conseguirá realizar um bom trabalho em prol do oferecimento de um ensino significativo para as crianças que estão na Educação Infantil se a família trabalhar em conjunto. Hoje e a muito tempo atrás, muitos estudiosos e pensadores da educação já enfatizavam por meio dos seus trabalhos o quanto a participação da família é algo importante para a criança, sobretudo, na fase escolar onde o aluno enfrenta vários desafios.

Contudo, através do estudo realizado em meio à elaboração deste artigo, pôde – se constatar que, atualmente, existem muitas famílias que estão por atribuir para a escola a total responsabilidade de educar as crianças e isso vem a ser errado. O professor sozinho não consegue fazer com que o educando aprenda, nem tão pouco faz com que o educando tenha o compromisso de fazer sozinhas as atividades propostas ao longo do processo de ensino – aprendizagem. O fato é que toda criança precisa ser acompanhada e orientada em meio ao contexto educacional. Nesta perspectiva, vale destacar que ao adentrar na esfera educacional de uma instituição de ensino do interior da cidade de

Petrolina - PE, pôde – se perceber a angústia de diversas educadoras que não sabiam o que fazer com crianças indisciplinadas que não dispunha de atenção alguma por parte da família no que refere – se ao processo educacional. E isso é algo muito preocupante, uma vez que a inserção da criança na escola é uma das fases mais difíceis na vida de uma pessoa e é uma das mais importantes e se a família não participa a aprendizagem da criança fica comprometida.

A não participação e a atribuição de diversas funções as escolas é alo que tem preocupado muito a todos os profissionais da área da educação. Sendo assim, vale lembrar que toda criança precisa de orientação ao longo da fase escolar, pois muitos e, sobretudo, diversos são os desafios a serem enfrentados por tais indivíduos em meio ao ato de aprender. Quando a família participa tudo, no geral, torna – se mais fácil, tanto para o aluno quanto para o professor. Isso é destacado em decorrência do apoio e incentivo que o educando recebe por parte da família em meio as dificuldades quem surgem no contexto do processo de ensino – aprendizagem.

A não participação da família na vida escolar de uma criança pode gerar diversos problemas na sua trajetória escolar e como tal isso vem a ser um problema. Quando a família não participa e não busca contribuir com o desenvolvimento educacional e, sobretudo, da aprendizagem, no geral o aluno não sente vontade de estudar e buscar compreender e aprender o que é explicado pelo professor. Isso é mencionado, uma vez que ao adentrar na esfera escolar, é possível observar que uma das satisfações maiores de uma criança é mostrar os seus resultados para a sua família e mostrar o que ele – educando – aprendeu de novo da escola.

Dentro desse contexto, torna-se relevante destacar que, atualmente, muitas famílias têm atribuído tanto para a escola e, sobretudo, para o professor funções pelas quais não são da sua responsabilidade. Isso é algo que tem preocupado muitos profissionais da área da educação, uma vez que, no geral, para o educando conseguir se desenvolver frente ao processo educacional é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto. A participação dos familiares na vida educacional de uma criança, bem como de um jovem é algo fundamental, uma vez que a presença da família contribui e possibilita que o educando perceba a importância da educação na sua vida.

A escola enquanto instituição de ensino é fundamental para a vida de toda e qualquer pessoa. Isso é enfatizado, uma vez que adquirir conhecimento é um dos bens mais preciosos que um homem pode ter. Por meio do saber as pessoas conseguem, no geral, se desenvolver e, sobretudo, viver em sociedade. Muitas das oportunidades de emprego estão direcionadas para profissionais qualificados e que possuem certo grau de conhecimento para poder exercer suas funções, sendo que, a aquisição

de saberes por parte dos educandos ocorre, no geral, quando há a parceria entre família e escolar que ao trabalharem juntas ajudam as crianças.

Por fim, vale mencionar que a relevância desta temática faz – se perceber em meio ao ato de observar quando as famílias participam da vida educacional de uma criança. Quando isso acontece de modo significativo, o educando sente, no geral, mais prazer e interesse em aprender o que é ensinado em sala de aula, bem como o professor tem mais um ponto de referência – família – frente à realização do seu trabalho de ensinar e educar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C. & MASETTO, M.T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra, 1996.
- ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente. 3a Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.
- BUENO, Maria Júlia. Trabalhando para transformar a criança de hoje no cidadão de amanhã. 2008. Disponível em: <http://www.emefmariajuliabueno.com.br/institucional/objetivos-da-escola/> Acesso em: 23 de jan. de 2017.
- CAIADO, Elen Campos. A atuação do professor de Educação Infantil. 2013. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/a-atuacao-professor-educacao-infantil.htm> Acesso em: 23 de jan. de 2017.
- DUARTE, Gabriel. A função social da escola. 2008. Disponível em: <http://www.textolivre.com.br/artigos/8621-a-funcao-social-da-escola> Acesso em: 23 de jan. de 2017.
- FERREIRA, Claudia Puget. Importância da integração escola – família no processo pedagógico. 2009. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml> Acesso em: 23 de jan. de 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. [s.l.]: Xamã. 126 p. 1997.
- PESSOA, Ana Maria. Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.
- QUINALHA, Ivone Honório. A importância da escola e seu lugar na constituição humana. 2010. Disponível em: http://www.cuidademim.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=113:a-importancia-da-escola-e-seu-lugar-na-constituicao-humana&catid=44&Itemid=72 Acesso em: 23 de jan. de 2017.
- ROSSLER, J. H. A Educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, N. (ORG.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

Capítulo 6



10.37423/211205178

ANÁLISE E REFLEXÕES EM TORNO DA DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

CLECIANA BARBOSA VIEIRA DE ARAÚJO

Faculdade Domus Sapiens - FDS

LUCINEIDE DE SOUZA

*Universidade de Pernambuco -
UPE/Faculdade Domus Sapiens - FDS*



Resumo: A temática abordada neste estudo monográfico gira em torno da “Dislexia em meio ao processo de leitura e escrita”. Nesta perspectiva, deve-se destacar que o referido tema foi escolhido para servir de base em meio à elaboração desta monografia em decorrência do fato que a dislexia é um transtorno que tem por característica, principal, gerar dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita de muitas crianças e isso acaba por atrapalhar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Logo, é fundamental que os professores estudem e, sobretudo, se apropriem sobre esse problema para melhor oferecer um ensino que seja de fato significativo para a vida de educandos disléxicos. Diante disso, é necessário ressaltar que esse estudo monográfico tem como objetivo geral, justamente, “desenvolver um estudo teórico acerca da dislexia e as dificuldades no processo de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil”. Por conseguinte, vale enfatizar que os objetivos específicos são: Estudar sobre o transtorno acerca da dislexia; verificar quais são os sintomas de um educando disléxico; destacar quais são os tratamentos indicados para um aluno disléxico. Dentro desse quadro, é válido ressaltar que em meio à construção deste estudo monográfico, a metodológica utilizada versa sobre o campo da pesquisa qualitativa, quanto aos procedimentos técnicos à pesquisa configura-se como bibliográfica e quanto ao método o estudo tem uma inspiração descritiva. Nesse sentido, deve-se explicar que se optou pela escolha da pesquisa qualitativa em decorrência da temática em estudo voltasse para o campo da pesquisa social. Por conseguinte, é importante mencionar que a pesquisa qualitativa possui como principal objeto de estudo o ato de observar os fatos que estão por ser estudados em meio a uma dada pesquisa. Por fim, a realização de todo este estudo possibilitou compreender que a dislexia enquanto transtorno pode gerar diversos problemas na vida estudantil e social de um educando, sendo que, é fundamental tanto a escola como a família buscar por ajuda de profissionais especializados para melhor enfrentar esse problema.

Palavras-chave: Dislexia. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

A temática abordada neste estudo versa sobre “dislexia em meio ao processo de leitura e escrita”. Desse modo, é válido mencionar que desenvolver um estudo para melhor compreender sobre o que vem a ser dislexia, quais são os seus sintomas, bem como qual é o tratamento utilizado tornou-se algo essencial frente à construção deste trabalho de caráter acadêmico e de conclusão de curso, uma vez que, a realização de uma pesquisa foi essencial frente a busca de respostas que viessem a fazer com que houvesse uma compreensão da dislexia.

Nesta perspectiva, deve-se destacar que o referido tema foi escolhido para servir de base em meio à elaboração desta monografia em decorrência do fato que a dislexia é um transtorno que tem por característica, principal, gerar dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita e como tal é fundamental que todo professor busque pesquisar e se tornar um conhecedor desse transtorno para melhor identificar e ajudar aos alunos que são disléxicos e que enfrentam sérios problemas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Logo, é importante destacar que todo o estudo realizado na elaboração desta monografia decorrerá frente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no contexto da Educação Infantil.

Diante disso, é necessário mencionar que o objetivo geral deste estudo monográfico versa sobre “desenvolver um estudo teórico acerca da dislexia e as dificuldades no processo de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil”. Por conseguinte, vale enfatizar que os objetivos específicos são: Estudar sobre o transtorno (dislexia); verificar quais são os sintomas de um educando disléxico; destacar quais são os tratamentos indicados para um aluno disléxico. A definição de cada objetivo está de maneira direta relacionada a pesquisa feita para melhor entender e, sobretudo, aprender sobre o transtorno da dislexia.

Dentro desse contexto, torna-se necessário enfatizar que ao realizar um estudo acerca do tema abordado nas entrelinhas desta monografia, pôde-se constatar que dislexia é um termo grego, sendo que, “dis” significa distúrbio e “lexis” significa palavra. Desse modo, é necessário explicar de fato que dislexia é um transtorno, ou seja, é uma dificuldade no “campo” da leitura, da escrita, bem como da soletração. Levando em consideração esse fato, pôde-se entender, em meio à pesquisa realizada, que uma pessoa dislexia, ou seja, um educando quando disléxico também pode ter outras dificuldades a exemplo de ter problemas ao tentar distinguir entre esquerda e direita, possuir dificuldades em meio à percepção de dimensões, na resolução de operações aritméticas (discalculia), e no funcionamento do tempo de duração da memória curta.

Partindo desse fato, é importante mencionar que a dislexia, enquanto transtorno gerador de dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita, no geral na esfera de uma sala de aula vem a ser identificada ao longo do processo de alfabetização, provocando assim uma defasagem inicial de aprendizado pelo aluno. Daí a importância dos professores se apropriarem de conhecimentos que lhes possibilitem identificar quando um educando apresenta características da dislexia para em meio a isso buscar ajuda não só da escola, como também da família e, sobretudo de profissionais especializados e que saibam contribuir para com a resolução ou minimização do efeito desse transtorno na vida educacional da criança.

Nessa perspectiva, é válido destacar que dislexia pode ser classificada. No que se refere a essa classificação do transtorno em questão, pode-se ressaltar que a dislexia muitas vezes em meio ao processo educacional pode coexistir ou até mesmo vir a ser confundida com características de diversas outras dificuldades de aprendizagem, a exemplo do: déficit de atenção, hiperatividade, dispraxia, discalculia e disgrafia. Logo, é fundamental que escola-família busque orientação de profissionais especializados para que esses melhor ajudem no tratamento.

Levando em consideração isso, é válido ressaltar que em meio à construção deste estudo monográfico, a metodológica utilizada versa sobre o campo da pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfica e cujo método tem uma inspiração descritiva. Nesse sentido, deve-se ressaltar escolheu-se a pesquisa qualitativa em decorrência da temática em estudo voltasse para o campo da pesquisa social. Por conseguinte, é importante mencionar que a pesquisa qualitativa possui como principal objeto de estudo o ato de observar os fatos que estão por ser estudados em meio a uma dada pesquisa, nesse caso a observação feita em torno de todos os aspectos que circundam o transtorno da dislexia.

Diante disso, torna-se necessário destacar que a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida em meio à realização de um estudo aprofundado acerca de livros, revistas, artigos, bem como de outros textos relacionados ao tema em foco. Ademais, é válido mencionar que frente à elaboração de uma monografia, faz-se essencial ler e, sobretudo, buscar por obras literárias que contribuam em meio à compreensão do tema em estudo e que fundamentem e dê um suporte em meio a construção de toda fundamentação teórica do trabalho.

Levando em consideração os processos metodológicos, é importante ressaltar que a pesquisa web gráfica serviu de base em meio ao desenvolvimento desta monografia em virtude do advento da internet e da contribuição desse meio de pesquisa na busca da compreensão do transtorno da dislexia. Logo, toda pesquisa web gráfica também denominada por pesquisa digital foi realizada tendo como

base o acesso a páginas da internet que estivessem de modo direto relacionado com o tema em estudo desta monografia. Partindo desse informe, é fundamental ressaltar que muitos dos artigos lidos e que serviram de base para a elaboração dos capítulos deste estudo monográfico foram pesquisados na internet.

Por fim, é importante destacar que esta monografia se encontra organizada em três capítulos, sendo que o primeiro foi elaborado com a finalidade de abordar sobre a contextualização acerca do que vem a ser dislexia. Por conseguinte, o segundo capítulo destaca nas entrelinhas do seu texto sobre as características gerais do transtorno (dislexia). E, o terceiro capítulo foi construído com a finalidade de ressaltar os procedimentos metodológicos e a análise da pesquisa realizada em meio à construção desta monografia. Hoje, é essencial mencionar que em meio ao processo educacional atual, todo professor precisa saber o que vem a ser dislexia, bem como quais são os seus sintomas para poder detectar o problema e ajudar o seu educando a conseguir aprender a ler e a escrever bem.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA SOBRE DISLEXIA E AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESFERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tema a ser abordado neste primeiro capítulo versa sobre a “contextualização teórica sobre dislexia e as dificuldades de leitura e escrita na esfera da Educação Infantil”. Desse modo, deve – se destacar que realizar uma pesquisa tendo por base os relatos históricos sobre a dislexia faz – se essencial para compreender e explicar nas entre linhas deste texto à origem do transtorno. De acordo com Martins (2012, p. 17),

A dislexia é uma síndrome de origem neurológica. Pode ser genética (desenvolvida) ou adquirida (depois de acidente vascular cerebral ou AVC). O disléxico é potencialmente um mau leitor, embora consiga ler. O disléxico lê, mas lê mal, sua leitura é lenta e sofrível. Só um neurologista, a rigor, tem a competência técnica, em equipe multidisciplinar juntamente com psicólogos e pediatras, para afirmar se uma criança é ou não disléxica. A dislexia é, pois, uma síndrome para atendimento médico, embora não se trate de uma doença. Para os educadores, o que inclui pedagogos, psicopedagogos e profissionais de ensino, o que se entende por dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de leitura (DAL). Venho denominando de dislectogenia essa dislexia dita pedagógica.

Diante disso, deve – se destacar que o primeiro caso de dislexia foi constatado, ou seja, identificado por Oswald Berkhan no ano de 1881. Contudo, fontes históricas enfatizam que o termo dislexia só foi elaborado em 1887 por um oftalmologista da cidade de Stuttgart – Alemanha cujo nome é Rudolf Berlin. Sendo assim, vale mencionar que Rudolf Berlin veio a usar o termo dislexia em meio à

realização de um diagnóstico de um transtorno em um jovem que tinha elevada dificuldade em meio à aprendizagem da leitura e da escrita, contudo frente ao processo educacional tal jovem possuía habilidades intelectuais normais quando analisado sobre a óptica de todos os outros aspectos. De acordo com o CID 10 (1993) a dislexia está dentro dos “transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares”. Compreender esses transtornos é algo que todo e qualquer professor deve buscar para melhor desenvolver e elaborar as suas aulas.

Nesta perspectiva, faz – se necessário ressaltar que no ano de 1896, um físico britânico da cidade de Seaford – Inglaterra cujo nome era W. Pringle Morgan realizou um estudo e, por conseguinte, o publicou no British Medical Journal. Tal publicação abordava nas entre linhas do artigo elaborado por Morgan sobre a descrição de uma desordem específica no que refere – se à aprendizagem na esfera da leitura por parte de educandos. Sendo assim, deve – se relatar que o artigo realiza um estudo tendo como base o caso de um menino de quatorze (14) anos de idade que em meio ao processo educacional não conseguia aprender a ler, contudo mostrava potencialidades no campo intelectual como qualquer outro garoto da sua faixa etária de idade e resolvendo todas as atividades propostas. Frente a essa afirmativa, Nunes (2012, p. 23), destaca que,

A palavra dislexia foi expressa pela primeira vez em 1887 por Rudolf Berlin um oftalmologista de Stuttgart, Alemanha. Ele usou o termo para se referir a um jovem que apresentava grande dificuldade no aprendizado da leitura e escrita e mesmo assim apresentava habilidades intelectuais normais em todos os outros aspectos.

Levando em consideração os fatos históricos que demonstram e relatam como a dislexia foi identificada, deve – se destacar que entre as décadas de 1890 e o início de 1900, um oftalmologista escocês chamado de James Hinshelwood, realizou e publicou um estudo em vários jornais médicos da Escócia cujo objetivo era descrever casos similares com o do garoto de quatorze (14) anos observado por W. Pringle Morgan. Tal trabalho tornou – se essencial em meio à realização de outros estudos acerca da dislexia por outros estudiosos e pesquisadores da área. De acordo com Nunes (2012, p. 4), “no início do século XX, Samuel Orton, neurologista americano teve uma grande influência na divulgação da dislexia infantil dedicando-se aos erros de reversão e inversão de letras em algumas crianças”. Entender e expressar nas entre linhas desse texto sobre os fatos históricos em torno da dislexia faz – se importante em meio à temática em foco nesta monografia.

Dentro desse contexto, é válido destacar que um dos primeiros estudiosos, ou seja, pesquisadores a realizar estudos acerca da dislexia foi o neurologista chamado de Samuel T. Orton. Sendo assim, os primeiros trabalhos, ou seja, pesquisas realizadas por Orton sobre dislexia foi com pacientes vítimas

de traumatismos. No ano de 1925, estudos relatam que Samuel T. Orton ao realizar o seu trabalho enquanto neurologista conheceu um garoto que possuía dificuldades no campo da leitura e da escrita e passou a estudá-lo. Frente ao estudo feito, Orton veio a concluir que o garoto possuía uma síndrome que não tinha ligação alguma com traumatismos neurológicos e chamou tal síndrome de “Símbolos Trocados”. De acordo com Faria (2009, p. 81),

Na dislexia lexical, há uma dificuldade em operar utilizando-se a via lexical. Nestes casos a rota fonológica está relativamente preservada. As dificuldades residem na leitura de palavras irregulares, a leitura é lenta, vacilante, silabada devido à necessidade de operar pela via fonológica.

Ao elaborar a sua teoria sobre pessoas disléxicas, Samuel T. Orton veio a descrever e relatar em seus textos não só sobre as dificuldades de leituras, como também sobre a falha na laterização do cérebro. Tal estudo feito por Orton foi alvo de novas pesquisas entre as décadas de 1980 e 1990, sendo que, pesquisadores puderam constatar que o lado esquerdo do plano temporal do cérebro é maior do que a região esquerda nos cérebros de indivíduos com dislexia. Hoje, muitos são os pesquisadores que estão por estudar sobre a correlação neurológica e genética que geram as dificuldades em meio ao ato de aprender a ler. Tais pesquisas tem possibilitado compreender melhor sobre a dislexia e os danos e dificuldades aos alunos que possuem tal transtorno. Segundo Faria (2009, p. 93),

As dislexias adquiridas podem ser subdivididas em dislexias periféricas e centrais. Na dislexia periférica a lesão localiza-se no sistema de análise visual, dificultando a percepção das letras. Na dislexia central, além do comprometimento do sistema de análise visual, há também alteração em parte de uma das rotas, fonológica ou lexical ou em ambas.

Todos os estudos desenvolvidos até o presente momento têm colaborado para que a dislexia venha a ser diagnosticada em educandos, bem como que o tratamento venha a ser feito de modo a possibilitar ao aluno, assim como outras pessoas a conseguir a aprender a ler e a escrever. Sendo assim, é válido destacar que por meio dos estudos feitos até hoje muitos são os professores que passaram a não só estudar, mas também a aprender sobre educandos disléxicos e como desenvolver uma aula diferenciada de modo a proporcionar aprendizagem. De acordo com Nunes (2012, p. 54),

No Brasil, as pesquisas em dislexia chegaram à década de 80 com o empresário Jorge Simeira Jacob que descobriu um tipo de distúrbio de aprendizagem em seu filho. Foi para Inglaterra em busca de informações e conheceu a Associação Britânica de Dislexia – BDA, trazendo os conhecimentos para o Brasil (São Paulo) onde fundou a Associação Brasileira de Dislexia – ABD que preocupa - se em reeducar e diagnosticar o distúrbio.

Diante de tudo isso, deve – se destacar que em meio ao processo de ensino – aprendizagem de crianças na Educação Infantil é válido que todo professor venha a observar se as dificuldades no campo

da leitura, da escrita e da soletração não estão relacionadas com o transtorno da dislexia. A partir do momento que o transtorno é diagnosticado a criança, bem como o jovem que vem a ser disléxico tem muito mais chance de conseguir se recuperar e ampliar o seu conhecimento no campo da leitura e da escrita.

UMA ANÁLISE EM TORNO DO TRATAMENTO DE ALUNOS COM DISLEXIA

A partir da temática abordada em meio ao desenvolvimento deste estudo monográfico, deve-se mencionar que abordar nas entre linhas sobre o tratamento de alunos com dislexia faz-se importante. Desse modo, é possível enfatizar que o tema a ser trabalhado e discutido ao longo deste segundo capítulo versa sobre a realização de “Uma análise em torno do tratamento de alunos com dislexia”. De acordo com Araguaia (2012, p. 16), “o tratamento embora não tenha cura, auxilia o paciente quanto às suas limitações, permitindo uma melhora progressiva e evitando, assim, que sofra problemas sérios relacionados à autoestima e socialização”.

Dentro desse contexto e tendo como base as pesquisas realizadas acerca do assunto em foco neste capítulo, torna-se necessário destacar que, hoje, o tratamento, ou seja, a intervenção a dislexia tem acontecido tendo como base dois métodos pautados na alfabetização: o método multissensorial e o fônico. A diferença entre tais métodos é que o primeiro mencionado é indicado para crianças mais velhas, enquanto o outro método é indicado para crianças mais jovens e que estão no início do processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, é válido mencionar que o método multissensorial é utilizado com crianças mais velhas, uma vez que enquanto alunos estes indivíduos já possuem um longo histórico de fracasso escolar em decorrência dos problemas gerados pela dislexia. Por conseguinte, o método fônico é utilizado com educandos disléxicos cujo transtorno foi de modo rápido identificado em meio ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Martins (2012, p. 8) enfatiza que,

Poderíamos dizer que todo disléxico é realmente um mau leitor, mas nem todo mau leitor é disléxico. Uma má leitura não deve ser uma indicação final para o reconhecimento do mau leitor, mas é uma pista preciosa para o diagnóstico do disléxico.

Deve-se destacar que a dislexia é um transtorno que não possui cura até o momento atual. Apesar de ser um problema grave e que pode gerar diversas dificuldades aos educandos, quando diagnosticado na fase inicial, ou até mesmo em um estado já avançado no que refere – se a faixa etária da criança,

quando recebe um tratamento adequado e apropriado possibilita que o educando consiga aprender a ler, bem como a escrever. Para Varella (2011, p. 32),

Ainda não se conhece a cura para a dislexia. O tratamento exige a participação de especialistas em várias áreas (pedagogia, fonoaudiologia, psicologia etc.) para ajudar o portador de dislexia a superar, na medida do possível, o comprometimento no mecanismo da leitura, da expressão escrita ou da matemática.

Levando em consideração os ditos acima, é importante enfatizar que apesar da dislexia não ter cura, o avanço da Ciência e dos inúmeros estudos realizados em torno dessa área vem a demonstrar o que é preciso ser feito em meio ao contexto educacional para que o aluno consiga aprender a ler e a escrever. Sendo assim, deve-se destacar que um aluno disléxico pode aprender quando recebe o tratamento adequado em decorrência do fato que o cérebro possui uma vasta capacidade de se reorganizar e suprir os danos gerados pela dislexia. Segundo Martins (2012, p.75), no que se refere à dislexia, tal transtorno,

Se for de origem genética, não. E por isso, será considerada uma síndrome, uma dislexia desenvolvimento, evolutiva ou genética. Se a dislexia é de natureza escolar, a mudança do método de leitura, por exemplo, mudar o método global para o fônico, pode trazer resultados bastante animadores para os disléxicos, docentes e aos pais.

Dentro desse quadro, vale mencionar que a criança dislexia quando recebe um tratamento para a dislexia consegue aprender e como tal é função não só da escola, mas, sobretudo do professor desenvolver uma aula que possibilite que as potencialidades de tal educando venham a ser valorizadas e exploradas.

Nesta perspectiva, é importante enfatizar que o diagnóstico de uma criança, como também de qualquer outra pessoa disléxica, pauta-se em uma análise geral do paciente. Sendo assim, deve-se destacar que tal análise, no geral, ou quase sempre é feita por uma equipe multidisciplinar constituída por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e outros profissionais. Em meio à realização da análise e da construção de um diagnóstico, constata-se que toda avaliação é feita de modo individual, levando em consideração as particularidades dos pacientes.

No campo educacional, é importante destacar que a contratação de psicopedagogos pelas escolas, bem como a construção de salas de recursos para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, possibilitou que inúmeros casos de alunos disléxicos viessem a serem diagnosticados nos últimos anos no Brasil. O fato é que, atualmente, com a realidade envolta da educação inclusiva, as escolas brasileiras tiveram que buscar adequar a sua estrutura física, bem como capacitar os seus

profissionais para melhor atender aos educandos com transtornos a exemplo da dislexia, sendo que, professores e psicopedagogos lutam pôr em meio à busca de formas de ensinar que possibilitem o educando disléxico a aprender a ler e a escrever. De acordo com Martins (2012, p. 84),

Os pais devem ficar atentos sobre o desempenho leitor de seus filhos. As baixas notas em língua portuguesa e a falta de interesse em ler textos podem ser sinais de alerta importante para um pedido de ajuda profissional. Os alunos que são disléxicos tendem a se afastar de atividades que envolvem a leitura ou texto escrito, temendo as dificuldades inerentes ao sistema escrito da língua e caminham para atividades outras como atividades de lazer, esporte, liderança escolar, entre tantas em que possa revelar seu potencial de criação e inteligência.

Diante de tudo isso, é válido mencionar que embora a dislexia não tenha cura quando o aluno recebe auxílio e ajuda em meio ao tratamento por parte dos professores e dos demais profissionais que atuam na esfera da educação, a possibilidade desse aluno conseguir superar as dificuldades frente ao processo educacional tornam-se muito maiores. O acompanhamento de aluno disléxico por parte da escola, ou seja, dos professores é essencial para que outros problemas, tais como relacionados a questões de autoestima e socialização não venham a complicar ainda mais o seu desempenho em meio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem estudados em sala de aula.

UMA ABORDAGEM EM TORNO DAS ESCOLAS ESPECIAIS PARA ALUNOS DISLÉXICOS E OS PROFESSORES PARTICULARES

A dislexia é um transtorno grave e que pode gerar diversas dificuldades em meio ao processo de ensino – aprendizagem dos educandos que possui tal problema. Desse modo, vale destacar que ao realizar uma pesquisa acerca desse tema, pôde – se perceber que existem várias escolas espalhadas pelo mundo que foram criadas para receber alunos disléxicos, como também há professores particulares especializados nessa área de estudo.

Diante disso, é possível destacar que nem todas as escolas, hoje, estão preparadas e dispõem de profissionais qualificados e preparados para atender a alunos disléxicos. Pensando nisso, escolas especiais foram criadas em diversos locais espelhados pelo mundo. Frente a esse fato, vale enfatizar que em Portugal boa parte das instituições de ensino possuem aulas especiais que são desenvolvidas como apoio para educandos com dislexia. De acordo com Martins (2012, p. 62),

Cabe à escola oferecer aos pais de alunos e aos próprios alunos, metodologias interessantes e eficientes, do ponto de vista pedagógico, para atender os alunos especiais, os que apresentam dificuldades em leitura, escrita e ortografia. É incumbência da escola e, em especial dos professores, oferecer recuperação de estudos para aqueles que têm baixo rendimento escolar.

Nesta perspectiva, é importante mencionar que as escolas especiais, ou seja, os seus profissionais – professores – utilizam de diversos estímulos como cores, movimentos, sons e formas para ensinar e explicar os conteúdos. O diálogo é outro ponto forte utilizado pelos professores das escolas especiais para como o desenvolvimento do ensino dos seus alunos. Frente a esse processo de ensino-aprendizagem, o educador de tais escolas conversa sobre o que foi lido ao longo das aulas, bem como trabalha com separação silábica, o que possibilita ao educando disléxico desenvolver a aprendizagem acerca do campo da linguagem e do ato de escrever o que é ensinado em sala de aula.

Ao contrário de Portugal, hoje, o Brasil ainda não dispõe de apoio adequado a crianças e adolescentes disléxicos. Isso vem a ser algo preocupante, uma vez que existem muitas instituições de ensino, ou seja, profissionais da área da educação que se quer saber o que é dislexia. Apesar da implantação das salas de recursos e da contratação de psicopedagogos em diversas escolas do país ainda muito precisa ser feito para que o aluno disléxico venha a conseguir se desenvolver em meio ao processo educacional no que refere – se ao ato de aprender a ler e a escrever. Em decorrência desse fato, muitos são os pais que possuem condições financeiras que contratam professores particulares para ensinarem aos filhos disléxicos. Levando em consideração esse fato, deve – se mencionar que para Freitas (2010, p. 39),

A intervenção psicopedagógica tem para o disléxico, um caráter de urgência e pode capacitá-lo a ser “senhor de seu destino”, integrando-o dentro da sala de aula como alguém responsável e competente, assim como reintegrá-lo em suas relações familiares e sociais. A reabilitação da leitura dará ao disléxico, condições de adquirir a educação formal, já que em nossa sociedade representam - a leitura e escrita, habilidades básicas, a “chave-mestra” para o conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

Diante disso, é válido destacar que o tratamento de crianças disléxicas cujos pais possuem condições financeiras torna – se bem mais fácil quando comparado a crianças de escolas públicas. Isso é mencionado, uma vez que, diversos são os recursos tecnológicos criados para melhorar o atendimento das necessidades dos educandos disléxicos, contudo tais recursos, no geral, só são utilizados em meio às aulas de professores particulares contratados pela família dos educandos. Entre os recursos utilizados destaca-se o computador que possibilita a criança disléxica a ler e a escrever melhor. De acordo com Nunes (2012, p. 17), “quando têm melhores condições socioeconômicas, a família o leva ao neurologista (se for um conhecedor do distúrbio) que logo fará o diagnóstico, encaminhando-o a outros profissionais da equipe interdisciplinar”.

Dentro desse contexto, deve-se mencionar que todas as instituições de ensino devem dispor de educadores qualificados e preparados para saber lidar com a dislexia e os seus inúmeros problemas. Desse modo, faz-se necessário enfatizar que um educador preparado conhece de modo amplo a

fonologia aplicada à alfabetização, bem como tem um vasto conhecimento acerca do campo da linguística e da escrita. A partir do instante que a escola não consegue superar as dificuldades em torno dos educandos disléxicos, cabe ao professor de português e o psicopedagogo dá suporte em meio ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freitas (2010, p. 41),

O olhar e escuta psicopedagógicos, entendem a dislexia: sob um viés integrativo, onde importam os aspectos orgânicos e psicodinâmicos do indivíduo, bem como a instituição família e sistema educacional, na figura da escola. A atuação psicopedagógica visa auxiliar a que o sujeito se beneficie com um processo de aprendizagem que lhe seja significativo e prazeroso, num nível compatível às suas reais potencialidades.

Desse modo, é essencial mencionar que as escolas particulares ao contrário das escolas públicas possuem uma melhor estrutura para atender as necessidades particulares dos educandos com dislexia, sobretudo no que refere – se a atuação dos psicopedagogos. Isso é destacado, uma vez que muito ainda precisa ser feito por parte do governo para que as crianças disléxicas venham a receber um ensino e um tratamento adequado. Ter acesso a uma educação de qualidade é direito de todos, inclusive de alunos com o transtorno da dislexia. Freitas (2010, p. 43), em meio a esse fato, destaca que,

A atuação da psicopedagogia só encontra real eficiência quando atingir a família do disléxico, incorporando-a ao tratamento, já que está se apresenta no mínimo contaminada pelos fracassos e sofrimentos de seus filhos, associado às projeções de seus próprios sofrimentos, além das tentativas fracassadas de auxílio. Para tanto, a compreensão do sistema funcional, da dinâmica desta família, se faz necessário para que se possa orientá-la eficientemente. A ação deve se estender à instituição escola, alertando e sensibilizando seus educadores de que o disléxico pode e merece aprender, tal qual outro aluno qualquer, que ele apenas precisa de técnicas e estratégias que o auxiliem nessa jornada. Que o educador possa valorizar não seus erros, mas seus acertos.

No que se refere à capacitação dos professores, é possível destacar que formações continuadas precisam ser ofertadas aos professores das escolas públicas para que esses profissionais da área da educação venham a se tornarem aptos para trabalhar com alunos disléxicos. O fato é que essa ação precisa ser feita com caráter de urgência, pois muitos educadores ainda hoje não sabem de fato o que vem a ser dislexia e quando isso acontece torna – se difícil um educando disléxico conseguir aprender a ler e a escrever em meio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem estudados ao longo do ano letivo. De acordo com Nunes (2012),

Dislexia é um distúrbio pouco conhecido pela maioria da população brasileira, deixando lacunas sobre maiores conhecimentos, gerando um mal-estar, principalmente dos educadores, pois, os alunos se tornam incompreendidos. O

pouco contato com esse distúrbio de aprendizagem acontece dentro da própria família. Nesse contexto o disléxico sofre com a rotulação dela.

Levando em consideração o aprendizado de palavras difíceis, vale destacar que os padrões acerca da movimentação dos olhos de alunos disléxicos são essenciais para o desenvolvimento da leitura. Isso é destacado nas entre linhas deste capítulo, pois os movimentos oculares são fundamentais e é o que assegura que o leitor consiga extrair informes visuais sobre o texto em estudo. Contudo, em meio ao processo de ensino – aprendizagem de alunos disléxicos e tendo por base a pesquisa realizada frente à construção desta monografia pôde – se entender que algumas palavras são compreendidas e fixadas por um período maior do que outras palavras. Segundo Nico (2002, p.15) “o disléxico apresenta inteligência igual ou superior acima da média”. Para Ellis (1995),

O disléxico é um mau leitor que é capaz de ler, mas não é capaz de entender eficientemente o que lê. Ao contrário do que muitos acreditam “a dislexia não é resultado da má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência.” (ELLIS, 1995).

Partindo desse contexto, é necessário enfatizar que na esfera educacional todas as pessoas, ou seja, todos os alunos possuem dificuldades diversas no ato de aprender determinadas palavras. Isso ocorre em meio a variados fatores que interferem na aprendizagem ou na dificuldade do reconhecimento dessas palavras. Sendo assim e tendo como foco a pesquisa desenvolvida em meio à construção desta monografia, pode – se mencionar que os fatores mais relevantes para o aluno conseguir escrever uma determinada palavra versam sobre: o tamanho da palavra; o conhecimento prévio da palavra; existência de hiatos, ditongos, dígrafos e trígrafos; o uso constante da palavra; faixa etária de idade que a palavra foi aprendida; o contexto do uso da palavra; significado da palavra; entre outros fatores. Todos esses fatores devem ser levados em consideração em meio ao processo de ensino – aprendizagem de alunos com dislexia. Isso é mencionado em decorrência do fato que qualquer um desses fatores pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança disléxica. O estudo desses fatores, bem como a análise deles em sala de aula é algo recorrente no processo educacional das escolas particulares, bem como frente ao trabalho desenvolvido por professores particulares em meio à realização do seu trabalho. Sendo assim, a partir do momento que um professor possui um aluno com dislexia ele enquanto profissional da educação tem que buscar compreender e pesquisar sobre tal transtorno para melhor atender as necessidades desse educando. A busca por uma escola adequada e com profissionais qualificados é algo que todos os pais de alunos disléxicos almejam. Muito ainda precisa ser feito em prol dos educandos disléxicos do Brasil. Isso é enfatizado, uma vez que países como a exemplo de Portugal e outros, atualmente, são referências no

oferecimento de um ensino de qualidade para crianças com dislexia. Por não ter cura tal transtorno é preocupante, contudo, quando a criança recebe tratamento conjunto com um trabalho qualificado por parte dos professores conseguem aprender de fato.

UM BREVE ESTUDO SOBRE O DIAGNÓSTICO E OS TIPOS DE DISLEXIA

A temática abordada ao longo das entre linhas deste subcapítulo gira em torno de “Um breve estudo sobre o diagnóstico e os tipos de dislexia”. Desse modo, é válido destacar que antes de abordar sobre o diagnóstico e os tipos de dislexia existentes no momento atual, faz – se importante enfatizar que é normal em meio ao processo educacional um educando dislético vir a ter frustrações, sofrimentos, humilhações e sentimentos ruins em torno do ato de aprender a ler e a escrever. De acordo com Coelho (2010, p. 63),

Nos testes de inteligência, uma criança dislética apresenta desempenhos superiores nas funções não verbais, comparativamente às funções verbais (valores mais baixos nas subescalas de memória de dígitos, aritmética e códigos), isto é, um QI não verbal/de realização superior ao QI verbal. Demonstra, ainda, insegurança e baixa autoestima, culpabilizando-se e sentindo-se, muitas vezes, triste. Muitas destas crianças recusam-se a realizar atividades ligadas à leitura (e, por vezes, à escrita também) com medo de revelarem os erros que cometem.

Diante disso, deve-se destacar que muitas crianças passaram por inúmeros constrangimentos ao longo do processo educacional em decorrência da não constatação que esse aluno vinha a ser dislético. Desse modo, é válido mencionar que quando o diagnóstico de dislexia é rápido o educando é privado de inúmeros constrangimentos por não conseguir a ler e a escrever. Daí a relevância de toda escola, hoje, possuí salas de recursos com profissionais qualificados e que trabalhem em prol da análise e identificação de casos de alunos disléticos. Segundo Teles (2009, p. 128), a dislexia,

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Nesta perspectiva, é importante enfatizar que quando o aluno apresenta dificuldades no aprendizado relacionado ao campo da linguagem, ou seja, leitura/ escrita e ortografia, o diagnóstico muitas vezes é informal e iniciado pelo próprio professor frente a realização do seu trabalho. Contudo, tal diagnóstico só é realizado na esfera da sala de aula a partir do instante que o educador possui

conhecimento acerca do que vem a ser dislexia, caso contrário a criança disléxica continuará sofrendo por não aprender a ler e a escrever. De acordo com Martins (2012, p. 81),

Na educação infantil, o atraso da fala é um indício importante. No ensino fundamental, a dificuldade de alfabetizar-se em leitura, soletrar, por exemplo, um texto, em voz alta perante uma sala de aula ou para si mesmo. No ensino fundamental, se a soletração não tiver sido resolvida, o aluno terá implicações no entendimento do texto em todas as disciplinas escolares. A falta de consciência fonológica durante a alfabetização leva à dislexia escolar.

Dentro desse contexto, vale mencionar que o aluno disléxico é identificado pelo seu professor em meio ao teste de velocidade feito ao longo do processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura realizado pela criança. O referido teste é realizado em meio a aplicação de questões simples a exemplo de: A criança movimenta os lábios ou murmura ao ler? A criança movimenta a cabeça ao longo da linha? Entre outras questões. É importante deixar claro na identificação de um aluno disléxico que de acordo com Martins (2001, p. 1),

Dislexia é uma necessidade especial. e uma criança com dislexia não é portadora de deficiência nem mental, física, auditiva, visual ou múltipla, bem como, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é disléxica porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético. Ser disléxico é condição humana.

No geral, o teste da velocidade utilizado para verificar se uma criança é disléxica é feito no âmbito de uma sala de recurso sob a orientação do professor e de um psicopedagogo. A partir do momento que o diagnóstico é feito, o aluno começa a receber o tratamento adequado em prol do desenvolvimento do saber. Para Durce (2000) “o disléxico até ganhar um nome para o seu sofrimento, vive uma adjetivação que, atribuída de forma imprecisa, causa apenas dano na identidade do sujeito”. Levando em consideração esse fato, Nunes (2012) destaca que,

Para ajudar o disléxico é importante mergulhar no que a vida é para ele. O distúrbio não consiste apenas em confundir letras ou ler devagar, são situações do cotidiano e de como a dislexia se nos apresenta vários ambientes frequentados por ele. E é preciso além da afetividade muita compreensão.

Ao longo do desenvolvimento do diagnóstico, muitas vezes o psicopedagogo ou até mesmo o próprio professor capacitado utiliza um espelho para verificar a tensão ao ler por parte de uma criança. Sendo assim, deve-se mencionar que o uso do espelho faz-se fundamental, uma vez que é possível constatar se os movimentos de tensão expressos por um determinado educando é frequente no que refere – se ao “vai – e – vem” dos olhos no ato da realização da leitura. Por conseguinte, em meio a realização do teste diagnóstico no contexto de uma instituição de ensino, determinados exercícios envoltos ao

estudo de dadas palavras são aplicados para constatar o nível de compreensão da leitura por parte do aluno. De acordo com Coelho (2010, p. 39),

Nunca é tarde demais para ensinar disléxicos a ler e a processar informações com mais eficiência. Obviamente, não existe um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia, pelo que o recurso a uma intervenção individualizada deverá ser a preocupação principal de quem quer ajudar. É importante recordar, também, que estas crianças revelam um ritmo de trabalho mais lento quando comparado com os restantes colegas e, muitas vezes, incongruente, por isso não é de espantar que num dia consiga ler três frases, mas no dia seguinte apresente graves dificuldades na leitura de uma palavra. Há que dar tempo ao tempo e, acima de tudo, motivá-la e reforçá-la sempre (por escassos que sejam os resultados positivos) – lembre-se que a leitura lhe exige um esforço enorme e se ela não faz melhor é porque não consegue e não porque não quer ou porque é preguiçosa.

No que refere – se aos tipos de dislexia, destacam-se: Dislexia mista; Dislexia auditiva; Dislexia visual; Dislexia diseidética; Dislexia disfonética. Desse modo, é válido mencionar que a dislexia é originária em decorrência de fatores genéticos, hormonais, problemas durante a gestação, influência familiar no que refere – se a tendência ao transtorno, sistema educacional, socializaçã, idioma e a própria cultura. Neste contexto, é importante enfatizar que a dislexia pode ser classificada de diversas maneiras, sendo que, o diagnóstico do referido transtorno é realizado, no geral, por uma equipe multiprofissional. De acordo com Araguaia (2012, p. 78),

O diagnóstico consiste na análise do paciente, geralmente por equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo etc.), excluindo outras possíveis causas. Tal avaliação permite que o acompanhamento seja feito de forma mais eficaz, já que leva em consideração suas particularidades individuais.

Ao longo dos estudos, bem como das pesquisas realizadas por diversos estudiosos da área educacional e neurológica, é que pôde-se constatar que a dislexia disfonética trata-se e está relacionada as dificuldade que o educando apresenta em meio a percepção auditiva de fonemas, ou seja, do estudo e análise de fonemas. Sendo assim, tal dificuldade faz com que o aluno troque em meio ao processo de ensino-aprendizagem fonemas e grafemas por outros similares. Para Varella (2011, p. 19),

Os sintomas variam de acordo com os diferentes graus de gravidade do distúrbio e tornam-se mais evidentes durante a fase da alfabetização. Entre os mais comuns encontram-se as seguintes dificuldades: 1) para ler, escrever e soletrar; 2) de entendimento do texto escrito; 3) para de identificar fonemas, associá-los às letras e reconhecer rimas e aliterações; 4) para decorar a tabuada, reconhecer símbolos e conceitos matemáticos (discalculia); 5) ortográficas: troca de letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras e sílabas (disgrafia); 6) de organização temporal e espacial e coordenação motora.

Partindo desse fato, é válido ressaltar que a dislexia disidética trata-se da dificuldade apresentada pelo aluno no que refere-se a percepção visual, bem como na percepção gestálica. Por conseguinte, a dislexia visual está relacionada com a dificuldade na percepção visual, como também na coordenação visomotora. No que refere-se a dislexia auditiva, essa trata-se da dificuldade na percepção auditiva, ou seja, no desenvolvimento da memória auditiva e fonética. E, por fim, a dislexia mista nada mais é do que o transtorno em meio a combinação de dois ou mais tipos de dislexia. Frente ao estudo da dislexia, é possível destacar que apesar de muitos professores associarem dislexia como discalculia um transtorno difere do outro, ou seja, não possuem as mesmas características e sintomas. De acordo com Frank (2003, p. 15),

O disléxico pode aprender a ser mais sociável preparando-se para situações que irá enfrentar nos cenários sociais onde ele pode observar a linguagem corporal das pessoas, o espaço de cada um e seu tom de voz. Essa ajuda também virá através da família e do terapeuta, construindo a confiança em si.

Dentro desse contexto, é válido mencionar que atualmente uma nova definição de dislexia foi criada no que refere-se à área de dificuldade denominado de DSM – V. Frente a esse fato, é importante destacar que, hoje, a dislexia encontra-se dividida, ou seja, organizada em seis (06) diagnósticos envoltos ao campo da Desordem de Aprendizagem. Entre os seis diagnósticos, destacam-se: a desordem na leitura de palavra; a desordem na influência de leitura; a desordem na compreensão da leitura; a desordem na expressão escrita; a desordem no cálculo matemático; e a desordem na resolução de problema de matemática. A imagem expressa abaixo destaca as partes que se atingidas afetam de modo direto o desenvolvimento da linguagem por parte de qualquer pessoa. De acordo com Coelho (2010, p. 19),

Na área da neurobiologia também têm surgido algumas conclusões. Como se sabe, as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta zona, foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal). Os disléxicos parecem ter dificuldade em aceder às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.

Partindo do esquema envolto a composição do cérebro do homem, deve-se destacar que qualquer lesão gerada a umas das partes cerebraes demonstradas na figura acima afeta à compreensão da linguagem e como tal pode causar dislexia. Essa definição e demonstração é feita tendo como foco as

causas que podem ocasionar e fazer com que um indivíduo venha a ter dislexia. Logo, a partir do instante que um indivíduo na fase gestacional ou ao longo da sua vida sofre alguma lesão no cérebro, isso pode ocasionar de maneira direto o surgimento de problemas a exemplo do próprio transtorno da dislexia. Visca (1987, p. 83),

O tratamento dependerá dos sintomas apresentados pelo aluno, no qual em alguns casos poderão até serem ministrados medicamentos, mas, de forma genérica, o reforço na realfabetização ou a mudança na forma de alfabetização será primordial à reabilitação do aluno com Dislexia. Porém, independente do distúrbio, a prática de esportes será sempre aconselhável, em especial, a natação.

Nesse sentido, é importante que na esfera da Educação Infantil todos os professores venham a ter o máximo de cuidado quanto às brincadeiras, pois ao brincar a criança tem riscos de se chocarem e acabarem por bater a cabeça ou no chão ou em outra criança. A princípio isso parecer ser algo simples, mas é preciso que na hora do choque se tomem os devidos cuidados para que futuramente esses educandos não venham a sofrer com algum tipo de transtorno em decorrência de uma batida de cabeça sofrida enquanto pequenos.

PROCEDIMENTOS TÉCNICOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Ao elaborar uma monografia é importante traçar, ou seja, utilizar procedimentos metodológicos que facilitam a sua construção, sobretudo no que se refere ao traçar caminhos que possibilitem a chegada do objetivo geral definido. Desse modo, torna-se necessário mencionar que a construção (definição) da metodologia é uma das principais partes frente à realização de um estudo monográfico, uma vez que são, justamente, os procedimentos técnicos metodológicos que irão ajudar a entender melhor sobre a temática em estudo. Logo, para Lakatos e Marconi (2003, p. 221) “a metodologia é o tópico (...) de pesquisa que abrange maior número de itens, pois responde às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quanto?” se pesquisar sobre um determinado tema.

Através disso e tendo como foco geral a temática abordada nas entrelinhas deste estudo monográfico, é essencial enfatizar que a metodologia versa sobre o campo da pesquisa qualitativa e cujo enfoque gira em torno da pesquisa bibliográfica. Através disso, é válido destacar que o referido tipo de pesquisa é muito utilizado em meio a estudos voltados para o campo da educação. Por conseguinte, deve-se destacar o objeto de estudo da pesquisa qualitativa, pauta-se em torno do ato de observar os fatos pesquisados e em se tratando desta monografia em questão, todo o processo de observação girou no campo de estudo da dislexia. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22) enfatiza que,

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o "caminho do pensamento" e a "prática exercida" na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale. O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela.

Nesta perspectiva, é necessário mencionar que o primeiro procedimento feito em meio à construção desta monografia gira em torno da escolha do tema e busca pela sua compreensão, uma vez que entender sobre a temática é importante e ao mesmo tempo requer bastante dedicação. Desse modo, deve-se ressaltar que a escolha da temática em estudo ocorreu em meio ao desenvolvimento de estudos (pesquisas) acerca da dislexia em alunos que faziam parte da Educação Infantil.

Após o tema ser escolhido, o procedimento seguinte foi, justamente, pesquisar livros, revistas, artigos e textos acadêmicos diversos que abordavam sobre a temática. A leitura dos materiais pesquisados possibilitou uma melhor compreensão acerca do que vem a ser dislexia, as suas principais causas, os seus tratamentos e como ocorre o diagnóstico desse transtorno que afeta a milhares de alunos em todo o Brasil e em diversas partes do mundo. De acordo com a Ulbra (2008, p. 167) "a dislexia pode ser definida como distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. A dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula", sendo que é fundamental entender sobre esse transtorno para que os professores deem um maior suporte para os educandos.

Dentro desse contexto, foram definidos os objetivos desta monografia que vieram a traçar os caminhos a serem seguidos em meio das metas escolhidas para realização desta monografia. Desse modo, vale mencionar que o objetivo geral deste estudo monográfico versa sobre "Desenvolver um estudo teórico acerca da dislexia e as dificuldades no processo de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil". Por conseguinte, vale enfatizar que os objetivos específicos são: Estudar sobre o transtorno (dislexia); verificar quais são os sintomas de um educando disléxico; destacar quais são os tratamentos indicados para um aluno disléxico. Todos esses objetivos foram traçados para melhor investigar sobre a temática, como também como afirma Camargo (2008, p. 27) "a escola que conhecemos não foi feita para o disléxico, pois não possuem planos pedagógicos e objetivos que atinja a necessidade do aluno com dificuldade de compreensão".

Diante de tudo isso, é válido enfatizar que esta monografia por ser um estudo teórico-metodológico, após a realização da pesquisa foram elaborados todos os capítulos que compõem este trabalho de

caráter acadêmico. Desse modo, é válido mencionar que esta monografia se encontra dividida em três capítulos. Cada capítulo foi construído, justamente, com base em discorrer não só sobre o tema, mas também buscando responder a problemática deste trabalho monográfico.

TIPOS DA PESQUISA E ANÁLISE DA PESQUISA

O tipo de metodologia utilizada em meio a construção desta monografia versa sobre o campo da pesquisa qualitativa. Desse modo, deve-se mencionar que realizar um estudo aprofundado acerca do tema em foco neste trabalho de caráter acadêmico faz-se essencial para melhor expor nas entre linhas deste texto sobre o que vem a ser dislexia e as dificuldades em torno do ato de ler e escrever. Segundo Becker (1999),

Metodologia é o estudo de métodos de como fazer e relatar os feitos em ciência. A explicação de sua importância já vem embutida na explicação do que ele é. No caso da metodologia do trabalho científico, quando se faz um trabalho, seja um artigo para um jornal, uma monografia para um curso, uma dissertação de mestrado, em se pretenda estar fazendo um trabalho de comunicação científica, o que menos se espera é que tenha vindo de uma inspiração poética.

Nesta perspectiva, torna-se necessário enfatizar que os outros tipos de pesquisas usadas em meio a construção desta monografia giram em torno da pesquisa: bibliográfica, webgráfica (digital) e webgráfica. Frente a esse fato, é válido destacar que a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida tendo com base a realização da leitura em livros, revistas, artigos e diversos outros textos. Sendo assim, a busca por materiais que viessem a abordar em seu texto sobre o tema em estudo foi algo essencial em meio a elaboração desta monografia. O ato de planejar os materiais pesquisados fez-se importante em meio a conclusão deste trabalho. No que refere-se ao planejamento,

Dentro desse contexto, é importante mencionar que com o advento da tecnologia, hoje, tornou-se mais fácil realizar pesquisas tendo como base o uso do computador interligado a internet. Desse modo, deve-se destacar que a pesquisa webgráfica (digital) foi desenvolvida através do acesso à páginas da internet que estavam de modo direto relacionadas ao tema em estudo neste trabalho.

Diante disso, é importante destacar que a pesquisa descritiva foi feita após a realização das pesquisas bibliográfica e webgráfica. Por meio dos dados obtidos tanto na pesquisa bibliográfica como na pesquisa webgráfica pôde-se fazer uma descrição do que vem a ser dislexia e toda dificuldade que tal transtorno causa a uma pessoa frente ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Araguaia (2012, p. 16),

Muitas vezes confundida com déficit de atenção, problemas psicológicos, ou mesmo preguiça; esse transtorno se caracteriza pela dificuldade do indivíduo em decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas à coordenação motora; e pelo hábito de trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras/palavras ao escrever.

A realização de um estudo acerca da temática em foco nesta monografia, possibilitou compreender que a dislexia é um transtorno que, no geral, afeta mais indivíduos do sexo masculino. Por conseguinte, a dislexia é um problema que afeta de modo direto o aluno, bem como outras pessoas no que refere-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Por não ter cura, a dislexia gera muita preocupação por parte dos pais de alunos disléxicos, sendo que, quando não cuidada a dislexia torna – se em um problema grave, uma vez que o aluno não conseguirá superar as suas dificuldades em meio ao processo educacional. No que refere-se às instituições de ensino, Araguaia (2012, p. 18) destaca que,

Levando em consideração o despreparo que muitas instituições de ensino têm em relação às particularidades dos alunos - muitas vezes, inclusive, criando e reforçando estigmas – esse comportamento é responsável por uma grande parcela das causas de evasão escolar. Além disso, muitos casos de suicídio e de violência juvenil têm sido associados aos portadores dessa síndrome; comportamentos estes muitas vezes relacionados às alterações emocionais decorrentes das suas dificuldades.

Dentro desse contexto, é válido destacar que quando os pais de crianças disléxicas possuem condições financeiras, o tratamento do transtorno torna-se mais fácil, uma vez que a família terá condições de pagar profissionais qualificados para tratar da dislexia. O tratamento de um indivíduo disléxico é essencial para que ele enquanto pessoa consiga a superar as dificuldades em torno do ato de ler e de escrever no contexto não só da escola, mas também de outros espaços.

Hoje, alunos disléxicos podem, sim, conseguir se desenvolver frente ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o transtorno, primeiramente, deve ser diagnosticado para daí então o educando vir a receber o tratamento adequado por parte de profissionais qualificados e preparados para lidar com a dislexia. A realidade é que muitas são as dificuldades de aprendizagem que atrapalham o desenvolvimento educacional do educando, sendo que, a dislexia é uma dessas dificuldades e como tal tem causado grandes transtornos, tanto em alunos, como em professores e, sobretudo, em psicopedagogos que trabalham em prol da resolução desta problemática.

Com base nisso, nota-se que a dislexia é um problema considerado atual para com o contexto educacional, uma vez que, para muitos simboliza um dos déficits inerentes da aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível destacar que a dislexia é, sobretudo, uma incapacidade específica do ato de aprender e como tal tem como base a linguagem. Em decorrência desse fato, nota-se que a dislexia é

tratada como uma anomalia que influencia diretamente a aprendizagem das palavras por parte dos alunos, assim como, no desenvolver da leitura. De acordo com Dubois (1993, p. 5), a dislexia “é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados”. Dentro desse contexto, Lourenço (2009, p. 27), enfatiza que,

A Dislexia não é uma doença, portanto, não podemos falar em cura, ela é congênita e hereditária e seus sintomas podem ser identificados logo na pré-escola. Os sintomas ainda podem ser aliviados, contornados, com acompanhamento adequado, direcionado às condições de cada caso. Não podemos considerar como “comprometimento” sua origem constitucional (neurológica), mas sim, uma diferença que é mais notada em relação à dominância cerebral.

Diante disso, observa-se que a dislexia tende a se apresentar no “seio” familiar, sendo que, na área educacional essa problemática é vista como uma anomalia hereditária, e tem como predominância ocorrer com mais constância em homens do que em mulheres; hoje, entende-se que a dislexia é uma anomalia que está associada, sobretudo a deficiências do cérebro no que diz respeito ao processamento de sons e da linguagem falada.

O fato em torno desta questão é que as deficiências existentes desde o nascer vêm a afetar e decodificar as palavras e, por conseguinte, geraram graves problemas na ortografia e na escrita. De acordo com Condemarín (1987), outras perturbações da aprendizagem podem acompanhar os disléxicos, tais como: Alterações na memória; Alterações na memória de séries e sequências; Orientação direita-esquerda; Linguagem escrita; Dificuldades em matemática; Confusão com relação às tarefas escolares; Pobreza de vocabulário; Escassez de conhecimentos prévios (memória de longo prazo).

Dentro desse contexto, no que está relacionado aos sintomas, é importante destacar que os educandos em idade pré-escolar com dislexia podem vir a desenvolver a fala muito tarde, quando comparada às demais crianças. Isso se deve a problemas nas articulações das palavras e sentem muita dificuldade em lembrar nomes, letras, números, cores. Com isso, as crianças disléxicas vêm a ter dificuldade, ainda, de associar sons, rimas, palavras, dentre outros fatores. O fato é que a falha de memória é algo comum em crianças disléxicas (GORMAN, 2003).

Desse modo, vale salientar que as crianças que não conseguem se desenvolverem frente ao processo de aprendizagem da linguagem do meio ou no final do primeiro nível de escolarização devem vir a passar por exames para constatar se sofrem de dislexia. Sendo assim, é importante agir do mesmo

modo com educandos que em qualquer nível de ensino, não leem com a desenvoltura esperada de acordo com as suas capacidades verbais ou intelectuais. Por conseguinte, é essencial ressaltar que toda criança que se mostre lenta na aprendizagem da leitura ou para adquirir fluência na linguagem deve também ser examinada para se pode descartar a dislexia. Gorman (2003, p. 69) enfatiza que,

Nunca é tarde demais para ensinar disléxico a ler e a processar informações com mais eficiência. Entretanto, diferente da fala – que qualquer criança acaba adquirindo – a leitura precisa ser ensinada. Utilizando métodos adequados de tratamento e com muita atenção e carinho, a dislexia pode ser derrotada. Crianças disléxicas que receberam tratamento desde cedo apresentam uma menor dificuldade ao aprender a ler. Isso evita com que a criança se atrase na escola ou passe a desgostar de estudar. É importante enfatizar que a dislexia não é curada sem um tratamento apropriado.

Portanto, após fazer uma ampla pesquisa em torno da dislexia, observou-se que o tratamento deve ser feito de maneira direta, uma vez que, é importante incluir aspectos multissensoriais, pois, esse tratamento consiste em ensinar fonética com uma variedade de indicações propostas pelos psicopedagogos, em meio ao programa de leitura desenvolvido em casa ou na própria escola.

A realidade é que não é fácil compreender e entender o que venha a ser dislexia, uma vez que, constata-se que a dislexia está ligada ao entendimento do ser humano, no que se refere à memória, pensamento, linguagem, ser em si. O fato é que, pode-se mencionar que embora tenha ocorrido a evolução progressiva de conhecimento sobre o que vem a ser dislexia ainda não se chegou a um consenso do conceito a ser dado a esta palavra, dada a sua complexidade. De acordo com Hennigh (2008, p. 132),

Compreender a Dislexia é uma referência para educadores, professores, demais profissionais de educação e pais que pretendam inteirar-se da problemática em si e procurem encontrar métodos práticos de ensino no que diz respeito aos padrões de leitura da criança disléxica.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que atualmente, estudos desenvolvidos na área de educação e saúde mostram que a dislexia tem base neurologia, sendo que, constata-se que há uma incidência ampla de fator genético em suas causas, uma vez que, esse fator é transmitido ao homem por um gene de uma pequena ramificação de um determinado cromossomo do organismo humano. Isso vem a acontecer no indivíduo em virtude do fato que o cromossomo envolvido no surgimento da dislexia é dominante o que torna a dislexia altamente hereditária, o que justifica o fato da herança genética do disléxico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é um transtorno que não possui cura até o momento atual. Apesar de ser um problema grave e que pode gerar diversas dificuldades aos educandos, quando diagnosticado na fase inicial, ou até mesmo em um estado já avançado no que se refere a faixa etária da criança, quando recebe um tratamento adequado e apropriado possibilita que o educando consiga aprender a ler, bem como a escrever.

No que refere-se aos tipos de dislexia, destacam-se: Dislexia mista; Dislexia auditiva; Dislexia visual; Dislexia diseidética; Dislexia disfonética. Desse modo, é válido mencionar que a dislexia é originária em decorrência de fatores genéticos, hormonais, problemas durante a gestação, influência familiar no que refere-se a tendência ao transtorno, sistema educacional, socialização, idioma e a própria cultura. Neste contexto, é importante enfatizar que a dislexia pode ser classificada de diversas maneiras, sendo que, o diagnóstico do referido transtorno é realizado, no geral, por uma equipe multiprofissional.

Ao longo do desenvolvimento do diagnóstico, muitas vezes o psicopedagogo ou até mesmo o próprio professor capacitado utiliza um espelho para verificar a tensão ao ler por parte de uma criança. Sendo assim, deve-se mencionar que o uso do espelho é fundamental, uma vez que é possível constatar se os movimentos de tensão expressos por um determinado educando é frequente no que refere-se ao “vai e vem” dos olhos no ato da realização da leitura. Por conseguinte, em meio a realização do teste diagnóstico no contexto de uma instituição de ensino, determinados exercícios envoltos ao estudo de dadas palavras são aplicados para constatar o nível de compreensão da leitura por parte do aluno.

Diante disso, vale destacar que muitas crianças passaram por inúmeros constrangimentos ao longo do processo educacional em decorrência da não constatação que esse aluno vinha a ser disléxico. Desse modo, é necessário mencionar que quando o diagnóstico de dislexia é rápido o educando é privado de inúmeros constrangimentos por não conseguir a ler e a escrever. Daí a relevância de toda escola, hoje, possui salas de recursos com profissionais qualificados e que trabalhem em prol da análise e identificação de casos de alunos disléxicos.

Na esfera educacional todas as pessoas, ou seja, todos os alunos possuem dificuldades diversas no ato de aprender determinadas palavras. Isso ocorre em meio a variados fatores que interferem na aprendizagem ou na dificuldade do reconhecimento dessas palavras. Sendo assim e tendo como foco a pesquisa desenvolvida em meio à construção desta monografia, pode-se mencionar que os fatores mais relevantes para o aluno conseguir escrever uma determinada palavra versam sobre: o tamanho

da palavra; o conhecimento prévio da palavra; existência de hiatos, ditongos, dígrafos e trígrafos; o uso constante da palavra; faixa etária de idade que a palavra foi aprendida; o contexto do uso da palavra; significado da palavra; entre outros fatores.

REFERÊNCIAS

- ARAGUAIA, Mariana. Dislexia. 2012. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/saude/dislexia.htm> Acesso em: 14 de jul. de 2021.
- Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> Acesso em: 14 de jul. de 2021.
- BECKER, Lauro da S.; SILVA, Marlene Silvestre Kestring. Elaboração e Apresentação de Trabalhos de Pesquisa. Blumenau: Acadêmica Publicações Ltda., 1999. p.65-66.
- CAMARGO, Regina Celia. A Escola e o Disléxico. Disponível em:
<http://reginapironatto.blogspot.com.br/2008/03/dislexia-e-escola.html> Acesso em 14 de jul. de 2021.
- COELHO, Diana Tereso. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=dificuldades+de+aprendizagem+dislexia&revid=-1> Acesso em: 14 de jul. de 2021.
- CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). Dislexia; manual de leitura corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORREIA, L. M. (2008). Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto Editora. 2008.
- DUBOIS, Jean et alii. Dicionário de lingüística. SP: Cultrix. 1993.
- DURCE, J.A.M. Desenvolvimento Emocional. In: ABD (org) Dislexia, Cérebro, Cognição e Aprendizagem. São Paulo: Frôntis – 2000.
- ELLIS, Andrew W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2 ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995.
- FRANK, Robert – A vida secreta da criança com dislexia- M. Books do Brasil Ltda. - SP, 2003.
- FREITAS, Tânia. Dislexia: uma visão psicopedagógica. 2010. Disponível em:
<http://abcdislexia.com.br/dislexia/dislexia-visao-psicopedagogica.htm> Acesso em: 14 de jul. de 2021.
- GORMAN, Christine. Dislexia: você sabe o que é? 2003. Disponível em:
<http://www.scribd.com/doc/44445/A-Dislexia> Acesso em: 14 de jul. de 2021.
- HENNIGH, Kathleen Anne. Compreender a dislexia. 2008. Disponível em:
<http://www.portoeditora.pt/ficha.asp?ID=34673> Acesso em 14 de jul. de 2021.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2a Ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991.
- LOURENÇO, Noêmia A. Entendendo melhor a dislexia. 2009. Disponível em:

<http://educacao.qprocura.com.br/2009/08/dislexia/> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

MARTINS, Vicente. (2001). Como descobrir uma criança disléxica. Disponível em <http://www.estudando.com/>. Acesso em: 15 de dez. de 2016.

_____. Dislexia. 2012. Disponível em:

<http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/dislexia.html> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NICO, Maria Ângela, IANHEZ, Maria Eugênia, Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro 2002.

NUNES, Daniella Carla dos Santos. Superando a dislexia: um estudo de caso de uma disléxica no Município de Porto Velho. 2012. Disponível em: <http://www.ulbra.br/portovelho/wp-content/uploads/2012/07/TCC-II-DANIELLA-CARLA-PDF.pdf> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

TELES, P. (2009). Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário. Lisboa: Distema. 2009.

VARELLA, DRAUZIO. Distúrbios de linguagem: dislexia. 2011. Disponível em:

<http://drauziovarella.com.br/letras/d/dislexia> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

ULBRA. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Curitiba: Afiliada, 2008.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia: Contribuições. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

Capítulo 7



10.37423/211205179

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISCEANE DE ALMEIDA SOUSA

Faculdade Domus Sapiens - FDS

LUCINEIDE DE SOUZA

*Universidade de Pernambuco -
UPE/Faculdade Domus Sapiens - FDS*



Resumo: A Educação Infantil é a modalidade de ensino inicial na vida de uma criança e como tal é uma fase muito complicada no que tange ao processo educacional de uma criança, sendo que muitos são os desafios a serem enfrentados tanto por professores como pelos próprios educandos em meio ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. Nesta perspectiva, torna-se necessário enfatizar que a temática abordada neste estudo versa sobre o lúdico na Educação Infantil. A referida temática foi escolhida em decorrência da relevância, hoje, do lúdico em meio ao processo educacional na esfera da Educação Infantil. Dentro desse contexto, é necessário enfatizar que o objetivo deste trabalho gira em torno de desenvolver uma abordagem frente ao uso do lúdico na Educação Infantil, sendo que, a metodologia utilizada versa sobre a pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa bibliográfica. Logo, adentrar no universo de uma instituição de ensino e vivenciar de perto a realidade educacional de turmas da Educação Infantil foi essencial para perceber o quanto trabalhar de forma lúdica é o caminho a ser seguido por todos os educadores da referida modalidade de ensino. Diante disso, vale destacar que o lúdico é um elemento facilitador em meio à interação da criança com o meio escolar, social no qual ela está inserida e como tal deve ser utilizado em benefício da aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino. Aprendizagem. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados por professores, hoje, no universo da Educação Infantil são muitos e como tal é preciso cada dia mais que aconteça uma dinamização das aulas para que a aprendizagem das mais diversas habilidades trabalhadas ocorra de maneira significativa. Pensando nisso, é válido enfatizar que utilizar o lúdico na esfera da Educação Infantil é bom e ao mesmo tempo necessário, uma vez que o educador pode fazer o seu uso como instrumento preventivo, diagnóstico, interventivo frente à busca pelo desenvolvimento integral da criança.

O lúdico, hoje, tem sido muito utilizado por professores da Educação Infantil, sobretudo no que se refere à aplicação de atividades diferenciadas a exemplo de jogos e brincadeiras. Através disso, vale enfatizar que o lúdico está de modo direto relacionado ao uso de jogos e brincadeiras e como tal por meio desses recursos os professores conseguem fazer com que o educando passe a se interessar pelas habilidades a serem trabalhadas, uma vez que, as aulas se tornam mais dinâmicas e atrativas para as crianças.

Dentro desse contexto, observa-se que a partir do instante que o educador passa a utilizar atividades lúdicas em meio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças as aulas tornam-se muito mais dinâmicas e como tal o aluno sente prazer em aprender novos conhecimentos. Logo, diante dessa situação é possível ressaltar que as atividades lúdicas se tornaram essenciais e como tal é dever de todo professor planejar as suas aulas levando em consideração a importância de associar os jogos e brincadeiras em meio às atividades trabalhadas em sala de aula. Diante disso, é preciso mencionar que a temática abordada neste estudo versa sobre o lúdico na Educação Infantil, sendo que o objetivo deste trabalho de caráter acadêmico gira em torno de desenvolver uma abordagem frente ao uso do lúdico na Educação Infantil. Por conseguinte, a metodologia utilizada enquadra-se na esfera da pesquisa qualitativa e na pesquisa bibliográfica.

Este artigo se encontra organizada em quatro (04) tópicos. Desse modo o primeiro foi elaborado após a realização de uma pesquisa do tema em foco, ou seja, sobre a contextualização teórica sobre o papel do lúdico na Educação Infantil. Logo, destaco que buscar compreender sobre o papel do lúdico na esfera da Educação Infantil foi o que motivou para que este primeiro capítulo viesse a ser construído. Por conseguinte, neste primeiro tópico discute-se ainda sobre algumas reflexões sobre a importância da atividade lúdica na Educação Infantil. A realidade é que, refletir sobre a importância do lúdico é essencial frente ao tema abordado neste trabalho. No segundo tópico, com a finalidade de abordar sobre a importância de trabalhar o lúdico na esfera da sala de aula da Educação Infantil, como também

sobre o brincar na Educação Infantil e a ludicidade frente ao desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil. Desenvolver uma análise acerca da importância do ato de brincar em meio ao processo de ensino-aprendizagem com crianças é essencial para o seu pleno desenvolvimento. Por meio do uso de brincadeiras e jogos associados ao lúdico o professor consegue não só dinamizar as suas aulas, como também facilita à aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração esse contexto, torna-se fundamental expressar que o terceiro tópico foi elaborado para abordar em seu texto sobre os procedimentos metodológicos utilizados em meio à construção deste artigo. Neste capítulo encontra-se expresso a metodologia utilizada, bem como os tipos de pesquisa que serviram de base para construção deste trabalho de caráter acadêmico. O quarto tópico tem por finalidade destacar, ou seja, analisar o desenvolvimento da pesquisa realizada acerca da temática.

Diante de tudo isso, é possível afirmar que o uso de atividades lúdicas, hoje, em meio ao contexto da Educação Infantil é fundamental para a aprendizagem das crianças e como tal é, justamente isso que demonstra a relevância para com a realização deste trabalho. Isso é ressaltado, uma vez que através do lúdico, ou seja, dos jogos e das brincadeiras o educador consegue proporcionar não só à aprendizagem por parte dos alunos, como também o desenvolvimento da comunicação entre professor-alunos e alunos-alunos. Por meio das atividades lúdicas os educandos têm acesso a novos saberes e como tal descobrem novos mundos por meio da socialização e do seu desenvolvimento.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA SOBRE O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de abordar nas entrelinhas do seu texto sobre a “Contextualização teórica sobre o papel do lúdico na Educação Infantil”. Desse modo, deve-se mencionar que este assunto foi desenvolvido em decorrência do fato de estar de modo direto relacionado com a temática em estudo neste trabalho de caráter acadêmico.

Vale destacar que antes de abordar sobre o papel do lúdico na Educação Infantil, é necessário entender a origem de tal termo. Sendo assim, após realizar alguns estudos frente à temática em foco, pôde-se compreender que o termo “lúdico” tem a sua origem envolta da palavra “ludus” que significa na esfera da língua portuguesa “jogo”.

O jogo na escola apresenta benefício a toda criança, um desenvolvimento completo do corpo e da mente por inteiro. [...], mas a própria ação, momentos de fantasia que são transformados em realidade, momentos de percepção, de conhecimentos, momentos de vida. [...], como também o cognitivo de todo o

processo de criatividade que envolve o sujeito-ser-criança (ALMEIDA, 2006, p. 37).

Levando em consideração a afirmação feita por Almeida (2006), é possível constatar que o jogo na esfera do uso do lúdico na Educação Infantil traz benefícios significativos para a criança, a exemplo do relacionar-se no âmbito escolar. Buscar compreender e, especialmente, entender o significado da palavra lúdico é importante e como tal observa-se que ao longo dos anos essa palavra (lúdico) evoluiu em meio ao contexto da psicomotricidade e, por conseguinte, ganhou um significado mais amplo e que perpassa o sentido de jogo. Júnior (2008) frente ao seu trabalho envolto ao contexto do uso do lúdico na Educação Infantil destaca que Kishimoto (2001) em sua obra "Jogo, Brinquedo, Brincadeira, e a Educação" apresenta o uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos, nos remetendo à relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, trabalhando o campo cognitivo, afetivo, físico e social da criança. (IDEM, 2008, p.26). Kishimoto (2002, p. 26):

O jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, [...], o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo que se obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva (KISHIMOTO, 2002).

Nesta perspectiva, é necessário enfatizar que o lúdico, hoje, está de modo direto relacionado à atividade humano vindo a ser caracterizado como algo espontâneo, funcional e satisfatório e o jogo como enfatiza Kishimoto (2002), traz diversas vantagens frente ao processo de ensino-aprendizagem com crianças. Logo, é possível constatar que em meio à realização de uma determinada atividade lúdica o resultado não é o mais importante, mas sim o desenvolvimento de ações, movimentos e vivências. Gonzaga (2009, p. 39), aponta que,

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009).

Dentro desse contexto, constata-se que não basta fazer uso de atividades lúdicas em meio ao universo da Educação Infantil, é preciso que antes de tudo o professor tenha compromisso com o seu trabalho, vindo a planejar as suas aulas para que daí então o ensino através do lúdico adquira sentido e, por conseguinte, gere aprendizagem. Partindo desse fato, observa-se que, atualmente, o termo lúdico tornou-se um dos mais utilizados na esfera da Educação Infantil, contudo, embora esse termo seja tão usado por professores, poucos sabem o seu real significado.

Desse modo, é importante mencionar que, hoje, a maior parte das instituições de ensino tem didatizado à atividade lúdica dos educandos vindo desse modo a limitar o desenvolvimento de atividades que sejam repetitivas no que tange a discriminação viso-motora e auditiva. Tudo isso acontece em meio à utilização de brinquedos, bem como de desenhos coloridos, músicas ritmadas. O fato é que para isso acontecer em meio ao processo de ensino-aprendizagem faz-se necessário que o educador se proponha a desenvolver um trabalho diferenciado com os seus alunos. Segundo Freire (2002, p. 78):

As brincadeiras têm grande significado no período da infância, onde de forma segura e bem estruturada pode estar presente nas aulas [...] dentro da sala de aula. Com uma conduta mais alegre e prazerosa, poderemos ver traços marcantes do lúdico como ferramenta de grande importância e com um imenso fundamento no aprendizado da criança sem descaracterizar a linha desenvolvimentista do âmbito escolar (FREIRE, 2002).

Partindo da afirmativa acima, é essencial destacar que a escola que didatiza à atividade lúdica está por desenvolver um trabalho educacional que restringe de certo modo a organização, independente dos educandos frente ao ato de brincar. Desse modo, constata-se que a didatização do ensino por meio do uso do lúdico configura-se como sendo uma prática que favorece apenas a realização do trabalho docente e a transmissão de uma dada visão do mundo pela escola. É preciso que as escolas rompam com essa postura didatizadora, uma vez que para Marcelino (1996, p. 38):

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção [...] como se fora brincadeira de roda (MARCELINO, 1996).

O autor através das suas palavras consegue muito bem expressar o quanto é essencial que ao educando seja assegurado o tempo e os espaços necessários para que as atividades lúdicas sejam realizadas levando em consideração o lazer que deve ser vivenciado de modo intenso na esfera educacional. Sendo assim, é preciso mencionar que através das atividades lúdicas os educandos conseguem se apropriar de ações criativas e como tal constroem a sua criatividade por meio da participação efetiva em atividades culturais. Aguiar (1998, p. 36) enfatiza que,

Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança, Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados por jogos educativos (AGUIAR, 1998).

Desse modo e, sobretudo, levando em consideração a temática abordada neste capítulo, é necessário mencionar que um dos papéis da educação, hoje, é, justamente, contribuir com a formação de sujeitos

críticos e criativos. A sociedade moderna atual requer do cidadão criticidade e criatividade e ambas as qualidades podem ser trabalhadas em meio à utilização de atividades lúdicas no processo de ensino – aprendizagem na Educação Infantil. De acordo com Júnior (2008, p. 31),

Ensinar a criança de uma maneira mais dinâmica é buscar cada vez mais o seu interesse em querer aprender, os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente do que a escola está acostumada a ver. [...], através dos jogos, pode ser feita facilmente uma investigação do modo de pensar dos alunos, para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades (JÚNIOR, 2008).

Dentro desse quadro, é cabível mencionar que o papel do lúdico na Educação Infantil, hoje, gira em torno do ato de fazer com que a criança desenvolva por meio das atividades lúdicas trabalhadas pelos professores aspectos relacionados à criatividade e a criticidade. Isso é ressaltado, uma vez que a criança deve ser orientada frente ao processo educacional que ela enquanto aluno é capaz de inventar, descobrir saberes e construir o seu conhecimento. Quando o aluno torna – se crítico consegue opinar diante das mais diversas situações envoltas a sua realidade de vida, seja educacional ou social.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tema a ser abordado neste subcapítulo é relevante em meio ao estudo desenvolvido ao longo de todo artigo. Desse modo, é necessário enfatizar que realizar algumas reflexões sobre a importância da atividade lúdica na Educação Infantil é algo essencial e que possibilita ressaltar o quanto o professor da referida modalidade de ensino necessita ampliar o seu conhecimento frente à esfera do lúdico para melhor realizar as suas atividades. Segundo Júnior (2008, p. 23):

A atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudar no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal-lingüística, coordenação motora, dentre outras (JÚNIOR, 2008).

Dentro desse contexto, observa-se que na esfera da Educação Infantil o ato de brincar deve ser valorizado pelos educadores em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o brincar é algo fundamental na vida de toda criança. Logo, a partir do momento que o docente associa os conteúdos e/ ou habilidades a serem trabalhados com atividades lúdicas levando em consideração brincadeiras e jogos à aprendizagem de novos saberes torna-se muito mais significativo, pois o brincar é uma das linguagens mais expressivas do homem. Assim, Oliveira (2000, p. 19) afirma que “o brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas”.

Diante disso, é possível enfatizar que o uso de atividades lúdicas, hoje, em meio ao contexto da Educação Infantil é fundamental para a aprendizagem das crianças, justamente, por propiciar a liberdade de pensamento e da criatividade do educando. Partindo desse fato, vale destacar que através do lúdico, ou seja, das brincadeiras o educador consegue proporcionar não só à aprendizagem por parte dos alunos, como também o desenvolvimento da comunicação entre professor-alunos e alunos-alunos. Através das atividades lúdicas os educandos têm acesso a novos saberes e como tal descobre novos mundos a serem explorados por meio do uso da imaginação. De acordo com Prata (2010, p.15),

O lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura, por meio do qual se pode permear suas vivências internas com a realidade externa. É um facilitador para a interação com o meio, embora seja muito pouco explorado (PRATA).

Por ser um instrumento, como afirma Prata (2010), o lúdico faz com que a criança, ou seja, o educando consiga adentrar, bem como associar as suas vivências internas no que se refere a sua própria realidade externa. Muitos são os fatos que demonstram o quanto é importante utilizar atividades lúdicas em meio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no contexto educacional da Educação Infantil. Desse modo, Aguiar (1998, p. 37) destaca que:

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante (AGUIAR, 1998).

Ao longo da realização deste capítulo envolto a algumas reflexões sobre a importância da atividade lúdica na Educação Infantil, pôde-se observar o quanto se faz necessário que o professor venha a ampliar o seu conhecimento acerca deste assunto, pois como ressalta Aguiar (1998), ao fazer uso de atividades lúdicas o docente pode fazer com que conteúdos e/ ou habilidades consideradas maçantes pelas crianças se tornem dinâmicas e ao mesmo tempo prazerosas de serem aprendidas. Hoje, observa-se o quanto o lúdico encontra-se associado de modo direto com o ato de brincar em sala de aula, contudo essa brincadeira deve por obrigação ter regras e, por conseguinte, finalidades voltadas para o ato de aprender o conteúdo a ser trabalhado. Segundo Prata (2010, p. 16):

O brincar é uma atividade culturalmente definida e representa uma necessidade para o desenvolvimento infantil. Historicamente, o homem sempre brincou, por meio dos diversos povos e culturas e no decorrer da história, mas ao longo do tempo, as formas de brincar, os espaços e os tempos de brincar, os objetos, foram se transformando (PRATA, 2010).

Diante disso, é possível constatar que a brincadeira associada às atividades lúdicas se torna essenciais para o desenvolvimento educacional de todas as crianças. Sendo assim, na esfera da Educação Infantil o professor sempre ao longo do seu trabalho docente deve mostrar para os educandos que estudar é algo bom e, sobretudo, prazeroso e nada melhor do que mostrar tal ação por meio do uso de brincadeiras e jogos. Prata (2010, p.16), destaca ainda que:

Nas brincadeiras se aprende e são incorporados conceitos, preconceitos e valores. Nas brincadeiras se materializam as trajetórias singulares de vida das crianças, seus valores e suas experiências. Contudo, o brincar faz parte integral da formação da criança e os pais e a escola deve encarar isso de maneira a estar seriamente comprometido com o brincar de forma a desenvolver e educar a criança (PRATA, 2010).

Partindo dessa colocação, é importante destacar que através do uso de atividades lúdicas os educandos, no geral, conseguem não só se interessar pelo que está sendo ensinado pelos professores, como também consegue aprender de maneira mais dinâmica. Frente a esse fato, Prata (2010, p.17), ressalta que “o brincar é encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Logo, por meio do brincar elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados”. Sendo assim, pode-se enfatizar que por meio das atividades lúdicas associadas a determinadas brincadeiras os educandos conseguem desenvolver a sua aprendizagem, bem como conseguem ampliar o seu conhecimento de mundo.

O LÚDICO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Os desafios a serem enfrentados pelos professores em meio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças na esfera da Educação Infantil são muito, sendo que, buscar meios para superar esses desafios é necessário frente ao trabalho a ser realizado por tais profissionais. Observa-se que o lúdico associado ao uso dos jogos didáticos tem contribuído de modo significativo para com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e como tal realizar uma análise acerca desse fato se faz relevante.

Antes de adentrar na temática a ser abordada neste subcapítulo, faz-se importante destacar que muitas das dificuldades das crianças em aprender determinados conteúdos e/ ou habilidades giram em torno do modo como eles são explicados pelos professores. Sendo assim, vale mencionar que desenvolver uma aula atraente e que faça com que o educando se interesse é algo fundamental em meio ao contexto do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Deve-se ressaltar que uma das maneiras de fazer com que o educando se interesse pelo conteúdo que está por ser aplicado é, justamente, através do uso do lúdico com o auxílio dos jogos didáticos.

Contudo, é essencial destacar que o desenvolvimento de um planejamento prévio por parte dos professores é algo que faz toda diferença em meio à realização da aula e dos objetivos traçados. Isso é mencionado, uma vez que, para Ide (2002, p. 95) destaca que, "o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral". Ou seja, tendo por base a afirmação acima, é válido mencionar que para utilizar jogos ou até mesmo recursos lúdicos é preciso ter intencionalidade e objetivos definidos pelos educadores, caso contrário não acontece à aprendizagem.

O professor usa novos métodos de ensino como técnica de trabalho que venha a dinamizar as aulas ele enquanto profissional da educação está por buscar maneiras de facilitar à aprendizagem do aluno e isso é algo fundamental na esfera educacional. Frente a esse fato, é viável ressaltar que quando o aluno consegue entender o que está sendo explicada a relação professor-aluno tende a melhorar.

Segundo Maluf (2003, p. 29) os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança dentro do universo da Educação Infantil. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. Nesse sentido, o lúdico é parceiro do professor.

Partindo dos ditos acima e tendo por base as pesquisas realizadas em meio à construção, vale enfatizar que Maluf (2003) está correto frente as suas colocações. Isso é destacado, uma vez que, atualmente, os educadores estão por sentir a necessidade de buscar novas informações que venham a enriquecer a sua experiência profissional. Sendo assim, observa-se que em meio a essa ação, muitos educadores estão por constatar o quanto os jogos e o lúdico associado ao processo de ensino-aprendizagem tem contribuído com o desenvolvimento do saber das crianças.

Vale destacar que a introdução do lúdico, bem como dos jogos em meio à esfera da Educação Infantil tem que ser de fato planejada pelos professores para que os objetivos traçados sejam alcançados ao longo do ensino-aprendizagem dos conteúdos. No que se refere ao uso de jogos na esfera do processo de ensino-aprendizagem das crianças Noé (2007, p.25) mencionar que "a ideia principal é não deixar o estudante participar da atividade de qualquer jeito", mas sim traçar, antecipadamente, os objetivos a serem cumpridas, metas a alcançar, regras gerais que deverão ser cumpridas.

Partindo desse contexto, é preciso mencionar que o aluno não pode encarar o jogo como uma parte da aula em que não irá fazer uma atividade escrita ou não precisará prestar atenção no professor, promovendo assim uma conduta de indisciplina e desordem, mas precisa ser conscientizado de que

aquele momento é importante para sua formação, pois ele usará de seus conhecimentos e suas experiências para participar, argumentar, propor soluções na busca de chegar aos resultados esperados pelo orientador, porque o jogo pode não ter uma resposta única, mas várias.

Logo, em meio ao uso de jogos e brincadeiras face ao processo educacional torna-se importante que o aluno compreenda a necessidade de respeitar as inúmeras respostas e soluções encontradas ao término destas (brincadeiras e jogos), desde que não fujam do propósito. Frente a essa situação, vale destacar que agora muito tem se debatido sobre a importância do uso do lúdico e dos jogos didáticos em meio ao contexto educacional, e como tal para Noé (2007, p. 28):

A discussão sobre a importância dos jogos [...] vem se concretizando, pois, as crianças possuem uma grande capacidade de raciocinar e colocar em prática sua capacidade de resolver situações-problemas, caracterizando objetos e buscando uma linha de resolução baseada em elucidações próprias. A proposta de um jogo em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento social, pois existem alunos que se “fecham”, tem vergonha de perguntar sobre determinados conteúdos, de expressar dúvidas. (NOÉ, 2007).

Em buscar de meios que façam com que o aluno participe das aulas, bem como, não venham a se fechar frente à relação professor-aluno é algo que todo educador deve fazer ao longo da sua prática docente. Isso é mencionado, pois a partir do momento que o aluno não consegue interagir nas aulas à aprendizagem fica comprometida. Um poderoso recurso para facilitar o desenvolvimento do saber é, justamente, o uso de materiais lúdicos, bem como jogos. O jogo em si tem a capacidade de contribuir com o desenvolvimento do pensamento do educando, enquanto o lúdico ajuda ao aluno a aprender regras que são fundamentais para a sua vida enquanto estudante.

Nesta perspectiva, quanto ao uso de jogos pelos professores, o que se observa é que o educador elabora as questões a serem trabalhadas durante as aulas com base em atividades preponderantes em relação ao seu conhecimento. Nesse sentido, Antunes (2002, p. 73) afirma que é nesse contexto que “o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho” e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social.

Dentro desse contexto, vale ressaltar que o jogo ajuda o educando a construir novos conhecimentos, desenvolve e enriquece sua personalidade e se apresenta como um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador na aprendizagem. Nesse sentido, é possível mencionar ainda que o jogo possibilita ao educando ampliar o seu conhecimento em meio ao processo educacional. Desse modo, o educador frente ao desenvolvimento do seu trabalho em sala

de aula ou até mesmo em meio aos diversos espaços escolares deve estar aberto a aceitar o novo, assim como, o aluno, mas sem perder os seus valores. De acordo com Peres (2004, p. 51):

O professor não pode se considerar um ser profissionalmente acabado, visto que a profissão docente exige o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, ressaltando que a formação é um suporte fundamental do desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional de cada professor é de sua inteira responsabilidade. Assim, esse autor, chama atenção para a importância da formação continuada, que deve permear ao longo da carreira docente (PERES, 2004).

O uso de jogos de acordo com diversos pesquisadores da área educacional se torna mais eficiente quando há durante a formação profissional uma abordagem sobre essa tendência e de como ela enquanto tendência deve ser trabalhada pelo professor. Isso é lembrado porque o educador durante o processo educacional não pode pegar qualquer jogo e desenvolver as suas aulas, é necessário que o docente tenha o compromisso em decidir qual jogo se associa melhor com o que ele pretende ensinar. Noé (2007, p.45) a aplicação dos jogos em sala de aula surge como uma oportunidade de socializar os alunos, busca a cooperação mútua, participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado.

Através de todos os ditos feitos nas entrelinhas deste capítulo, vale destacar que, uma vez que os jogos são bem elaborados pelo professor vêm a se tornarem importantes recursos didáticos para a construção do conhecimento por parte dos alunos, sendo que, o jogo é considerado um auxiliar no ensino do conteúdo. Assim como os jogos, o lúdico também tem a sua relevância em meio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças na esfera da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O LÚDICO NA ESFERA DA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O referido tema leva em consideração a relevância do lúdico no momento educacional atual no campo da Educação Infantil, uma vez que por meio da utilização de atividades lúdicas o professor consegue obter êxito frente ao desenvolvimento do seu trabalho no que se refere à ampliação do saber e a aquisição de novos conhecimentos por parte do educando. Logo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Dentro desse contexto, deve-se destacar que se torna essencial trabalhar o lúdico na esfera da sala de aula de turmas da Educação Infantil, uma vez que esse instrumento possibilita o desenvolvimento do ensino tendo como base o ato de brincar. Desse modo, é necessário lembrar que o brincar para a criança é algo essencial no que tange ao seu desenvolvimento, uma que por meio da brincadeira o educando consegue explorar e aprender uma vasta variedade de experiências envoltas as mais diversas situações em meio aos propósitos definidos para a aula pelo professor. Bezerra (2009, p. 82):

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. [...]. Através deste meio, os indivíduos conseguem chegar a um acordo sobre as inovações e se familiarizam com objetos e isso é classificado como um brincar funcional (BEZERRA, 2009).

Assim como a situação descrita acima, torna-se imprescindível mencionar que, no geral, isso também acontece na esfera do processo de ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Quando o professor trabalhar de modo dinâmico e prático por meio do uso de atividades lúdicas consegue obter muito mais êxito diante do seu trabalho docente. Por meio do uso de uma dada brincadeira o educador consegue fazer com que o educando se sinta interessado em não só aprender o que está por ser trabalhado, como também passa a querer saber as regras dos jogos ou das brincadeiras para poderem interagir com os demais colegas de classe. Hoje, o uso do lúdico no contexto da Educação Infantil tornou-se fundamental não só para os alunos como também para o desenvolvimento do trabalho do professor. De acordo com Júnior (2008, p. 16):

Através da atividade lúdica para o desempenho desta criança pode ajudá-la a aprender a conviver com os colegas e aumentar seus conhecimentos. Portanto, é importante demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina [...] e as demais disciplinas, não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que o corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si (JÚNIOR, 2008).

Nesta perspectiva, observa-se que muitos são os motivos pelo qual é essencial o professor vir a trabalhar o lúdico na Educação Infantil. Através da utilização do lúdico, ou seja, de atividades lúdicas o professor consegue explorar a criatividade do educando, bem como fazer com que a criança venha a conseguir se socializar com os demais colegas de classe no ato do desenvolvimento do brincar. De acordo com Oliveira (2000, p. 36) *apud* Bezerra (2009, p. 23), “A criatividade é a capacidade de responder emocional e intelectualmente a experiências sensoriais. Ela também está estreitamente relacionada ao ser artístico no sentido mais amplo da palavra”.

Dentro desse quadro e levando em consideração o que Oliveira (2000) *apud* Bezerra (2009) enfatiza, é possível destacar que a criatividade é o ato pelo qual o indivíduo consegue responder por meio das

emoções e utilizando o seu intelectual as mais variadas experiências sensoriais. Todas essas reações envoltas ao ato do uso da criatividade por parte do educando podem ser geradas através do uso de atividades lúdicas. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998).

É importante mencionar que todo professor deve buscar ampliar o seu conhecimento acerca do lúdico uma vez que esse vem a ser um poderoso elemento para o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos educandos. vale destacar que o planejamento é necessário em meio à aplicação de atividades lúdicas na esfera da Educação Infantil, uma vez que sem planejar é impossível o professor conseguir obter êxito frente à realização do seu trabalho com crianças. Fantacholi (2009, p. 19):

O aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança (FANTOCHOLI, 2009).

Diante de tudo isso, é possível mencionar que desenvolver uma análise do porquê trabalhar o lúdico na Educação Infantil é algo essencial para o entendimento deste artigo. A temática abordada neste capítulo mostra-se importante, sobretudo quando observada a partir do trabalho a ser desenvolvido pelo professor no contexto da Educação Infantil no momento educacional atual. Isso é ressaltado, pois, hoje, é fundamental o professor realizar atividades lúdicas frente ao processo de ensino-aprendizagem com crianças.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática a ser abordada neste subcapítulo gira em torno do “Brincar na Educação Infantil”. Desse modo, deve-se destacar que desenvolver atividades pautadas em brincadeiras é algo essencial frente ao trabalho realizado por professores no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, o tema a ser trabalhado neste subcapítulo se demonstra relevante e como tal está de modo direto relacionado com o tema deste artigo. Segundo Júnior (2008, p. 17):

Ao brincar, a criança esquece seu cotidiano e descobre através das ações realizadas com seu brinquedo o poder de criatividade e o seu lado simbólico, muitas vezes esquecido ao penetrar no mundo escolar. As brincadeiras tornam

se distração para as crianças e são importantes para o seu desenvolvimento (JÚNIOR, 2008).

Ao brincar, a criança esquece seu cotidiano e descobre através das ações realizadas com seu brinquedo o poder de criatividade e o seu lado simbólico, muitas vezes esquecido ao penetrar no mundo escolar. As brincadeiras tornam se distração para as crianças e são importantes para o seu desenvolvimento (JÚNIOR, 2008).

A criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, [...]. (FANTOCHOLI, 2009).

Levando em consideração a afirmação acima, é necessário mencionar que ao adentrar no contexto de uma instituição de ensino, é possível observar na entrada da sala de aula a animação por parte de muitos professores da Educação Infantil na chegada dos seus alunos na escola. É essa animação um dos motivos que fazem com que a criança se sinta estimulada em estudar e descobrir novos saberes envolto ao universo do conhecimento. Ademais, a brincadeira e os jogos didáticos são outros motivos que faz com que o aluno se interesse pelos estudos. De acordo com Freire (2002, p. 69):

O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz de conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras (FREIRE, 2002).

Dentro desse quadro, é válido mencionar que o ato de brincar é necessário, contudo, toda brincadeira deve ter propósito e finalidade. Cabe ao professor ter a responsabilidade de desenvolver atividades lúdicas tendo por base um planejamento prévio. A brincadeira em sala de aula na esfera da Educação Infantil deve ser pautada em prol do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e como tal o educador tem que ter o compromisso para com o ensino dos seus alunos frente à aquisição de saberes essenciais para a sua vida. De acordo com Kramer (1994) apud Bezerra (2009, p. 27):

Longe de desvalorizar o trabalho dos professores de sala de aula (...) aumentaria seu prestígio, ao reconhecer plenamente a formidável variedade e os níveis de exigências feitas a eles atualmente, e ao envolvê-lo não apenas no planejamento do trabalho de suas classes, mas também no estabelecimento de uma estrutura curricular para a escola toda (KRAMER, BEZERRA, 2009).

Através do brincar, centrado em um planejamento, o educando consegue não só aprender como também desenvolver o seu conhecimento. Diante disso, observa-se que o professor frente ao seu

trabalho docente por meio do uso de brincadeiras busca sempre associar as atividades lúdicas aplicadas para os alunos com uma determinada situação real vivenciada pelo educando no seu contexto de vida. Frente a esse fato e levando em consideração a importância do brincar na Educação Infantil, Bezerra (2009, p. 29):

As escolas experimentam e simbolizam o mundo real, físico, por meio de o seu brincar e da arte. Em ambos os canais de expressão, as experiências passadas são repetidas e revividas. Desta maneira, podemos relacionar o nosso mundo externo ao nosso mundo interno de experiências passadas e conhecimento, organização mental e poder interpretativo. Podemos vincular experiências antigas e desta maneira as nossas mentes absorvem novas informações e se expandem (BEZERRA, 2009).

Ao desenvolver uma análise em torno dessa afirmação, é possível mencionar que um dos melhores modos de trabalhar brincadeiras em sala de aula é através do uso de situações reais envoltos ao contexto de um determinado conteúdo ou habilidade a ser trabalhada pelo professor. Nesse sentido, é válido destacar que quando o educador parte de algo real que é vivenciado pelo educando no seu dia a dia frente ao que deve ser explicado, observa-se que o aluno consegue aprender o que está por ser explicado muito mais rápido. E quando essa explicação acontece tendo como base o uso de brincadeiras, as aulas se tornam muito mais dinâmicas e divertidas. Bezerra (2009, p. 29),

As crianças apresentam o mundo como o veem e como podem representá-lo em um determinado momento de seu desenvolvimento: a beleza está lá se estivermos preparados para vê-la, pois uma das dificuldades da arte é ela estar crivada de valores que adquirimos através de nossa cultura e educação (BEZERRA, 2009).

Nesta perspectiva deve-se mencionar que um dos melhores modos de trabalhar tendo por base o uso de brincadeiras é através do ato de relacionar o brincar com situações-problema reais. A brincadeira é algo que já faz parte da realidade da Educação Infantil e como tal é um elemento fundamental para o pleno desenvolvimento da aprendizagem por parte dos educandos. Brincar faz com que o educando aprenda se divertindo e como tal passe a se interessar pelos estudos; a utilização de brincadeiras em meio ao processo de ensino-aprendizagem com crianças é algo que contribui de modo significativo para com a fixação do saber explicado por parte dos professores.

A LUDICIDADE FRENTE AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática a ser abordada ao longo deste subcapítulo versa sobre “A ludicidade frente ao desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil”. Desse modo, torna-se essencial mencionar que abordar sobre a ludicidade neste trabalho é importante e ao mesmo tempo abre

espaço para destacar o quanto a ludicidade é fundamental em meio ao desenvolvimento do saber por parte da criança. De acordo com Rojas (2006, p. 47):

A ludicidade muda o comportamento infantil, buscando a autonomia da criança e valorizando a afetividade que envolve o processo do aprender. Brincando, as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidade, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais; enfim, a viver em sociedade (ROJAS, 2006).

Dentro desse contexto, é importante enfatizar que a atividade lúdica, agora, na esfera da Educação Infantil tem sido representada através da utilização de jogos e brincadeiras, justamente, por contribuir frente ao desenvolvimento do aprender por parte do educando no âmbito da sala de aula. Logo, o lúdico no contexto da ludicidade representa-se como sendo uma ferramenta, ou seja, um elemento essencial para o ensino no que tange ao desenvolvimento integral dos educandos. De acordo com Júnior,

O jogo na escola traz benefícios a todas as crianças, proporcionando momentos únicos de alegria, diversão, comprometimento com o aprender e responsabilidade. A ludicidade é uma necessidade na vida do ser humano em todas as idades; e não deve ser vista apenas como diversão ou momentos de prazer, mas momentos de desenvolver a criatividade, a socialização com o próximo, o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (JÚNIOR, 2008, p.10).

Diante disso, observa-se o quanto o jogo na esfera da ludicidade é essencial para o pleno desenvolvimento do educando e como tal cabe ao professor valorizar as atividades lúdicas em meio ao contexto da Educação Infantil. Desse modo, é necessário destacar que a ludicidade trabalhada pelo educador na Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento do seu trabalho docente faz com que a criança mude o seu modo de se comportar, ou seja, a ludicidade tem a capacidade de possibilitar a criança a ser um ser autônomo em meio ao ato de aprender. Aguiar (1998, p. 36) afirma que:

Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento Intelectual da criança, Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados por jogos educativos (AGUIAR, 1998).

Partindo dos ditos feitos acima por Aguiar (1998), deve-se mencionar que Júnior (2008, p. 19) acredita que “a criança aprende com mais facilidade; e dificilmente irá esquecer o conteúdo que foi passado, guardará em sua memória para o resto da vida e terá incentivo em ensinar aos seus colegas, aprendendo cada vez mais, conseguindo se socializar com o próximo”, sendo que, tudo isso pode ocorrer de maneira mais fácil através da utilização da ludicidade frente ao contexto educacional. Nesse sentido, na esfera da ludicidade observa-se que o brincar é algo fundamental e como tal faz com que

a criança desenvolva aspectos voltados para o campo da cooperação para com os seus colegas de classe. Para Fantacholi (2009, p. 68):

Podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil (FANTACHOLI, 2009).

Nessa perspectiva, por meio do lúdico os educandos aprendem regras que são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e até mesmo no que se refere ao campo social no qual a criança encontra-se inserida. Ademais, ao jogar no contexto educacional, ou seja, em meio ao uso do lúdico em sala de aula, o educando desenvolver o saber em torno do quanto é importante aprender e seguir regras, sendo que o aluno da Educação Infantil deve ser orientado quanto à importância de respeitar os direitos dos outros. Fantacholi (2009, p. 69) afirma que:

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (FANTACHOLI, 2009).

Diante disso, é válido destacar que muitos são os trabalhos, bem como os estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores da área da educação de relatam por meio dos seus textos, o quanto o ato de brincar bem planejado e associado de modo direto com a ludicidade proporciona para o educando uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados no processo de ensino na Educação Infantil. Desse modo, é possível mencionar que em meio ao seu trabalho docente, todo professor que atua na Educação Infantil deve buscar utilizar os recursos lúdicos, bem como os jogos em meio ao trabalho com crianças.

AS BRINCADEIRAS DENTRO DO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras em meio ao processo de ensino-aprendizagem na esfera da Educação Infantil encontram-se presente e faz parte da rotina escolar há muitos anos. Desde tempos passados os educadores já desenvolviam as suas aulas tendo por base o uso do lúdico, bem como de brinquedos, jogos e brincadeiras. Frente a esse fato, é válido enfatizar que entre os muitos jogos e brincadeiras utilizadas na esfera educacional, destacam-se: o quebra-cabeça, a cantiga de roda, o jogo da memória,

o xadrez, a amarelinha, entre tantos e tantas outras. De acordo com Antunes (2002, p. 26) “os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento”.

Diante disso, deve-se mencionar que o ato de brincar é essencial em meio ao processo educacional e social no qual o educando faz parte. A realidade é que o homem ao longo da história não só brinca como também exploram uma vasta variedade de experiências voltadas e pautadas no uso de brincadeiras. Desse modo, é importante enfatizar que o brinquedo, em meio à esfera social, é considerado como um objetivo, ou seja, é um suporte da brincadeira. Frente a essa afirmativa, é possível mencionar que a boneca possibilita a criança a partir da sua manipulação até o ato de brincar agindo como mãe e filhinha, sendo que a boneca em si permite a vivência da realidade pautada em imagens. Por conseguinte, o xadrez possibilita ao educando desenvolver habilidades diversas em decorrência da sua própria estrutura e, sobretudo, no que diz respeito às suas regras. Nesta perspectiva, é necessário destacar que para desenvolver habilidades por meio do uso de brinquedos, brincadeiras e jogos, é necessário aplicar algumas atividades lúdicas com função educativa. Entre tais atividades, destaca-se, primeiramente, o jogo de palavras, o jogo do telefone sem fio e a trava línguas. No que se refere a esse jogo, é válido destacar que ele envolve diversas matérias. No que diz respeito ao jogo de palavras, Antunes (2002, p. 27) ressalta que:

Este jogo poderá envolver várias matérias como, por exemplo, ciências físicas e biológicas, geografia ou história, uma teoria ou um teorema, uma lei natural ou outro tema descrito com as palavras fora de ordem, um estímulo para sua estruturação no vocabulário e configurarem-se em um valioso recurso para o uso em sala de aula. A estratégia de aprendizagem reconhecida como jogo de palavras, trabalha a concepção visual, além de enriquecer o repertório linguístico do educando (ANTUNES, 2002).

No que se refere ao jogo de telefone sem fio, é importante enfatizar que tal jogo é essencial para o educando no que diz respeito à aquisição de estratégias para o pensamento crítico, uma vez que estimula o ato de aprender a desenvolver um pensamento contextualizado frente à inteligência verbal-linguística. Por conseguinte, o jogo da trava línguas é fundamental, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da inteligência do educando, uma vez que através desse jogo o aluno consegue pronunciar palavras rápidas e longas. Outro jogo que é importante para o desenvolvimento da aprendizagem versa sobre o jogo de caça ao erro. Dentro desse contexto, é importante mencionar que Antunes (2002, p. 28) afirma que o caça ao erro é “um jogo elaborado pelo próprio professor dentro da sala de aula. O “caça aos erros” pode ser feito em anúncios, avisos, recados, frases ou mesmo nos textos elaborados pela escola. É possível selecioná-los nos conteúdos das disciplinas ensinadas”.

BREVE HISTÓRICO DOS JOGOS INFANTIS E A SUA CAPACIDADE DE PROPORCIONAR APRENDIZAGEM

Ao realizar uma pesquisa em torno da temática abordada neste subcapítulo, verificou-se que a história dos jogos em si está de modo relacionado com o próprio desenvolvimento da humanidade. Isso é enfatizado, uma vez que estudos históricos ressaltam que desde os primórdios da história humana o homem já brincava, mesmo que de modo indireto ou não intencional. Há muito tempo os jogos infantis já foram criados e utilizados em benefício do desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Levando em consideração isso, Nallin (2005, p. 10), destaca que:

O jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez (NALLIN, 2005).

Partindo do fato que os jogos, atualmente, na esfera da Educação Infantil são importantes, é possível destacar que o exemplo disso se encontra expresso nos estudos desenvolvidos por intelectuais da área educacional a exemplo de Piaget e Vygotsky. Os jogos didáticos enquadram-se entre um dos recursos que pode ser utilizado em meio ao desenvolvimento do trabalho do educador. Contudo, torna-se necessário, antes da aula ser ministrada, que o professor venha a realizar um planejamento detalhado de como o conteúdo explicado vai estar interligado com o jogo a ser usado em meio ao processo educacional. Desse modo, é válido ressaltar que o ato de planejar é algo essencial frente ao trabalho desenvolvido por todo profissional da educação que está de fato comprometido com o oferecimento de um ensino de qualidade para todos os estudantes.

Para Medeiros (2004, p.17) o “educador tem nos jogos um forte aliado para desenvolver e fixar conceitos”. Isso é destacado, pois os seus objetivos tornaram-se bem claros e dominados pelo professor, para então, a sua aplicação no dia a dia ser eficaz. Para a análise e escolha de um jogo é importante que o educador elabore um planejamento, no qual determine as características do jogo e do grupo. Esses registros devem conter: nome do jogo; origem histórica do jogo; materiais necessários para o desenvolvimento da atividade; número de participantes; local disponível e necessário para o bom andamento da atividade; descrição da regra tradicional; interpretação da regra pelo grupo; variações do jogo; objetivos e observações específicas ao roteiro proposto. Além de realizado o diagnóstico do jogo, a ação do professor é fundamental para alcançar os objetivos. Logo, é válido lembrar que o jogo e a brincadeira na esfera da Educação Infantil são fundamentais e como tal Nicolau apud Nallin (1988, p. 78) comenta:

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo [...]. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (NALLIN, 1998).

No entanto, para que esse brincar resulte em aprendizado, um planejamento antecipado por parte dos professores é essencial e quando se usa os jogos como recurso metodológico esse planejamento é mais necessário ainda, pois não basta utilizar o jogo sem ter um objetivo concreto frente à aprendizagem do educando é preciso interligar as regras do jogo usado com os conceitos a serem explicados para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa. O tipo de jogo usado na educação vai contribuir para o êxito ou o fracasso dos objetivos do professor.

Ao se optar por jogos de competição valoriza-se a busca de resultados em relação ao oponente, prevalecendo à rivalidade, jogando um contra o outro. A competição não une as pessoas, antes as separa mais. Enquanto os membros de uma equipe estão unidos entre si, há sentimentos de separação e desumanidade contra os da outra equipe (MEDEIROS, 2004). Logo, a partir do instante que o professor utiliza os jogos em meio ao ensino dos conteúdos as aulas se tornam muito mais dinâmicas e divertidas, sendo que os alunos sentem prazer em aprender o que está sendo ensinado no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, não se pode deixar de ressaltar que o jogo tem o poder de despertar o interesse do educando pelos estudos, uma vez que o aluno se sente instigado a aprender o que é ensinado para poder ter um bom desempenho ao jogar contra os seus colegas. De acordo com Campos (2010, p.12):

O jogo ativa e desenvolvem os esquemas de conhecimento, aqueles que vão poder colaborar na aprendizagem de qualquer novo conhecimento, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. Também são esquemas de conhecimento os procedimentos utilizados no jogo como o planejamento, a previsão, a antecipação, o método de registro e contagem e outros (CAMPOS, 2010).

Dentro desse contexto, vale destacar que o jogo é um poderoso recurso metodológico e que deve ser utilizado de modo contínuo em meio ao processo de ensino-aprendizagem da criança. Sendo assim, verifica-se que muitas das formações continuadas oferecidas pelos órgãos ligados a educação são voltadas para a explicação de como se utilizar jogos interligados com os conteúdos a serem explicados pelo educador ao longo do seu trabalho. De acordo com Campos (2010, p. 18) “o uso dos jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa”.

Diante disso, é possível observar por diversas vezes que os jogos de regras modificados sendo usados em sala de aula com o intuito de transmitir e fixar conteúdo de uma disciplina, de uma forma mais agradável e atraente para os alunos resulta em aprendizagem. No entanto, mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem de fato é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto. Isso tudo não é muito fácil de controlar e muito menos de se prever e planejar de antemão, o que pode trazer desconforto e insegurança ao professor.

Por fim, ao desenvolver um estudo em torno da temática abordada neste artigo é de extrema importância ressaltar que aprimorar o seu conhecimento é algo que todo educador deve fazer para poder oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos. Sendo assim, a partir do instante que os jogos são usados em meio ao processo de ensino-aprendizagem da criança as aulas se tornam dinâmicas e divertidas tanto para o professor como para o aluno.

DIFERENCIAÇÃO DOS JOGOS PARA O LÚDICO

Ao desenvolver este estudo torna-se importante abrir espaço para destacar as diferenças existentes entre os materiais lúdicos e os jogos que são frequentemente utilizados na esfera da Educação Infantil. Isso deve ser feito, uma vez que ao longo do trabalho docente se constata que muitos são os professores que tem em mente que lúdico e jogo são a mesma coisa, o que vem a ser errado.

Diante disso, é válido mencionar que tal situação vem a ocorrer em decorrência do fato que, quanto o professor vai desenvolver uma aula tendo por base materiais lúdicos, no geral, ele faz a associação com os jogos didáticos. Contudo, as finalidades envolvidas no uso desses recursos são distintas. O lúdico, a exemplo, tem a capacidade de fazer com que a criança desenvolva e aprenda os conceitos e definições de regras, enquanto o jogo atrelado ao planejamento didático tem a capacidade de despertar na criança o interesse pelos estudos. Para Vygotsky (1989, p. 64) “os jogos propiciam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”, enquanto “a lúdica influência no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento”. Nesse sentido, vale destacar que Vygotsky foi um dos principais estudiosos da área educacional e como tal por meio da diferenciação acima ele explica muito bem uma das diferenças existentes entre os jogos e o lúdico na esfera educacional.

Hoje e há muito tempo se faz importante que o professor desenvolva um estudo aprofundado em torno da importância do lúdico e dos jogos para que tais recursos didáticos venham a serem utilizados em prol do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Nos dias de hoje, constata-se eu muito tenho se debatido sobre a relevância do uso dos jogos em meio ao processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Frente a esse fato e em meio ao desenvolvimento deste artigo, buscou-se realizar uma pesquisa em torno deste assunto objetivando saber o poder dos jogos frente ao campo educacional. Nesse contexto, Moura (1992, p. 53) define "o jogo pedagógico como aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança". O autor destaca muito bem o quanto o jogo enquanto recurso pedagógico é importante elemento para construção do saber discente. Desse modo, por meio da pesquisa realizada que o jogo tem facilitado à aprendizagem dos conteúdos, as aulas ficam mais dinâmicas e divertidas e o aluno em meio a esse fato se sente estimulado a estudar. Sair do tradicionalismo é algo que todo educador deve fazer frente ao desenvolvimento do seu trabalho.

Dentro desse contexto, Kishimoto (2002, p. 96) ressalta que "as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais". Logo, estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. O jogo e o lúdico são sim, poderosos recursos motivacionais e que acabam por contribuir com a aprendizagem. É necessário destacar ainda que além de facilitar, o jogo motiva os educandos, visto que em no âmbito educacional o aluno sente prazer em aprender todas as regras e conceitos estabelecidos e associados nos conteúdos e nos jogos para poderem se sair bem frente à disputa com os demais colegas. Nesse sentido, constata-se que o uso de jogos em sala de aula contribui também com a ampliação da visão do aluno, no que se refere ao respeito de regras. Partindo desse fato, Moura (1995, p.26) destaca que "nos jogos de regra, os jogadores estão, não apenas, um ao lado do outro, mas juntos". Sendo assim, as relações entre eles são explícitas pelas regras do jogo, uma vez que o conteúdo e a dinâmica do jogo não determinam apenas a relação da criança com o objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Assim, o jogo de regras possibilita o desenvolvimento das relações sociais da criança.

Através de tudo isso, deve-se mencionar ainda que o jogo contribui e muito no que se refere ao contexto social, Macedo apud Petty (1995, p. 66), menciona que, "do ponto de vista social tem-se nos jogos de regras as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de

códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual”. Desse modo, é possível enfatizar que além de facilitar o processo à aprendizagem os jogos também contribuem com o desenvolvimento do aluno enquanto futuro cidadão.

CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Ao desenvolver este estudo acerca da importância do lúdico na Educação Infantil, tornou-se necessário realizar uma pesquisa em torno do assunto, visto que, ter um conhecimento sobre a temática estudada foi algo essencial para a construção deste artigo. Logo, deve-se destacar que a escolha da pesquisa, bem como dos instrumentos a serem utilizados ao longo deste trabalho foi algo importante.

Diante disso, é importante destacar que metodologia nada mais é do que o estudo dos métodos. Nesta situação, os procedimentos metodológicos giram em torno do estudo dos métodos utilizados e que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse contexto, vale expressar que a metodologia utilizada frente à construção desta pesquisa tem por objetivo captar e analisar as características dos vários métodos indispensáveis, bem como, detalhar de modo minucioso todas as etapas e procedimentos utilizados em meio a este estudo. Ainda de acordo com Becker (1999, p. 65), “Metodologia é o estudo de métodos de como fazer e relatar os feitos em ciência”.

Através disso, é essencial frisar que a metodologia utilizada em meio a este estudo versa sobre o campo da pesquisa qualitativa com ênfase em um estudo bibliográfico. Nessa perspectiva, observa-se que a pesquisa qualitativa tem como foco a análise dos fatos estudados por meio do processo de observação. No que se referem à pesquisa qualitativa, Downey e Ireland (1979, p. 635) apud Neves (2006, p. 2) destaca que:

Os métodos qualitativos têm um papel importante [...]. Estudos de avaliação de características do ambiente organizacional são especialmente beneficiados por métodos qualitativos, embora estes não sirvam só para esta finalidade. Por outro lado, o enfoque qualitativo presta – se menos para questões em que eliminar o viés do observador seja fundamental para a análise do fenômeno (NEVES, 2006).

Dentro desse contexto, é imprescindível mencionar que além da pesquisa qualitativa, este estudo monográfico foi construído tendo por base também a utilização da pesquisa bibliográfica e descritiva. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta foi feita tendo por base obras de diversos autores que viessem a trabalhar em seus textos sobre o tema abordado nesta monográfica. Todos os teóricos

utilizados quanto as suas obras literárias foram essenciais para melhor compreender sobre a o uso do lúdico frente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no universo da Educação Infantil.

TIPO DE PESQUISA

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a elaboração deste estudo monográfico estão voltados para o campo da pesquisa descritiva. Desse modo, é válido enfatizar que a característica da pesquisa descritiva é, justamente, descrever os fatos observados e pesquisados ao longo do processo de coleta de dados que são essenciais na elaboração deste artigo. Logo, de acordo com Gil (2002, p. 49), a pesquisa descritiva:

[...]Destacam-se também na pesquisa descritiva aquelas que visam descrever características de grupos (idade, sexo, procedência etc.), como também a descrição de um processo numa organização, o estudo do nível de atendimento de entidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população etc. (GIL, 2002).

Dentro desse contexto, vale destacar que as pesquisas descritivas têm como foco determinar opiniões por projeções futuras nas respostas obtidas em meio ao processo de coleta de dados. No que se refere a sua valorização, pode-se destacar que essa se baseia na premissa que os problemas podem ser solucionados e as práticas podem ser melhoradas por meio de descrição e análise de observações objetivas e diretas. Por meio do desenvolvimento de uma pesquisa aprofundada em torno da temática em foco nas entrelinhas deste estudo monográfico é que pôde-se compreender que, de acordo com Fantacholi (2009, p. 72):

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando (FANTACHOLI, 2009).

Diante disso, é necessário enfatizar que a pesquisa descritiva utiliza para obtenção de informações diversos questionários, entrevistas e observações. Sendo assim, é possível mencionar que em meio a este estudo de pesquisa utilizou-se o ato de registrar e a técnica da observação dos fatos frente à coleta de informações. Desse modo, após a realização desta pesquisa ficou mais fácil desenvolver uma abordagem sobre o uso do lúdico no contexto do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Levando em consideração tudo isso, deve-se destacar que a metodologia em meio à construção de um estudo é uma das partes principais a ser definida. Sendo assim, torna-se importante enfatizar que

os procedimentos metodológicos nada mais são dos que os pontos a serem pesquisados ao longo da realização de um estudo de pesquisa e como tal possibilitam que os objetivos traçados sejam obtidos. Através de tudo isso, é viável enfatizar que os desafios existentes em meio ao processo educacional com crianças, atualmente, são muitos, uma vez que prender a atenção delas sem desviar do foco da aprendizagem é algo a ser superado pelos professores da Educação Infantil todos os dias. Nesse sentido, é importante destacar que inovar a prática pedagógica em meio ao ensino de crianças é preciso, uma vez que o novo, no geral, sempre atrai a atenção dos alunos no que se refere à aprendizagem de um determinado conteúdo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da pesquisa realizada, é possível enfatizar que o uso dos jogos é essencial frente à aprendizagem dos educandos no contexto da Educação Infantil. A realidade é que partir do instante que o professor trabalha de modo dinâmico vindo a utilizar novos recursos metodológicos às aulas ficam muito mais divertidas e os alunos sentem, no geral, prazer pelo estudo, ou seja, em aprender o que lhe é ensinado. Assim, o professor frente à realização do seu trabalho deve buscar desenvolver aulas dinâmicas de modo a contribuir com o processo de aprendizagem das crianças. Fantacholi (2009, p. 29) destaca que:

O desenvolvimento da criança e seu conseqüente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. (FANTACHOLI, 2009).

Compreendendo a importância da intervenção a ser feita é essencial mencionar que realizar uma pesquisa bibliográfica foi algo importante no que se refere ao desenvolvimento de uma análise sucinta da pesquisa realizada em meio à temática abordada neste estudo. Sendo assim, deve-se destacar que ao jogar no contexto educacional o educando desenvolver o saber em torno do quanto é importante aprender e seguir regras, sendo que o aluno da Educação Infantil deve ser orientado quanto à importância de respeitar os direitos dos outros.

Dentro desse contexto, é possível mencionar que o brincar é algo fundamental na vida de toda e qualquer criança. A partir do momento que o docente associa os conteúdos trabalhados com atividades lúdicas levando em consideração brincadeiras à aprendizagem de novos saberes é muito mais significativo, pois o brincar é uma das linguagens mais expressivas do homem.

Por fim, vale enfatizar o quanto o lúdico é importante frente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no universo da Educação Infantil. Essa afirmativa se confirma a partir desse estudo e de tudo que foi entendido acerca da necessidade de o professor fazer uso da ludicidade em meio as suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de uma pesquisa acerca da temática abordada nas entrelinhas deste artigo tornou-se algo essencial para melhor compreender a importância do uso do lúdico na esfera da Educação Infantil. Desse modo, é possível destacar que por meio do estudo desenvolvido pôde-se compreender que o termo “lúdico” está de modo direto associado aos jogos e como tal nos dias de hoje tem sido muito utilizado por professores no contexto de ensino da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, é válido mencionar que a partir do instante que o professor trabalha levando em consideração o uso de atividades lúdicas consegue obter muito mais êxito perante a realização do seu trabalho em sala de aula com crianças. Isso é enfatizado, uma vez que por meio da utilização do lúdico os educandos, no geral, se sentem muito mais interessados em aprender por se tratar de aulas mais dinâmicas em meio ao uso de jogos e brincadeiras.

Dentro desse contexto, ao estudar sobre o lúdico foi possível verificar que esse é um tema que está de modo direto relacionado às brincadeiras e jogos usados pelos educadores na esfera da Educação Infantil. Nesse sentido, é necessário mencionar que tanto os jogos como as brincadeiras já fazem parte da história do ensino no Brasil e em todas as escolas do mundo, uma vez que quando o professor planeja aulas diferenciadas para a Educação Infantil, no geral, esse profissional pauta-se no uso desses elementos para melhor dinamizar a sua prática docente.

Desse modo, é importante enfatizar que o ato de brincar já faz parte da vida do homem e como tal possibilita aprendizagem quando utilizado com esse propósito. No geral, quando o professor trabalha atividades lúdicas na esfera da Educação Infantil, ele acaba por relacionar os conteúdos aos jogos e como tal faz com que o educando aprenda brincando. A realidade é que o lúdico tem a capacidade de fazer com que a criança se torne autônoma frente ao processo de ensino-aprendizagem e como tal venha a desenvolver a sua criatividade e, sobretudo, a sua criticidade.

Diante disso, é válido mencionar que muitos são os motivos que tornam o uso do lúdico essencial em meio ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no contexto da Educação Infantil e como tal

todos os objetivos definidos em meio a essa pesquisa foram obtidos. Logo, frente às reflexões feitas nas entrelinhas deste artigo encontram-se os reais motivos e a relevância desta temática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 1998.

ALMEIDA, A. Ludicidade como Instrumento Pedagógico. 2006. Disponível em: <http://www.cdof.com.br> Acesso em: 17 de ago. de 2021.

ANTUNES, C. Novas maneiras de ensinar: novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BECKER, Lauro da S.; SILVA, Marlene Silvestre Kestring. Elaboração e Apresentação de Trabalhos de Pesquisa. Blumenau: Acadêmica Publicações Ltda, 1999.

BEZERRA, Edson Alves. Porque trabalhar o lúdico na Educação Infantil. 2009. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/porque-trabalhar-o-ludico-na-educacao-infantil/2985/#ixzz2g6YbWQSn> Acesso em 15 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. A importância do jogo na aprendizagem. 2010. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39> Acesso em: 21 de ago. de 2021.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. A Importância do Brincar na Educação Infantil. 2009. Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, Maringá – Paraná.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

JÚNIOR, Rubens Venditti. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm> Acesso em: 18 de set. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KISHIMOTO, M.T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez editora. 5ªed São Paulo, 2001.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. 4 Cores, Senha e Dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Publicação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Agosto de 2003.

_____. Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas. 1ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Osvaldo A. A importância dos jogos no processo educacional. Revista virtual EFArtigos - Natal/RN - volume 01 - número 21 - março – 2004.

MIRANDA, Alex Barbosa Sobreira. O lúdico na Educação Infantil. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-ludico-na-educacao-infantil> Acesso em: 18 de ago. de 2021.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas, SP: 2005.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. 2006. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso em: 18 de ago. de 2021.

NOÉ, Marcos. A importância dos Jogos no Ensino da Matemática. 2007. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/a-importancia-dos-jogos-no-ensino-matematica.htm> Acesso em: 18 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PRATA, Elaine. A importância da atividade Lúdica na Educação Infantil. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-atividade-ludica-na-educacao-infantil/33120/> Acesso em: 18 de set. de 2021.

ROJAS. L. O Lúdico: hora de ensinar x hora de brincar. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 de ago. de 2021.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na Educação Infantil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SOUZA, Arlete Luiza de. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. 2015. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/a_importancia_das_atividades_ludicas/ Acesso em: 18 de set. de 2021.

SOUZA, Edison Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental. Revista Motrivivência, v.8, n. 9, 1996.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

Capítulo 8



10.37423/211205180

A IMPORTÂNCIA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SUCESSO ESCOLAR DOS EDUCANDOS

SHIRLEI DA SILVA FERREIRA GAMA

Faculdade Domus Sapiens - FDS

LUCINEIDE DE SOUZA

*Universidade de Pernambuco -
UPE/Faculdade Domus Sapiens - FDS*



Resumo: A temática abordada neste artigo versou sobre “Prática Pedagógica e Avaliação” para o sucesso escolar do educando, sendo que, o interesse em discorrer nas entrelinhas deste trabalho sobre o referido tema decorre do fato que o processo avaliativo utilizado hoje na esfera das instituições de ensino do Brasil serve de plano de fundo para a realização de diversos debates e questionamentos. Partindo desse fato, o objetivo deste trabalho gira em torno de refletir sobre a trajetória do processo avaliativo no Brasil contribuindo com a ampliação do conhecimento acerca desse tema. Diante disso, é válido enfatizar que este trabalho versa sobre o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica cuja metodologia enquadra-se no campo de estudo da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa em educação. Ademais, para realizar uma análise em torno do tema “Avaliação” tornou-se necessário buscar entender sua evolução durante os anos e os contextos em que cada modelo está inserido. Por conseguinte, a relevância desse estudo teórico bibliográfico se faz perceber em meio aos inúmeros debates desenvolvidos no país cujo tema central é avaliação.

Palavras-chave: Trajetória. Avaliação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A temática abordada neste texto versa sobre “Prática Pedagógica e Avaliação”, sendo que, torna-se essencial destacar que o referido tema tem sido objeto de pesquisas e debates recorrente no cenário educacional do Brasil, atualmente, sobretudo no que se refere à busca incessante pela melhoria da qualidade da educação no país. Levando em consideração isso, é válido enfatizar que todo esse trabalho se enquadra no campo de estudo de uma revisão bibliográfica, sendo que, tem por objetivo busca refletir sobre a trajetória do processo avaliativo no Brasil contribuindo com a ampliação do conhecimento acerca desse tema.

Dentro desse contexto, torna-se necessário destacar que para analisar o tema “Avaliação” foi fundamental buscar entender com o auxílio de pesquisas sobre a sua evolução durante os anos e os contextos em que cada modelo avaliativo foi desenvolvido. Isso foi realizado, uma vez que, pôde-se constatar através dos estudos feitos que as tradições dos exames escolares têm suas raízes centradas nas atividades pedagógicas realizadas pelos padres Jesuítas ao longo do Período Colonial, especificamente, no Século XVII.

A realidade é que, as regras para a realização dos exames avaliativos são bem estabelecidas e seus traços se refletem, ou seja, se propagam na esfera das instituições de ensino até hoje. Esse fato é ressaltado, pois ao adentrar no âmbito escolar, é possível verificar que todos os educandos terão que ter seu próprio material, bem como são impossibilitados de emprestar esses aos seus colegas no momento da avaliação e, por conseguinte, após entregar a prova deverão sair imediatamente da sala de modo a não atrapalhar a concentração dos demais colegas que também são submetidos a passarem por todas essas etapas.

Levando em consideração os padrões estabelecidos frente à realização de um processo avaliativo, é possível destacar o quanto as avaliações se configuram como um elemento que interfere no psicológico de diversos alunos. O avaliar por si só já se apresenta como algo excludente partindo do modo como o professor conduz esse processo. Dessa maneira, ou seja, ao desenvolver uma reflexão em torno do contexto histórico, é possível ressaltar que em 1789, com a Revolução Francesa, a sociedade era organizada em torno da economia de capital, sendo que, apresenta uma organização política dominante que favorece seus interesses da classe dominante em detrimento dos dominados. Logo, essa relação de poder denominada Bonapartismo configura-se como o modelo burguês de organização política da sociedade, sendo que, ao relacionar com a prática escolar de avaliação, o professor está no poder sendo o sujeito responsável por tomar as decisões no momento da avaliação

no que diz respeito ao e aprovar ou reprovar. Por conseguinte, o educando está submisso e teme a exclusão, tal qual o que ocorre no sistema de governo. Ademais, tendo por base a história, observa-se que em 1978 a “avaliação por objetivos” se caracteriza como método que possibilitava constatar, ou seja, verificar se os objetivos estavam sendo atingidos pelo sistema de ensino.

Nessa direção é que se desenvolveram no Brasil estudos referentes à avaliação da aprendizagem, uma vez que, a partir da década de 1980 surge no Brasil um movimento de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola. Este movimento permitiu o desenvolvimento de uma reflexão sobre a avaliação e seus objetivos, sendo que, a literatura evidencia que é função da avaliação diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento em meio ao processo educacional dos educandos. Partindo desse fato, vale enfatizar que em 1979 o retorno ao Brasil dos exilados políticos aponta um novo quadro na esfera da área educacional, uma vez que Paulo Freire destaca-se com sua contribuição por meio da Pedagogia Libertadora e um novo olhar é dado para o ato de avaliar o aluno.

Este trabalho está desenvolvido em seis tópicos, sendo que, esses vão desde a introdução até as considerações finais. Logo, ao longo deste trabalho são tecidas reflexões em torno do contexto histórico da avaliação da aprendizagem, bem como sobre a interferência da sociedade frente ao ato de avaliar, hoje, utilizado pelos professores. Ademais, são feitas considerações nas entre linhas deste trabalho sobre o papel e a função do erro na avaliação escolar e as transformações epistemológicas frente ao contexto do campo de estudo da avaliação.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada em meio à construção e desenvolvimento deste trabalho fira em torno da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa em educação, centrada na revisão bibliográfica. Desse modo, este trabalho busca analisar o desenvolvimento do processo avaliativo, sendo que o atual sistema de avaliação é mais um marco neste longo processo histórico educacional.

CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação se apresenta, hoje, em meio ao contexto educacional como um dos temas mais debatidos entre educadores, pesquisadores e estudiosos da área da educação, sobretudo, em decorrência da sua importância frente ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, vale destacar que é essencial tecer reflexões em torno do contexto histórico da avaliação da aprendizagem para melhor compreender sobre essa temática. Luckesi (2000, p. 6), diz

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos

mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

Diante disso, é possível ressaltar que no contexto de uma sociedade de economia agrária, exportadora dependente, explorada pela metrópole, a educação não era considerada um valor social importante. A tarefa educativa estava para a catequese e instrução indígena, mas para a elite colonial outro tipo de educação era oferecido. Nesse sentido, é importante ressaltar que o plano de instrução tinha o ideal da formação do homem universal, humanista e cristã.

Nesse contexto, a educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida da colônia. Logo, a ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento crítico, privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que, as aulas eram ministradas de forma expositiva, a repetição visando decorar e expor à aula, o desafio estimulando a competição, a disputa.

Os exames, ao longo desse período da história educacional brasileira, eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno, seu caráter era meramente formal, tendo por base o intelecto e o conhecimento eram marcados pela visão essencialista do homem. (NUNES, 1980). Após a participação dos jesuítas em meio ao processo educacional no Brasil, constata-se que não ocorreram grandes mudanças no país, no campo pedagógico, foram poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial, assim como, durante o Império e a República.

Por volta de 1870, época de expansão cafeeira e da passagem de um modelo agrário exportador, para um urbano, comercial, exportador, o Brasil vive seu período de “Iluminismo” tomam corpo movimentos cada vez mais independentes da influência religiosa. (PILETTI, 1991), suprime-se o ensino religioso das escolas públicas, passando o Estado a assumi-la.

Sobre influência do positivismo, a escola busca disseminar uma visão burguesa do mundo e da sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante. Ao longo da história da educação moderna e ao longo da prática educativa, a avaliação de exames e provas foi se tornando uma “entidade”, criada pelo ser humano para atender sua necessidade, tornando-se independente dela e universalizada.

Na história da avaliação educacional constata-se que alunos e professores frequentemente tem sido alvo dos interesses dos avaliadores, sob múltiplas e variadas perspectivas. Através do tempo, são verificados as principais tendências e desenvolvimento do processo avaliativo em diferentes fases

históricas tais como: Idade Antiga, Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos e Idade Contemporânea.

Na Idade Antiga, encontram-se diversas formas de avaliação. Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessa prova eram considerados adultos (NUNES, 1980, p. 59), durante a Idade Média, a avaliação caracteriza-se por uma intensa espiritualidade, durante os períodos apostólicos, patrístico e monástico, verifica-se um grande interesse pelo conhecimento de realidades mediatas, não perceptíveis pelo sentido de ordem suprassensível ou por um conjunto de verdades a que os homens chegaram não com o auxílio de inteligência, mas mediante a aceitação da fé, dos dados da revelação divina. (IDEM, 1980, p. 61).

Ao longo do Renascimento manifesta o movimento do humanismo em duas correntes, nitidamente diferenciado que se distinguem entre a corrente do humanismo cristão e a corrente do humanismo pagão. Por sua vez, durante a tomada de Constantinopla pelos turcos, os sábios bizantinos se refugiaram na Itália. E levaram consigo a obra mais importante dos escritores da antiguidade, despertando, desta maneira, um grande interesse pelo estudo das línguas antigas.

Na Idade Contemporânea, é válido destacar que essa é compreendida entre o fim do século XVII, XIX e XX. Surge a necessidade de se construir um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação da criança para ao domínio exclusivo e absorvente do estado.

A avaliação, como ela pode ser desprendida da prática histórica do ser humano, é um modo de julgar tendo em vista uma ação mais adequada frente aos objetivos que se tem a alcançar. É uma postura de julgar, desde as ações mais complexas, são conduzidas a partir de uma análise e de um juízo qualitativo sobre a realidade. É uma prática tipicamente humana na medida em que ao observar a realidade qualitativamente, tendo em vista modificá-la ou conservá-la, permite, aproximativamente, conduzir uma situação próxima ao ideal esperado.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento de uma análise crítica-reflexiva em torno da avaliação educacional em meio ao contexto do processo de ensino-aprendizagem é importante em meio a este trabalho de caráter acadêmico, sendo que, frente a isso é válido ressaltar que para Luckesi (2002, p. 75) “a avaliação educacional, em geral e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular; são meios e não fins em si mesmas”, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstâncias. Portanto a

avaliação objetiva contribuir para o êxito do aluno, para que ele tenha condições de construir seus próprios conhecimentos.

É importante destacar que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente, está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. Compreender a avaliação como um elo que unifica a aprendizagem ao conhecimento que transforma o ser, o pensar e o agir do aluno, sendo que em decorrência desse fato o ato de avaliar é essencial em meio ao contexto de todo processo educacional. De acordo com Luckesi (2002, p. 39):

A avaliação da aprendizagem no Brasil, hoje, está a serviço de uma pedagogia dominante que por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram com a Revolução Francesa.

Conseqüentemente, a avaliação educacional em geral e da aprendizagem em específico, contextualizadas dentro dessas pedagogias, estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade. Nesse sentido, observa-se que a Pedagogia Tradicional, tem como foco o intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor. Por conseguinte, a Pedagogia Renovada é centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; por último, a Pedagogia tecnicista, centrada na intensidade dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. (LUCKESI, 1994, p.30).

Nesta perspectiva, torna-se essencial destacar que compreender a diferença entre esses tipos e concepções de pedagogias utilizadas em meio ao processo avaliativo é importante. Levando em consideração esse fato, é válido destacar que para Luckesi (1994, p. 34) pode-se organizar as pedagogias em dois grupos, ou seja, de um lado, estariam às pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso; propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer aos educandos meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento. A compreensão de ambas as pedagogias citadas é fundamental.

A prática da avaliação escolar dentro do modelo liberal conservador, obrigatoriamente, será autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle de enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pelo meio das diversas propagandas ideológicas. Portanto a avaliação educacional será um

instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (HADJI, 2001, p. 49).

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação social deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Contudo, o elemento essencial para que se dê a avaliação educacional escolar um rumo diferente ao que vem sendo exercitado, é a prática de sua função diagnóstica. A avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia. Deve ser uma atividade racionalmente definida dentro de um encaminhamento a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social. (HADJI, 2001, p. 36).

INTERFERÊNCIA DA SOCIEDADE FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A escola é influenciada a todo instante pelas transformações ocorridas em meio ao contexto social na qual ela encontra-se inserida. Levando em consideração esse fato, bem como as ações realizadas pelo professor frente ao processo de ensino-aprendizagem, é válido destacar que a avaliação, sob uma aparência de neutralidade e de objetividade é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. (SOARES, 1991, p. 52).

Para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, em geral, não mais que de um desempenho escolar, mas do controle, pela avaliação, das hierarquias sociais, conseqüentemente através desse controle que faz do conhecimento. A Avaliação inspirando-se para cultura da classe dominante pede muito mais que aquilo que abertamente pede, em decorrência, máscara-se as desigualdades escolares e a seleção social dissimulam-se sob a ilusão da seleção educacional.

De acordo com José Eustáquio Romão (1999, p.57) “projetos diferentes de concepções de ensino, que preveem conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico”. Logo, é fundamental compreender essas concepções em meio ao contexto educacional.

Portanto, há de se construir consensos mínimos quanto ao projeto de nação e uma diferente concepção de avaliação a que aspiram todos. Ao se tratar, especificamente, da avaliação da

aprendizagem escolar, deve-se ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que por sua vez, é a expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas também, ao projeto social amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão. (HADJI, 2001, p. 67). A inexistência de um processo escolar que possa atender as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (ESTEBAN, 2000).

Ainda segundo Esteban (2000, p. 80), “o grande número de excluídos do acesso ao conhecimento social valorizados, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados”, vão fortalecendo a necessidade de criar mecanismos de intervenção para que ocorra, verdadeiramente, a inclusão social. Avaliação proporciona um olhar de inovação na educação, promovendo a construção do conhecimento e crescimento do aluno como ser social e crítico.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Os usos dominantes da atividade avaliativa em uma perspectiva administrativa, marcada pela presença ponderada da exigência da certificação, e isso no âmbito de uma pedagogia destinada a fazer emergir a “excelência” e a selecionar neste sentido, refletem e ao mesmo tempo reforçam concepções da avaliação como atividade de triagem científica. Assim, a representação segundo a qual a avaliação é uma medida que continua viva, até mesmo impregna-se, na mente dos avaliadores escolares. (HADJI, 2001, p. 69).

Para Hoffmann (2000, p. 82) enfatiza que “para inúmeros professores, pela sua estória de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Esse sistema de controle, dominação e classificação é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo escolar. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona. De acordo com Luckesi (2002, p. 76) “a avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, não serve em nada para a transformação”, contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. Para Perrenoud (1999, p. 43), na “avaliação tradicional

os alunos são comparados e depois classificados” em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarada pelo professor e pelos melhores alunos.

2. A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem somente começou a ser proposta compreendida e divulgada a partir de 1930, essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos; estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente permanecia um resíduo de setenta reprovados, o que supostamente significaria que elas não tinham uma aprendizagem satisfatória. (TYLER, 1981, p. 8).

O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e dos seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido seja aprovado. (TYLER, 1981, p. 9).

O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. Por serem classificatórios, não tem essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando, a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação. (LUCKESI, 1998, p. 25).

É possível ressaltar que “Aprender e Avaliar” significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Nesse sentido, observa-se que aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática. Portanto, aprender a avaliar é uma atividade que está diante de nós, todos os dias a fim de compreender um novo modo de ser e de agir.

No contexto do sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais almejam que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes ficam na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, assim, servem-se dos mais variados expedientes.

No contexto do processo de promoção o aluno tem sua atenção centrada na promoção e como se dará o processo no final do período escolar. Sendo assim, a nota é o fator primordial, não importando de qual forma foi obtida, como se nada tivesse a ver com o processo de aprendizagem. No que se refere ao processo de atenção nas provas, constata-se que os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. (HADJI, 2001, p. 72).

Logo, quando observa que os alunos estão indisciplinados, “é comum o uso da expressão:” Fiquem quietos! Prestem atenção! A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça e assim por diante. Essas e outras expressões demonstram o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação (LUCKESI, 2000, p. 27). É necessário que o estudante se dedique ao estudo pelo fato de os conteúdos serem importantes, significativos e prazerosos para serem aprendidos, mas não por medo e o constrangimento da ameaça, pois o medo não facilitará o caminho da aprendizagem.

Os pais estão voltados para a promoção, uma vez que estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham nota para serem aprovados, não levando em consideração o aprendizado (LUCKESI, 2000, p. 30). É possível destacar que a avaliação da aprendizagem, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor e aluno.

2.1 TRANSFORMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO

Desde o Século XX, a avaliação vem atravessando quatro gerações conforme a representação: mensuração, descrição, julgamento, negociação. Partindo desse fato, é fundamental ressaltar que é justamente por meio dessas representações que se torna possível compreender as transformações epistemológicas envoltas frente ao contexto do processo avaliativo no âmbito educacional.

Nesse sentido, entende-se por mensuração como uma geração que não se distinguia avaliação e medida, tinha um caráter classificatório. Durante essa fase, a grande preocupação dos estudiosos era com a elaboração de instrumentos ou teste para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era exclusivamente técnico. Portanto neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação dos educandos para determinar seu progresso.

Por conseguinte, a fase descritiva representa a segunda geração que surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Com base nos estudos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno. Era necessário obter dados em função dos objetivos por parte dos alunos

envolvidos nos programas escolares, sendo exato descrever que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Dessa forma o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “Avaliação Educacional”, na expressão de Tyler (1934) apud firme (1994, p. 78).

O Julgamento é a terceira geração e vem questionar os testes padronizados e reduzir a noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação fazer o maior julgamento. Assim o avaliador assume o papel de juiz incorporando, contudo, o que se havia preservado de julgamento das gerações anteriores que partem em busca de um elemento crucial do processo avaliativo. De acordo com Libâneo (1997, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Por último, a partir negociação a avaliação passa a ser um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Segundo Gulva e Lincoln apud afirma (1994, p. 98) “é uma forma responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores” que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros.

2.2 FUNÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO

O processo avaliativo é fundamental em meio ao contexto educacional, sendo que, por meio do ato de avaliar o professor consegue verificar quais são as dificuldades dos educandos e, por conseguinte, rever a sua prática pedagógica. Levando em consideração isso, Hadji (2001, p. 24) complementa que “os professores devem colocar a avaliação a serviço das aprendizagens”, com isso, uma prática (avaliativa) deve auxiliar outra (aprender).

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes (MORETTO, 2005, p. 95-96).

Entretanto, essa avaliação deve ser: diagnóstica, formativa, normativa e somativa, sendo assim, mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual permita o professor conhecer o resultado de suas ações didáticas, podendo assim, melhorá-las. No que se refere a função diagnóstica, constata-

se que essa é a primeira abordagem contemplada pela avaliação, é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/ aprendizagem. Sobre isso Rabelo (1999, p. 12) ressalta que:

Enquanto objeto com possibilidades diagnósticas, vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem precisamos elaborar um projeto de avaliação que em primeira instancia, e através dos instrumentos nele instituído, possa servir a todo instante como feedback para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta da escola, possibilitando, assim, validar e/ ou rever o trabalho pedagógico a cada momento em que isto se fizer necessário.

Ela pretende analisar a posição do aluno face às novas aprendizagens que serão propostas e as anteriores servirão de base, com o objetivo de observar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. (HADJI, 2000, p. 26).

A segunda função é a avaliação formativa, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente durante o desenvolvimento das atividades propostas. (HADJI, 2001, p. 23). Essa função representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem satisfatória. Levando em consideração isso, Cardinet (1986, p. 14) ressalta que a avaliação formativa:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

A avaliação formativa determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução, estimulando seu aprendizado. A função somativa tem como objetivo, determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada, aprimorando seus conhecimentos. Essa pode ser chamada também de função creditativa porque tem o propósito de classificar os alunos aí final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento (HADJI, 2001).

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já obtidos por avaliações do tipo formativos colher indicadores que facilitam aperfeiçoar processo de ensino permitindo novos conhecimentos. Portanto

a avaliação deve ser compreendida como um processo amplo de aprendizagem, que envolve responsabilidade do professor e do aluno.

3. PAPEL E FUNÇÃO DO ERRO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR

As condutas dos alunos, consideradas como erros, têm dado margem às mais variadas formas de castigo por parte do professor. Muitas formas de castigos não estão mais presentes, por exemplo: palmatória, reguadas, aluno ajoelhado em grãos de milho. Manifesta através de outras maneiras, não atinge o corpo físico do aluno, mas na sua personalidade, pois o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos. (LUCKESI, 2000, p. 79).

É possível destacar que é a análise do cotidiano do professor, em todos os graus de ensino, que permite perceber o quanto as suas próprias ideias e determinações imperam sobre as dos educandos, tolhendo-os em suas possibilidades de discussão, de contra - argumentação, de opinião. Desproporção do poder do adulto em relação às decisões das crianças e jovens. Há muitos professores afetuosos, gentis, porém não oportunizam ao aluno liberdade de expressão ou desconsideram totalmente suas condições próprias (HOFFMANN, 2000, p. 58).

Luckesi (2000, p. 78) enfatiza que, “a partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida”. Desse modo, se a visão culposa do erro continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação na trajetória de instrumento de seleção, discriminação e exclusão.

A observação e a compreensão do uso do erro na prática escolar revelam que a questão é bem mais ampla do que somente o fato de proceder a um pequeno castigo de um aluno individualmente. A trama das relações sociais, que constitui o tecido da sociedade predominantemente conservadora tem uma força determinante sobre as condutas individuais.

Portanto, o erro possibilita um caminho facilitador para o acerto, construindo um conhecimento, a fim de favorecer uma aprendizagem satisfatória e compreensiva. Possibilitar uma reorientação por meio do erro é algo que todo professor deve fazer de maneira a valorizar os acertos dos seus alunos.

3.1 AVALIAÇÃO TRADICIONAL X AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliar é também, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros: Há sempre alguém para denunciar a severidade a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Segundo Perrenoud (1999, p. 12) “a

avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência preestabelecidas ou antecipadamente construídas pelos professores avaliadores”, que avaliam em função de distribuição de resultados e da comparação e classificação dos resultados. O autor enfatiza ainda que:

Ao final do ano letivo ou de ciclos de estudos as hierarquias de excelência escolar comandam o prosseguimento normal de curso ou, se houver seleção, a orientação para esta ou aquela habilitação, de modo mais global, ao longo de todo o curso, elas regem o que se chama de êxito ou fracasso escolar. (PERRENOUD, 1999, p. 13).

A outra função tradicional da avaliação é certificar aquisições em relação a terceiros. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste novos exames. Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes, das competências adquiridas e do nível do domínio precisamente atingido em cada campo abrangido. Segundo Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe o que é necessário saber para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. De acordo com Perrenoud (1999, p. 18) “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz nos professores, didáticas conservadoras e nos alunos, estratégias utilitaristas”. Logo, segundo Hadji (2001, p. 49):

A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. A partir do momento em que informa é que permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento, a avaliação é formativa, sendo, portanto, sua característica essencial.

Para Hadji (2001), a atividade de avaliação desenrola-se em três etapas, deve ocorrer: coleta de informação, diagnóstico individualizado e ajuste de ação. Portanto, a avaliação não deve ser utilizada para atender os desejos e anseios da elite e muito menos ter como foco a busca de resultados em provas, comparando e classificando os educandos. Sendo que o educador deve preocupar-se em redefinir os rumos de sua ação pedagógica, redirecionando os caminhos da prática da avaliação que deve ser utilizada como meio de perceber os avanços e buscar ações adequadas para saná-las.

3.2 AVALIAÇÃO DA RENTABILIDADE ESCOLAR

Na trajetória escolar a avaliação é apresentada como recurso a ser usado na atividade escolar, como forma de promoção dos alunos, de uma série para a seguinte, pois uma das causas do fracasso escolar pode estar diretamente relacionada à prática pedagógica do professor. Levando em consideração esse fato, é possível destacar que para Hoffmann (1991, p. 89):

O que acontece hoje, em termos de avaliação, desconsidera a criança em dois sentidos. Por um lado, observa-se e acompanha-se, na maioria das vezes, as crianças em suas descobertas, entretanto, quando se registram aspectos do seu desenvolvimento em geral, e para apresentar resultados aos pais ou por necessidade de registros escolares. [...] Os pareceres descritivos representam, em sua maioria, registros de observação esporádicas e superficiais do professor, com base em listagens de comportamentos elaborados em gabinetes de supervisão, incluindo aspectos sobre a criança de difícil compreensão ou de apreciação subjetivo.

O desenvolvimento da criança as habilidades a serem atingidas, onde todas deverão ter o mesmo nível, não se perguntando por que, a criança não atingiu tal habilidade, mas somente que ela não realiza ou não foi observado. Nesta perspectiva a criança é vista em departamentos/fragmentos, não é olhado o todo, mesmo sabendo que o aspecto físico-emocional e psíquico, que deveria ser levado em consideração. Nesse sentido, deve-se ressaltar,

Outro fator observado no que se refere à educação infantil e quanto as atividades programadas pelos educadores não sofrem uma análise termos de adequação as diferentes faixas etárias. Estórias monótonas, técnica; de pintura complicada, jogos de regras são propostos as crianças e o professor garante a atenção delas através de sua autoridade. Ocorre-se a inadequação do momento, do material ou do ambiente, por exemplo, como razões possíveis. Em uma das creches onde temos estagiarias, desde as turmas de 2 anos e as de 6 anos, apresentam-se os mesmos desenhos “mimeografados” para colorir e referem-se à “unidade temática” idênticas (HOFFMANN, 2000, p.95).

Novamente o professor erradamente ignora as faixas etárias de desenvolvimento infantil, acreditando que uma atividade (colagem, pintura etc.), interessará a todas as crianças de uma sala de aula, ou ainda, falta criatividade por parte do docente em realizar novas atividades, assim, quem não realiza tal atividade será erradamente avaliado.

A avaliação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveria privilegiar os interesses e as necessidades de cada criança, confiar em suas tentativas de aprender erro/acerto, valorizar suas descobertas. Com isto pode-se dizer que está chegando a um modelo avaliativo centrado na criança, e que tal modelo ajudará a formar o adulto de amanhã. Sobre a avaliação da aprendizagem, Mendes (2002, p. 74) afirma que:

[...] a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem[...] quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar.

Caso o professor e/ou instituição escolar consiga pôr em prática tal proposta, este, realizará um ato avaliativo e proporcionando o desenvolvimento integral da criança, a avaliação implica em ter assimilado algo ou alguma coisa e este e poder, pois agora o indivíduo detém um conhecimento que traz validade e respeito social, nesta relação entre assimilação e poder.

3.3 O ERRO NÃO É FRACASSO, É CONSTRUÇÃO

A avaliação na história da educação vem marcada pelo autoritarismo, no entanto, existem críticas que associam o processo avaliativo com diferentes manifestações pedagógicas. Avaliação, segundo a autora, é movimento, ação e reflexão. No entanto, a concepção concitativa do teste contradiz este dinamismo, colocando obstáculos, provocando a estagnação e as arbitrariedades. (HADJI, 2001, p. 17). A avaliação, exercida como função burocrática e autoritária, impede, no entanto, que alunos e professores estabeleçam uma relação de interação através de uma reflexão conjunta.

Nasce assim uma relação de antagonismo, em que o professor cumpre uma exigência burocrática e o aluno sofre com o processo avaliativo e ambos perdem, pois a avaliação não realiza a investigação do processo de conhecimento. (HADJI, 2001). A avaliação, na perspectiva da construção do conhecimento, parte da confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Esta prática, entretanto, é difícil, pois os educadores trazem consigo uma conotação de erro como fracasso. Na dimensão educativa, o erro, a dúvida dos alunos devem ser considerados como processos significativos e orientadores de ação educacional.

Os erros permitem que o professor observe e investigue como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Assim avaliar significa oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. (PERRENOUD, 1999, p. 16). A ação do professor, na maioria das escolas, é limitada a transmitir e corrigir. O processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, de forma fragmentada e desconectada.

O exercício de descentralização é importante para o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que o aluno é encorajado a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele se limitará a repetir e imitar respostas, passivamente, não permitindo a formação de personalidades autônomas.

A correção de favorecer a compreensão e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. (PERRENOUD, 1999, p. 19). O professor deve acompanhar as tarefas realizadas pelo educando, deixando de apontar erros e acertos e incentivando a pesquisa de reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno frente às questões propostas. Dentro desse contexto, é válido mencionar que o processo avaliativo na esfera escolar é essencial, Caldeira (2000),

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (2000, p. 122).

Na avaliação classificatória, o educando deve obrigatoriamente comprovar que o que aprendeu está dentro de um programa curricular rígido de ensino e dessa aprendizagem mecânica e descontextualizada depende o procedimento de seus estudos. Luckesi (2002, p. 29) ressalta que “para existir o erro, deve existir um padrão pré-determinado e este muitas vezes é formulado pelo professor” para analisar um processo de ensino-aprendizagem, que não considera as características psicológicas do aluno caso ele não responda as questões dentro dos padrões estabelecidos. No caso da aprendizagem escolar, pode ocorrer na manifestação da conduta aprendida, uma vez que há o padrão do conhecimento, das habilidades ou das soluções a serem aprendidas. Quando um aluno, em uma prova ou em uma prática, manifesta não ter adquirido determinado conhecimento ou habilidade, por meio de uma conduta que não condiz com o padrão existente, então podemos dizer que ele errou.

A avaliação é um tema problemático na educação à medida que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. A análise desta contradição, segundo o autor, só poderá ser realizada através do resgate do cotidiano da avaliação, reconstruindo-se o significado a partir da problematização das vivências destes profissionais, de reflexão sobre a aquisição de conhecimento por parte dos alunos suas crenças em educação.

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em

um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1994, p. 21).

Existe uma confusão ao redor do termo “testar” e “medir”, principalmente em relação aos professores, questiona se todo o teste envolve obrigatoriamente medidas, se sempre se mede através de testes, se a medida serve para descrever as atitudes do aluno e se toda a tarefa do aluno pode ser considerada teste. Vasconcelos (1998, p.65-66) aponta que:

O que preocupa é o uso que historicamente tem havido da prova, qual seja, a prova tem sido a forma de concretizar a avaliação como simples classificação. Ao invés de estar avaliando o e no processo, o professor passa a avaliar apenas o aluno e em alguns momentos; não garante a aprendizagem, pois não há interação, acompanhamento – “recuperação” – no processo. A questão central da prova está, portanto na ruptura com o processo de ensino-aprendizagem.

A palavra “medida” é definida de várias formas. No significado próprio, medir significa medir extensões, quantidades, volumes etc., devendo os valores obtidos serem expressos em escalas. Na escola, pode-se medir o número de acertos de uma tarefa, o número de livros lidos ou de trabalhos entregues, demonstrando que os professores não têm muita clareza sobre o termo “medida”. Desta forma, distribuem notas e conceitos relacionados à vida do aluno, mesmo às tarefas que não são organizadas em forma de contagem de acertos, definindo critérios e parâmetros para a distribuição de notas (LUCKESI, 1994, p. 18).

Quanto ao teste, ele é entendido como instrumento de constatação e mensuração, e não de investigação. O teste em educação deve ser utilizado como fundamento da ação educativa, como uma ferramenta investigativa, a fim de acompanhar o processo de construção do conhecimento. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 24) “avaliar é [...] a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”. Para Haydt (1988, p.55):

[...] a eficácia da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é o simples aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se elas visarem apenas a atribuição de notas, não vai melhorar o rendimento do aluno. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar o ensino. A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professor para aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Os professores, mediante ao novo processo de avaliação, deverão superar a posição individualista e construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da avaliação classificatória para a

avaliação formativa, capaz de levantar informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem do aluno. Tudo isso perpassa pela avaliação diagnóstica e como tal Luckesi (2002, p. 81) afirma que:

Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta solução.

A escola pode desenvolver várias medidas, como valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem do aluno, organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar, desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas, criar ou reformular os serviços de apoio de alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento de aprendizagem e dotar a escola de condições necessárias para a recuperação paralela (HADJI, 2001, p. 15). Nesse sentido, Demo (2004, p. 156) enfatiza que:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela.

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável a constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.

4. METODOLOGIA

Ao realizar um estudo tendo como tema “Avaliação” tornou-se importante desenvolver uma pesquisa em torno da referida temática, desse modo, deve-se mencionar que definir métodos frente à elaboração deste estudo foi algo essencial, pois a metodologia contribui para com o direcionamento

e organização das ideias a serem expostas ao longo das entre linhas deste trabalho. Becker (1999, p.65) enfatiza que:

Planejamento anterior - se espera deste tipo de trabalho que, antes de ele ser escrito, ele tenha sido planejado, tanto o modo como ele vai ser escrito, quanto o que ele vai dizer, ou seja, tanto sua forma quanto seu conteúdo. Pode ser que tanto um quanto outro mudem ao longo do caminho, mas supõe-se que ninguém parta do zero num caso deste.

Nessa perspectiva, é válido enfatizar que metodologia é o estudo dos métodos, sendo que, em meio à construção deste artigo científico os procedimentos metodológicos giram em torno da pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, ou seja, este artigo é um trabalho eminentemente teórico. A metodologia usada na construção desta pesquisa tem por objetivo captar e analisar as características dos métodos. Segundo Becker (1999, p.65):

Metodologia é o estudo de métodos de como fazer e relatar os feitos em ciência. A explicação de sua importância já vem embutida na explicação do que ele é. No caso da metodologia do trabalho científico, quando se faz um trabalho, seja um artigo para um jornal, uma monografia para um curso, uma dissertação de mestrado, em se pretenda estar fazendo um trabalho de comunicação científica, o que menos se espera é que tenha vindo de uma inspiração poética.

Dentro desse contexto, deve-se destacar que a metodologia utilizada em meio a este estudo versa sobre o campo da pesquisa qualitativa e bibliográfica, sendo que, o método de pesquisa versa sobre o dialético voltado para o estudo, ou seja, pesquisa das causas do problema. Sendo assim, observa-se que esse tipo de pesquisa tem como foco a análise dos fatos estudados por meio do processo de observação. No que se referem à pesquisa qualitativa, Neves (2006, p. 2) apud Downey e Ireland (1979, p. 635), destaca que:

Os métodos qualitativos têm um papel importante no campo dos estudos organizacionais. Estudos de avaliação de características do ambiente organizacional são especialmente beneficiados por métodos qualitativos, embora estes não sirvam só para esta finalidade. Por outro lado, o enfoque qualitativo presta – se menos para questões em que eliminar o viés do observador seja fundamental para a análise do fenômeno.

Desenvolver uma pesquisa em torno do tema e como tal, pôde-se perceber o quanto a avaliação em geral é fundamental para o desenvolvimento educacional do educando. Por ser um trabalho teórico, foi fundamental a leitura de livros e artigos que abordassem sobre o tema em estudo para melhor compreender as implicações, perspectivas e limitações em torno do setor educacional. Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a elaboração deste estudo estão voltados para o campo da pesquisa descritiva. É válido enfatizar que a característica da pesquisa descritiva é,

justamente, descrever os fatos observados e pesquisados ao longo do processo de coleta de dados que são essenciais na elaboração deste estudo.

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Destacam-se também na pesquisa descritiva aquelas que visam descrever características de grupos (idade, sexo, procedência etc.), como também a descrição de um processo numa organização, o estudo do nível de atendimento de entidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população etc. (GIL, 2002, p.49).

As pesquisas descritivas têm como foco determinar opiniões por projeções futuras nas respostas obtidas em meio ao processo de coleta de dados. No que se refere a sua valorização, pode-se destacar que essa se baseia na premissa que os problemas são solucionados e as práticas podem ser melhoradas por meio de descrição e análise de observações objetivas e diretas.

A pesquisa descritiva utiliza para obtenção de informações diversos questionários, entrevistas e observações. Assim, é possível mencionar que em meio a este estudo de pesquisa utilizou – se o ato de registrar e a técnica da observação dos fatos frente à coleta de informações. Desse modo, após a realização desta pesquisa ficou mais fácil desenvolver uma “análise em torno da importância da avaliação em meio ao processo educacional”.

Por fim, é válido destacar que partindo da temática em estudo que versa sobre a “Avaliação” é possível destacar que o procedimento de análise dos dados se deu com base nas observações feitas ao longo do processo de investigação do tema. Sendo assim, fazer um estudo detalhado em torno do assunto em foco neste trabalho foi algo importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar reflexões sobre a avaliação como sendo um processo investigativo, democrático e emancipado. É preciso rever as concepções avaliativas, pois implicam busca de novas formas de conhecimento, ensino, educação e escola. Desta forma, pensar em uma nova prática apoiada em princípios e valores, comprometidos com a criação do cidadão crítico, pensante e emancipado.

Partindo desse fato, é importante destacar que é hora de substituir a pedagogia do fracasso e da repetência por uma pedagogia de permanência na escola, de sucesso e da promoção humana, com oportunidades para todos frequentarem as instituições de educação e privilegiar o

redimensionamento das ações dos envolvidos, na busca de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se da avaliação como um recurso que informa o saber.

Sendo assim poderíamos dizer que um sistema de avaliação que reprova seus alunos contribuindo para que haja muitas evasões escolares não seria o modelo ideal para ser adotado no sistema de educação, sobretudo porque hoje o que mais se tem buscado é, justamente, o combate a evasão escolar. Em Resumo um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Por conseguinte, observou-se no decorrer do trabalho que provas e exames não devem ser unicamente empregados como forma de avaliação, tendo em vista que o professor precisa colher diversas informações sobre o aluno para que, desta forma, possa avaliá-lo mais coerentemente buscando diagnosticar onde está ou estão as principais dificuldades do aluno, melhorando o processo ensino-aprendizagem. A realidade é que na esfera das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos veem as avaliações como verdadeiras técnicas de tortura, sobretudo, porque para muitos educandos o ato de avaliar mexe com o psicológico.

Portanto, cabe ao profissional da docência, manter-se preocupado com o ensino, de modo a deixá-lo voltado para a aprendizagem e não para a avaliação. Sendo esta uma ferramenta para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, considera-se que a implementação de políticas educativas, unidas a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes ocultas que constituem o panorama escolar poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação.

Dentro desse contexto, torna-se necessário destacar que para analisar o tema “Avaliação da Aprendizagem” foi fundamental buscar entender com o auxílio de pesquisas sobre a sua evolução durante os anos e os contextos em que cada modelo avaliativo foi desenvolvido. Isso foi realizado, uma vez que, pôde-se constatar através dos estudos feitos que a tradição dos exames escolares tem suas raízes centradas nas atividades pedagógicas realizadas pelos padres Jesuítas ao longo do Período Colonial, especificamente, no Século XVII.

A realidade é que, as regras para a realização dos exames avaliativos são bem estabelecidas e seus traços se refletem, ou seja, se propagam na esfera das instituições de ensino até hoje. Esse fato é ressaltado, pois ao adentrar no âmbito escolar, é possível verificar que todos os educandos terão que ter seu próprio material, bem como são impossibilitados de emprestar esses aos seus colegas no momento da avaliação e, por conseguinte, após entregar a prova deverão sair imediatamente da sala

de modo a não atrapalhar a concentração dos demais colegas que também são submetidos a passarem por todas essas etapas.

Levando em consideração os padrões estabelecidos frente à realização de um processo avaliativo, é possível destacar o quanto as avaliações se configuram como um elemento que interfere no psicológico de diversos alunos. O avaliar por si só já se apresenta como algo excludente partindo do modo como o professor conduz esse processo. Dessa maneira, ou seja, ao desenvolver uma reflexão em torno do contexto histórico, é possível ressaltar que em 1789, com a Revolução Francesa, a sociedade era organizada em torno da economia de capital, sendo que, apresenta uma organização política dominante que favorece aos interesses da classe dominante em detrimento dos dominados.

Logo, essa relação de poder denominada Bonapartismo configura-se como o modelo burguês de organização política da sociedade, sendo que, ao relacionar com a prática escolar de avaliação, o professor está no poder sendo o sujeito responsável por tomar as decisões no momento da avaliação no que diz respeito ao e aprovar ou reprovar. Por conseguinte, o educando está submisso e teme a exclusão, tal qual o que ocorre no sistema de governo. Ademais, tendo por base a história, observa-se que em 1978 a “avaliação por objetivos” se caracteriza como método que possibilitava constatar, ou seja, verificar se os objetivos estavam sendo atingidos pelo sistema de ensino.

Nessa direção é que se desenvolveram no Brasil estudos referentes à avaliação da aprendizagem, uma vez que, a partir da década de 1980 surge no Brasil um movimento de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola. Este movimento permitiu o desenvolvimento de uma reflexão sobre a avaliação e seus objetivos, sendo que, a literatura evidencia que é função da avaliação diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento em meio ao processo educacional dos educandos. Partindo desse fato, vale enfatizar que em 1979 o retorno ao Brasil dos exilados políticos aponta um novo quadro na esfera da área educacional, uma vez que Paulo Freire destaca-se com sua contribuição por meio da Pedagogia Libertadora e um novo olhar é dado para o ato de avaliar o aluno.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Lauro da S.; SILVA, Marlene Silvestre Kestring. *Elaboração e Apresentação de Trabalhos de Pesquisa*. Blumenau: Acadêmica Publicações Ltda., 1999.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.
- CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- DEMO, Pedro. *Teoria e prática da avaliação qualitativa*. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*, 2a Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *A função pedagógica da avaliação*. In: BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- _____. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas*. DP&A Editora, RJ, 2005.
- NEVES, José Luís. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. 2006. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso em: 20 de jun. de 2021.
- NUNES, R.A.C. *História da educação no renascimento*. São Paulo: Edusp, 1980.

PILETTI, C. Filosofia e história da educação. São Paulo: Ática, 1991.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação Novos Tempos Novas Práticas. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOARES, M. Avaliação educacional e clientela escolar. 2a ed. São Paulo, 1991.

TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: globo, 1981.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

Capítulo 9



10.37423/211205182

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA DIDÁTICA

Cristiniana Alexandria de Almeida

Faculdade Domus Sapiens - FDS

Alexandre Junior de Souza Menezes

*Universidade Federal do Vale do São
Francisco - Univasf/ Faculdade Domus
Sapiens - FDS*



Resumo: As transformações contínuas que acontecem no contexto da educação apresentam um obstáculo diário no interior das salas de aula acerca do ensino, fazendo com que o docente procure suporte em ferramentas pedagógicas que se enquadrem melhor no cenário ensino e aprendizagem. Nessa circunstância a utilização de ferramentas didáticas bem estruturadas possibilita uma importante ligação entre o docente, os saberes e os estudantes, provocando motivação com resultados benéficos para a metodologia de aprendizado dos alunos. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as ferramentas pedagógicas, principalmente as Tecnologia de Informações e Comunicação (TICs). Como método de trabalho utilizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, que sugere investigar a natureza de maneira analítica, através da realização de uma revisão bibliográfica a respeito das tecnologias na educação. Conclui-se que os recursos pedagógicos, principalmente as TICs, são essenciais como diferencial no ensino, uma vez que, eles otimizam o tempo das atividades, propiciando maior troca de experiências, aumentando a ligação entre docente e estudantes.

Palavras-chave: Educação. TICs. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias no processo de aprendizagem é muito importante, portanto é necessário estarmos atentos e verificar se o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação TIC's estão sendo trabalhado de forma responsável por parte dos professores e se está tendo sentido sua utilização na aprendizagem.

As dificuldades modernas demandam que a educação seja repensada, variando as metodologias de ensino usadas, ofertando novas opções para as pessoas interagirem e se manifestarem, variando as maneiras de agir, ensinar e aprender, ponderando os meios de manifestação e a cultura que permeia a educação (MARTINSI, 2008).

O progresso tecnológico possibilitou que o acesso à informação ficasse mais ágil, ajudando o processo de aprendizagem e ensino, oferecendo eficazes contribuições para a educação especial e a distância (ALMEIDA e PRADO, 2009).

A descoberta de maneiras novas de ensinar e aprender através da informática educativa, é um enorme desafio, porém extremamente motivador, que exige uma investigação voltada à produção de meios e ferramentas para a teorização acerca de sua aplicação.

É sabido que no meio escolar, a utilização do computador como instrumento pedagógico, é visto como um fator contribuinte para o avanço qualitativo do processo de ensino-aprendizagem.

O aparecimento das Tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) aproveitadas no contexto educacional trouxe a lume inúmeras probabilidades de emprego de ferramentas e disposição de recursos multimídia, para fins de desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como para a inclusão de crianças com déficits de aprendizagem oriundos da dificuldade cognitiva de devaneio do conhecimento ou provenientes da limitação ou incapacitação de ordem física.

As TICs apontam novas probabilidades para o sujeito vivenciar processos de criação, determinando a aproximação e uniões inesperadas, unificando significados que antes eram desconexos e aumentando a aptidão de interlocução através das distintas linguagens, as quais são ofertadas pelos recursos tecnológicos (MARTINSI, 2008).

A tecnologia na educação se destaca e evolui de maneira relevante, sendo significativa no processo de ensino-aprendizagem. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação não implica o abandono dos recursos que fizeram história na educação, no entanto, há de se considerar que essas

novas possibilidades estão cada vez mais acessíveis aos educadores e não devem ser negligenciadas ou subestimadas.

2 AMBIENTE COMPUTACIONAL, PARA DESENVOLVER AS POTENCIALIDADES COGNITIVAS

Atualmente, a maioria das crianças e dos jovens encontra-se encaixada numa cultura em que é muito comum a utilização das tecnologias, da internet e do computador. Por essa razão, diz-se que esse público é visto como os “nativos digitais”, considerando-se que a sua maneira de refletir e assimilar está vinculada à velocidade de obtenção de informações, a maneira de acesso a diversificadas conexões e às diversas viabilidades de direções a se cruzar ofertadas por esses mecanismos (JORDÃO, 2009).

Em vista disso,

A cada dia, mais os professores se deparam, em suas salas de aula, com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contato com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilham informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital. (JORDÃO, 2009, p. 10).

Os nativos digitais, por um lado se familiarizam com as redes sociais, a hipermídia, ao hipertexto. Por outro lado, os profissionais da área educacional que não cresceram na era digital, possuem objeções de trabalhar com estruturas narrativas não lineares (MARINHO 2011).

Assim, é necessária uma harmonização dessas práticas, em oposição a exposição tendenciosa de saberes e vivências. Aproximar estudantes é tão essencial, quanto estimular e conquistar os docentes nessas metodologias novas de ensino, produção de conhecimento e aprendizagem (MARINHO 2011).

Desta maneira, a escola é essencialmente importante para a evolução de projetos e currículos pedagógicos, em que as TICs também sejam ferramentas para ensinar e aprender. Para tanto, posturas tradicionais precisam ser evitadas e é necessária uma adaptação às transformações de padrões tão precisos na educação (JORDÃO, 2009).

Ao docente, compete adequar sua maneira de transmitir conhecimento, de acordo com as peculiaridades deste universo, usando os recursos tecnológicos em prol da educação, evoluindo seu fluxo digital e ligado às tecnologias digitais na técnica de ensino/aprendizagem, a maneira como as pessoas aprendem hoje é muito distinta de como se aprendia antigamente (OLIVEIRA, 2013, apud JORDÃO, 2009).

Contudo, o docente não terá sucesso sozinho, por essa razão, as escolas e as metodologias precisam ter às ordens recursos digitais de qualidade para mudar suas táticas e despertar seus alunos.

Segundo Valente (2005) a união do técnico com o pedagógico é um dos maiores obstáculos das TICs no colégio, e no desenvolvimento do docente para esse consiga direcionar e estimular o discente para que a prática computacional auxilie para a edificação de saberes.

Segundo Silva (2005) o uso das TICs na instituição escolar é uma demanda da cibercultura, e, se por uma eventualidade a instituição não a incluir na educação andar na contramão da história, indiferente ao espírito da' época e, de maneira criminosa, gerando a exclusão social ou da cibercultura. Entretanto, estar conectado não assegura a integração ou a inclusão crítica das gerações novas na cibercultura. Faz-se necessário possuir o cuidado para a aula não ser desanimada e individual e prosseguir sendo transmissora de conhecimentos (SILVA, 2005).

O docente precisa ser o coordenador, articulador e colaborador das práticas a serem executadas. A utilização do computador de maneira eficiente, precisa ser acompanhada por conteúdo a respeito da aula em questão, fazendo sentido para o discente, procurando dar significado as produções escolares (OLIVEIRA, 2013).

2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM FUNÇÃO DO ENSINO E DO APRENDIZADO

A revolução técnica e científica gerou diversas modificações, inclusive no relacionamento entre escola e estudante, sugerindo como desafio o implante dos instrumentos midiáticos na ensino. Acerca dessa nova prática desafiadora para o estabelecimento público de ensino, afirmou Fantin (2007, p. 4): “se pode educar usando mídia [...] fazer educação utilizando todas as tecnologias que disponíveis: computadores, internet, celular, imagens , cinema, obras literárias, CD, DVD, etc.”.

O uso da mídia poderá revolucionar a educação, contudo, para tanto, é significativo que escola e seus respectivos professores compreendam que “tecnologia de informação e comunicação abrange tecnologias que submergem computadores e redes telemáticas, particularmente a internet” (SILVA, 2010 p. 7), e que, dessa forma, precisarão se encontrar à disposição dos docentes e igualmente dos estudantes para que o procedimento ocorra de uma melhor forma na educação.

A carência de infraestrutura midiática nos estabelecimentos de ensino torna difícil a inserção de estudantes e docentes na comunidade da informação. As novas tecnologias contemporâneas já se

encontram no Currículo do ensino. Compete aos administrados públicos implantar, com mais eficácia, na rede pública de ensino.

Vale ressaltar que as novas tecnologias, em diversas instituições de ensino, continuam não estando acessíveis a todos os alunos por diversos motivos: salas de informática com um número insuficiente de computadores, escassos projetores, etc.

Em razão da carência de recursos tecnológicos, junto aos métodos habituais de ensino, os alunos não estão sendo preparados como deveriam para agirem na comunidade do conhecimento e, em diversos estabelecimentos de ensino, os estudantes permanecem sendo preparados exclusivamente para avaliações e vestibulares.

De acordo com Hargreaves (2004, p.18), o “ensino público é visualizado como um sistema de custo reduzido, funcionando por meio de docentes pouco habilitados, cujos são sobrecarregados e recebem pouca remuneração, cujo trabalho é conservar a ordem, ensinar aos alunos os conteúdos para as provas e seguir roteiros curriculares pré-estabelecidos”.

2.2 O NOVO PERFIL DOS EDUCADORES E ALUNOS FRENTE À INTRODUÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As velozes modificações que aconteceram nesse mundo contemporâneo de informação e conhecimento estão deprecando igualmente dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino e dos estudantes no geral, um novo perfil perante o procedimento de ensino e aprendizagem, especialmente com a chegada dos computadores e da internet na atmosfera escolar.

É inadmissível, metodologicamente dizendo, docentes e estudantes continuarem sob o mesmo ponto de vista do ensino habitual em uma atmosfera tecnológico que abona diversas maneiras para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Papert (2008):

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação, a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem. (PAPERT, 2008, p.14).

As tecnologias chegam nos estabelecimentos de ensino sendo mais um instrumento para o procedimento de aprendizagem, que os docentes possuem à disposição para realizarem atividades extras juntamente às disciplinas e conteúdo do currículo.

Braga (2013, p. 59) assegura que “não é o implante da tecnologia que define as transformações nas práticas usadas no ensino, mas sim a forma de utilização que o docente faz das diferentes probabilidades e recursos oferecidos pelas TICs.”

Dessa forma, a tecnologia em si não altera a educação, não gera saberes e não modifica a tática de ensino, igualmente como um livro sem uso ou o quadro negro sem escrita não definem o aprendizado.

Por meio dessas definições, exhibe-se a importância do docente em saber como usar a tecnologia, com objetivo de criar formas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e notar que sem sua ação direta, o ensino por meio da máquina não possuirá um significado.

Dessa forma, o computador, por exemplo, é designado como “instrumento”, pois surgiu para ajudar o processo de aprendizagem e não para suprir o ato de educar do docente.

O estudante hoje em dia precisa ser estimulado a desejar aprender por meio dos projetos arquitetados pelo professor, porque interessa bastante ao aluno usar as tecnologias como ferramenta pedagógica. Sentar-se em frente ao computador usando o teclado, mouse e enxergar o resultado na tela dele, desperta o desejo por um aprendizado mais dinâmico.

O que se encontra em jogo é a contribuição e um relacionamento intrínseco dentre os básicos agentes do procedimento, segundo aponta Braga (2013, p. 63):

[...] podemos conjecturar que, em casos específicos, o aprendiz vai precisar da ajuda do professor, dos colegas de turma e das comunidades *on-line* para superar suas lacunas de conhecimento. Idealmente, ele também vai fazer esforços para contribuir para as construções coletivas de conhecimento dentro de suas possibilidades de colaboração.

Para que esse procedimento de integração aconteça da melhor maneira possível o estudante precisa ter confiança em sua aptidão de produzir, usando a tecnologia como instrumento para seu desenvolvimento cognitivo. Para alcançar o objetivo, o docente precisa volver viáveis formas para que essa confiança aconteça de forma natural, formando a autoestima do estudante e evidenciando a sua aptidão perante as dificuldades.

3 MATERIAL E MÉTODOS

De acordo com Michel (2009), é possível compreender a metodologia como o caminho que se traça para atingir um objetivo estabelecido. “É a forma, o modo para resolver problemas e buscar respostas para as necessidades e dúvidas. A metodologia científica é um caminho que procura a verdade num processo de pesquisa, ou aquisição de conhecimento [...]” (MICHEL, 2009, p. 35).

Para Gil (2010), a definição de pesquisa está relacionada com o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...]” (GIL, 2010, p. 42).

O método de coleta de dados utilizado neste artigo deu-se através de uma abordagem qualitativa. Na concepção de Michel (2009), na pesquisa qualitativa a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, porém convence na forma de experimentação empírica, a partir da análise feita detalhadamente, abrangente, consistente e coerentemente, assim como na argumentação lógica das ideias.

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 269).

Para a construção do trabalho aqui apresentado, foram utilizadas fontes bibliográficas, que culminaram em uma pesquisa de cunho descritivo exploratório.

Conforme Andrade (2009), a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração de monografias, teses e outros.

A pesquisa exploratória, a qual remete ao presente trabalho, segundo Gil (2010), é desenvolvida com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, tornando-o mais explícito.

Gil (2010) complementa dizendo que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Após pesquisa de acessibilidade ao material sobre o assunto, iniciou-se a localização das informações úteis, através da leitura. A leitura empregada foi a pré-leitura: procura-se o índice ou sumário, lê-se o prefácio, a contracapa, as orelhas do livro, os títulos e subtítulos, pesquisando-se a existência das informações desejadas. Através dessa primeira leitura faz-se uma seleção das obras que serão examinadas (ANDRADE, 2009).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DIDÁTICA E TICS

O maior desafio das atuais propostas pedagógicas é compreender que a didática possui distintas estruturantes e que é fundamentalmente preciso articular diversos métodos para que ela fique mais eficiente. Obviamente, a estrutura, o conteúdo e a organização interna de cada campo do conhecimento e sua específica lógica, são partes do método de aprendizagem, porém não são eles os únicos, é necessário considerar o sujeito da aprendizagem que possui sua própria configuração, um adulto, um adolescente, uma criança, as distinções peculiares e perfis cognitivos, conjuram como básicos elementos do método de ensino e aprendizagem.

Deste modo,

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula etc. (CANDAUI, 2016, p.807).

Para além do exposto, nota-se que os professores precisam de elucidações diante das propostas de educação, estas que por sua vez estão fundamentadas em certo roteiro didático. Afora tais circunstâncias, as metodologias são informações lógicas em que se edificam as variáveis político-sociais, as práticas pedagógicas e as variáveis culturais ora vividas em sala, as referidas fazem a articulação do ensino e aprendizagem sendo viável seguir em rumo a edificação de uma pedagogia e didática com capacidade de transpor com o exercício educativo que predomina nos colégios.

Assim sendo,

A Didática é uma prática com seus pressupostos filosóficos, com sua teoria de aprendizagem e com procedimentos hierárquicos, regrados e instrumentados que balizam a relação educando e educador. As técnicas de ensino fornecem uma visão de ampla e colocam um objetivo à educação. As Teorias de Aprendizagem aspiram a um estatuto científico para dar a palavra final. Diferenciando-se das questões filosóficas, cabe às teorias da aprendizagem dar uma descrição fiel dos processos psicológicos que levam um indivíduo a perceber, conceituar, lembrar, generalizar as descobertas nesse campo retroagindo sobre as concepções filosóficas assim como estas influem no caminho da pesquisa. (MERCADO, 2001, p.4).

É relevante que aqueles ora envolvidos no processo ensino aprendizagem venham a observar as articulações que o docente emprega para alcançar suas metas e qual a consequência que suas práticas conseguem trazer naquilo que tange ao saber do discente. Ao discente é dada a atribuição de elaborar

a edificação do saber no intuito de ampliá-lo e revisá-lo, fazendo com que seja democratizado o intercâmbio de experiências com os discentes. Dentro dessa perspectiva Costa (2016, p.13) afirma que “A escola deve valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo”.

Cabem, nesse contexto, as organizações de educação a constituição dos recursos humanos cujas atribuições são pela resolução e condução dos problemas que assolam a sociedade. Todavia, a qualidade da educação é instrumento constante de preparação daqueles que de maneira indireta ou direta fazem parte da metodologia educativa. Deste modo, a excessiva perda de qualidade na esfera educativa, é oriunda do decréscimo na qualidade na formação dos indivíduos.

De acordo com a percepção de Mello (2017, p.100) “Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica”.

Além disso, os educadores não estão sendo formados para que no desempenho de suas atribuições sociais e educacionais sejam capazes de sugerir e introduzir as respostas necessárias. Assim, a qualificação e envolvimento dos profissionais do setor da educação possui uma função essencial para a solução das dificuldades dessa área.

Nesse ponto de vista, ao pesquisar acerca dos benefícios da utilização de metodologias diversificadas, a educação auxilia para o progresso do país, na ação de sua verdadeira atribuição, ou seja, a produção de saberes. O crescimento da informática possibilita aos docentes uma grande diversidade de recursos e meios no sentido de ajudá-los em suas funções. O aparecimento das tecnologias e metodologias de ensino sugerem o uso de ferramentas mais eficientes naquilo que permeia o ensino em sala de aula.

Assim sendo, “É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (CANDAU, 2016, p.807).

Contudo, a despeito do progresso no campo da educação e na sociedade existe ainda uma realidade mediana, em que o nível de formação do docente constantemente é desajustado para a turma, não existe domínio dos assuntos.

O problema é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores, dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem um trabalho que não foi bem-feito durante a formação inicial dos professores (MELLO, 2017, p.100).

Naquilo que tange os cursos de graduação em licenciaturas não ofertam uma formação que propicie ao futuro docente saberes a respeito das tecnologias digitais apropriadas. Isso demonstra que há espaços desde a formação acadêmica dos docentes, consoante a práticas modernas de ensino. Outra perspectiva relevante que necessita ser refinada com os docentes é a da dimensão de sua formação e desempenho político social na dimensão escolar.

Por conseguinte, os confrontos acerca da didática referem a escassez de elucidação do saber entre os docentes incluídos do setor, procura-se esclarecimentos a respeito do enfraquecer na esfera disciplinar e investigativa na didática e pedagogia. As dificuldades compreendendo a didática tem potencial para entender quando existe uma percepção da esfera disciplinar, utilizando maneiras para prática humana na ciência e na cultura, objetivando o progresso do homem.

Na esfera profissional e investigativa a didática é o cerne principal na formação de professores, propiciando desta forma uma aptidão superior para analisar e determinar os conhecimentos profissionais. Assim sendo, a ela compete garantir a conexão entre a aprendizagem e o ensino cruzando dimensões psicológicas, epistemológicas e sociológicas. Dessa maneira, para entender a conjuntura de probabilidades que se enxerga com a união de tecnologias na aprendizagem e no ensino, é preciso possuir a percepção dos propósitos e finalidades pedagógicas, das maneiras possíveis de caracterização do pensamento, roteirização, peculiaridades da narração e conexão entre as tecnologias. (ALMEIDA e PRADO, 2009).

Julga-se essencial ao docente compreender as probabilidades pedagógicas que as tecnologias oferecem para trabalhar o conteúdo, por meio de ações criativas, de uma metodologia consciente de desenvolvimento, bem como, reflexiva acerca dos saberes, utilizando de forma pedagógica os recursos tecnológicos, com perspectiva de mudanças no aprendizado escolar. (PEREIRA e FREITAS, 2010).

Porém, tais metodologias inovadoras necessitam ser entendidas como simplificadoras da aprendizagem, todavia, nunca podem fazer a substituição da relevância da informação e do ensino (ANTUNES, 2010).

De maneira extraordinária as tecnologias facilitam a vida, mas igualmente não se deve ignorar que a grande dependência das referidas nos faz vulneráveis coletiva e individualmente, todavia, para

prevenir ou transpor o emprego ingênuo de tais tecnologias é essencial ter o conhecimento a respeito das maneiras inovadoras de ensinar e de aprender, assim como, de comunicar, produzir e representar saberes, que são viabilizados por tais recursos, os quais favorecem a integração social e a democracia (ALMEIDA e PRADO, 2009).

4.2 MÉTODOS DE ENSINO PARA UM DIFERENCIAL NA SALA DE AULA

É destacado como instrumento de ensino a utilização da informática nas instituições de ensino, sendo está um diferencial que torna o trabalho dos educadores mais favorável, especialmente para os estudantes que se sentem motivados com tais ferramentas. Deste modo, o emprego das TICs é um enorme aliado do docente no método de motivação.

Naquilo que permeia os recursos tecnológicos determinadas características precisam estar presentes para incitar os estudantes, tais como: aptidão de despertar interesse, atratividade, motivação à participação do estudante, grau apropriado de atividade à idade, recursos adequados (efeitos, imagens e sons) (BARROS, 2009).

Com o emprego da tecnologia, o docente se torna um facilitador que norteia a metodologia e o estudante vem a ser um sujeito de maior independência em seu processo de aprendizado (BARROS, 2009).

Assim sendo, a utilização dos equipamentos didáticos ou recursos materiais favorece ao docente uma experiência própria assegurando com que seu dia a dia em meio aos seus alunos mostre um desempenho simplificador com base em uma elaboração e planejamento de aulas que venham a contribuir para a promoção da cidadania. Os métodos de educação diários constatam que é urgentemente necessário adotar uma ampla percepção para os apoios didáticos (DEMO, 2008).

É necessário que se tenha grande precaução para que os recursos tecnológicos não venham a ser usados na ótica corriqueira, sendo está a que perpassa a atribuição do docente onde sua presença é autoritária como se fosse o dono do conhecimento, requerendo do estudante uma postura de mero receptor do saber (BARROS, 2009).

É possível dizer que por meio da análise de contextos específicos a informática e um significativo recurso pedagógico, em que o professor tem a possibilidade de causar um avanço naquilo que permeio o ensino, é uma área expressivamente explorada em termos de técnicas para um diferencial na esfera educacional. Compreende todas as séries almejando processos que simplifiquem a superação e a

busca do estudante naquilo que tange ao aprender, tornando mais fácil para o docente o desempenho de sua atribuição de ensinar (COSTA, 20116).

Assim, as maneiras de aperfeiçoamento produzem uma superação entre estudante e docente, em que os dois lados conseguem desenvolver de maneira totalitária os seus potenciais. Bem como, a introdução da informática nas instituições escolares é o processo novo que provoca progresso na aprendizagem e no ensino, beneficiando o docente e o estudante a tornar seus desempenhos dentro da sala de aula melhores (BARROS, 2009).

4.3 INFORMÁTICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

A respeito da utilização da informática como uma metodologia pedagógica que possibilita um crescimento na eficácia e na qualidade da educação, primeiramente, é preciso realizar a conexão com a realidade da educação de seus estudantes e docentes, bem como, ponderá-la focada para a procura da ultrapassagem das dificuldades de ensino; assim como buscar apontar as maneiras que formam soluções para as adversidades da educação (PEREIRA e FREITAS, 2010).

Deste modo, é correto afirmar que o emprego do computador nas instituições escolares vem aumentando, e transgredindo barreiras no ensino, simplificando o desempenho e preparando os alunos, tanto para o docente como para o estudante, que por intermédio desse instrumento conquista um bom progresso no interior e fora da sala de aula, habilitando o sujeito para praticar seus saberes tecnológicos (MORIN, 2001).

Ao mesmo tempo, o computador é uma ferramenta educacional, uma fonte, um meio comunicativo. Ainda que sua presença genuína conceba um ato de aprender, o qual acontece quando esse instrumento digital é usado pelo estudante de maneira multidisciplinar.

Atualmente, as pessoas nascem já em contato com as tecnologias, o docente possui consciência vasta que a implementação da informática na educação é essencial, pois, ela auxilia de maneira geral para elaborar os recursos que edificam os saberes dos estudantes.

Em uma percepção do sistema educacional, o país necessita aprimorar e aumentar a formação dos docentes, pois, conforme Frigotto (1996), o obstáculo achado hoje na formação dos professores é a demanda epistemológica e teórica. Desse modo, a internet, o computador, isto é, as tecnologias digitais, são instrumentos que geram probabilidades, através das quais nascem ideias e conclusões.

Assim sendo, as TICs são ferramentas tecnológicas, que se unem possibilitando comunicação variada em diversas espécies de métodos nas esferas educacionais. Elas contribuem como um diferencial grandemente eficiente, o qual aprimora o relacionamento do ensino em sala de aula, isto é, trata-se de uma tecnologia utilizada para unificar, auxiliar e dividir dados, dessa maneira, elas possibilitam melhor evolução da educação, ligando-se com as metodologias tradicionais (MORAN, 2000).

CONCLUSÃO

Atualmente, a tecnologia é um fato que traz diversas vantagens e, quando implantada ao procedimento de ensino-aprendizagem, proporciona novas maneiras de ensinar e, sobretudo, de aprender em um tempo aonde a cultura e os valores da comunidade no geral estão sendo alterados, deprecando novas maneiras de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, produtivos, hábeis e dinâmicos.

Contudo, é preciso saber como usufruir dessas ferramentas de auxílio, fazendo com que eles colaborem para o progresso da qualidade do procedimento de ensino-aprendizagem e não sejam usados apenas como uma nova maneira de ensinar, conservando os mesmos métodos de ensino.

A prática com a utilização das tecnologias agrega bastante a metodologia do educador em sala de aula, é preciso que entendamos o quão essencial é trabalhar com elas conectadas aos educandos, iniciando pela programação, momento em que é necessária a execução de estudo a procura de chances novas para auxiliar o aprendizado dos mesmos.

Os educadores de alguma forma conseguem colaborar com o aprendizado dos alunos no decorrer do uso das tecnologias, desde o instante em que eles ofertam aos educandos o experimento das várias probabilidades perante as tecnologias, de maneira que elas auxiliem com o aprendizado considerável dos alunos. Certos docentes possuem problemas em usar os instrumentos tecnológicos por estarem despreparados e não possuírem um acesso fácil a eles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B; PRADO, M.E.B.B. Integração tecnológica, linguagem e representação. 2009. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracao-tecnologica-linguagem-e.html>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 9.ed. São Paulo: Atlas,2009.
- ANTUNES, C. Utilizando a tecnologia a seu favor. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.
- BARROS, D.M.V.B. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- BRAGA, D. B. Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escola e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.
- COSTA, M. T. A. Formação docente para a diversidade. Editora IESDE ANO 2016. Edição: 1 ed. 184p. 2016.
- DEMO, P. TICs e EDUCAÇÃO. 2008. Disponível em:
<http://e.busca.uol.com.br/404.html?q=pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- FANTIN, M. Alfabetização Midiática na Escola. VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a13 de Julho. Campinas, SP, 2007.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIPE, Florianópolis. 1996.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2010.
- HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JORDÃO, Tereza Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov.-Dez./2009.
- MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Arte, web e educação. Entrevista para a Revistapontocom, por Marcia Stein. 2011. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/arte-web-e-educacao-poder-ilimitado>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- MARTINSI. M.C. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. 2008.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNM3qJBMxQBQcVKNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MERCADO, L. P. L. Didática e ensino de informática. 2001.

Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL. Brasil. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1996/018.htm>. Acesso em: 09 dez. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, B.T.; FREITAS, M.C. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. 2010.

SILVA, H. et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. vol.34, no.1, Brasília, 2005.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. In: APASE, Ano XI nº 26 – outubro de 2010.

VALENTE, J. A. Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortes, 2001.

_____. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: BRASIL. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

Capítulo 10



10.37423/220105196

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

MARIA DE LOURDES DA SILVA

*UDE - Universidade de La Empresa –
Uruguay/Centro Educacional de Idiomas
Libras/ASBP*



Resumo: Este trabalho é resultado de uma experiência em um curso de formação continuada com professoras que atuam com alunos surdos, ocorrida no ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Libras) juntamente com a ASBP (Associação dos Surdos de Bragança Paulista). O objetivo geral foi: oferecer aos participantes subsídios teórico-práticos voltados ao processo de alfabetização e letramento dessa clientela. Os objetivos específicos foram: fazer com que os professores se apropriassem dos aspectos linguísticos da Língua de Sinais; aprender os sinais específicos da área de Língua Portuguesa; adaptar atividades de leitura e escrita aos alunos surdos, a fim de, torná-los leitores capazes de atribuir sentido aos gêneros textuais, respeitando sua singularidade linguística, tendo como ponto primordial o ensino de Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita como segunda (L2) e; aprender a utilizar, criar e adaptar recursos midiáticos que, facilitem o processo de aprendizagem dos mesmos numa perspectiva bilíngue. Às participantes, foram oportunizadas situações de aprofundamento teórico-prático em relação ao processo de alfabetização e letramento destes alunos, por meio de materiais e recursos midiáticos. Por fim, por meio do estudo realizado e as práticas pedagógicas das professoras, foi possível perceber que, as metodologias oferecidas estão influenciando na qualidade de ensino dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Alunos surdos, Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

A formação de professores que atuam com surdos é um tema que merece uma atenção maior, principalmente por vivermos atualmente num contexto de educação bilíngue.

Formar professores para alfabetizar e letrar alunos surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como a escola que atende esta clientela (PERLIN; MIRANDA, 2011).

Diante da vivência nesse espaço educacional, a experiência de quinze anos como profissional da área é que se criou o curso: “Alfabetização e letramento voltado as professores que atuam o desejam atuar com alunos surdos”, o qual vem de encontro com a visão de Feldmann (2009, p. 71) onde a mesma coloca que o professor nos dias de hoje “é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo”.

Os cursos de formação deveriam considerar este perfil de professor e organizar um currículo que levem a todas estas competências, uma vez que estes também estão atrelados às ações coletivas realizada na escola.

Quando se trata da formação e atuação do TIL (Tradutor-Intérprete de Libras) o mais importante é conceber que ela “vai além do conhecimento das línguas, devendo ser uma formação plural e interdisciplinar [...], nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação” (LACERDA, 2013, p. 25).

Desta forma se faz necessária a mediação desse profissional habilitado para este fim, ou seja, sabendo o básico de elementos linguísticos para se comunicar com o aluno, compreendendo o seu processo de aquisição de leitura e escrita, dentro de uma proposta bilíngue.

Lodi (2014, p. 14) descreve ainda que

a Política de Educação Inclusiva não dispõe sobre as particularidades educacionais e linguísticas dos alunos surdos nos diferentes níveis de ensino e, portanto, não prevê ações na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que garantam o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos surdos, base para tanto o intérprete, quando presente no ensino fundamental, constitua-se interlocutor dos estudantes, quanto para os processos de ensino e de aprendizagem com conteúdos escolares [...].

O que se percebe é a não garantia dos processos de desenvolvimento da linguagem e aquisição da Libras. Pode-se mencionar, por exemplo, a concepção de Lodi (2014, p. 14-15) na qual descreve que

ao desconsiderar que se apropriar de uma língua e constituir-se sujeito da linguagem, implica, necessariamente, na interação com interlocutores usuários desta língua, que devem assumir lugares sociais de pertinência nos espaços educacionais, possibilitando, aos estudantes surdos, a imersão na língua e, portanto, o domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras.

Diante disso, surge a indagação: Quem são os professores de surdos? Vieira-Machado (2016, p. 72-73) pontua que os narradores surdos dividem esses professores em:

- a) Aqueles que participam da comunidade surda e são militantes e fazem coro a essas denúncias, criando assim novos espaços de atuação desse novo profissional que sabe Libras;
- b) Aqueles que, como profissionais há algum tempo na perspectiva oralista, para manter esse lugar, começam a fazer cursos de Libras básico de 120 horas geralmente ofertado pelo poder público e;
- c) Aqueles profissionais que se resguardam nos anos de experiência acumulados, de prática oralista, não aceitando as mudanças, os novos saberes.

O objetivo da amostra foi “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58), tendo como foco a formação e atuação dos professores de alunos surdos e por fim, apresentar reflexões e contribuições para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Os profissionais da educação encontram dificuldade no atendimento aos alunos surdos, principalmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento dos mesmos.

A maioria desconhece a estrutura da Língua de Sinais e conseqüentemente não apresentam fluência na mesma, impossibilitando que o aluno surdo tenha condições de se desenvolver igualmente com seus pares.

Ao assumir a responsabilidade de acompanhar os alunos surdos em sala de aula, estes profissionais necessitam apropriar-se da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa com destreza, a fim de serem capazes de transmitir todos os conteúdos curriculares durante as aulas, respeitando assim, a singularidade linguística dessa clientela. Necessitam ainda, apoiar-se constantemente de recursos visuais e midiáticos que colaborem com o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes possibilitam a eles compreender a Língua Portuguesa associando o abstrato ao concreto, dentro de uma exploração contextual daquilo que lhes está sendo transmitido.

Sendo assim, é de suma importância o professor procurar recursos e estratégias que permitam ao surdo expor suas narrativas, a fim de detectar elementos linguísticos e valorizá-los uma vez que ele é detentor de uma língua que precisa ser conhecida e respeitada por nós.

METODOLOGIA

De início, a natureza da pesquisa é do tipo aplicada, a qual segundo Gil (2010, p. 26) “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de enfoque etnográfico, caracterizada como exploratória descritiva.

De acordo com Demo (2011, p. 152) a pesquisa qualitativa:

[...] como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples.

No que tange à pesquisa Etnográfica, Pletsch, Fontes e Glat (2009, p. 68) afirmam que:

A etnografia caracteriza-se essencialmente pela observação sistemática das situações no espaço onde os eventos acontecem, possibilitando ao pesquisador uma revisão teórica e metodológica contínua diante das informações coletadas, desenvolvendo novas questões ou hipóteses de investigação. Esse método comporta o uso de técnicas diferenciadas, como a observação participante, a realização de entrevistas, análise de documentos e filmagem em áudio (micro análise), a fotografia e produções do próprio grupo pesquisado.

A pesquisa etnográfica, também chamada de antropológica, até recentemente era utilizada apenas por sociólogos e antropólogos. Hoje está bastante difundida e é empregada por pesquisadores da área educacional, na qual sofre algumas adaptações. Nela o investigador “deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Seu uso deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Desta forma, ela se fez presente nesta pesquisa, já que o enfoque envolve a formação e atuação de professores ouvintes que atuam no processo de escolarização de alunos surdos e a pessoa que escreve a etnografia tenha, ela mesma, uma experiência direta e pessoal com a realidade

estudada, num período suficiente para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado (MACEDO, 2006).

DESENVOLVIMENTO

O material empírico que subsidiou a investigação refere-se à oferta de um curso de formação continuada a professores que atuam ou desejam atuar com alunos surdos, seja em escolas da Rede Municipal, Estadual ou particular, oferecido pelo ceiLibras (Centro Educacional de Idiomas Libras) em parceria com a ASBP (Associação dos Surdos de Bragança Paulista), com carga horária de 100 horas. As participantes deste curso foram sete professoras que atuam na Rede Municipal e Estadual de Bragança Paulista, que atuam com alunos surdos matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental I. Todas possuem cursos de extensão em Libras e pós-graduação na mesma área, porém, necessitavam de uma maior fluência no que diz respeito à tradução-interpretação dos conteúdos ministrados em sala de aula e aprofundamento dos sinais específicos da área de educação.

Os recursos materiais utilizados foram: livros, apostilas, dicionários de Libras (impresso e em versão digital), materiais didáticos adaptados ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, câmera digital, Power Point, programas para edição de vídeo, (Camtasia), CD e DVD de histórias infantis, músicas, piadas, poemas, poesias em Libras, materiais retirados da internet entre outros. Estes recursos serão apresentados com maiores detalhes no próximo tópico. Por acreditar que os professores envolvidos neste trabalho precisam ter mais conhecimento e preparo para colaborar com o crescimento linguístico desses alunos na aquisição da Língua Portuguesa escrita, que o tema em tela, pretende contribuir na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, focando na atuação dos professores, os quais são o alicerce para auxiliá-los nesta construção bilíngue e bicultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que intenta-se aqui é fragmentar algumas práticas discursivas e não discursivas que se tornaram possíveis na atuação das professoras participantes e seus efeitos diante do que fora ministrado no curso. Os encontros ocorriam quinzenalmente, no horário das 19h30 às 22h no espaço do ceiLibras e ASBP. Nos encontros presenciais eram trabalhados: proposições teórico-práticas da Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita para alunos surdos; o uso da Libras e Língua Portuguesa escrita na utilização de diversos gêneros textuais, bem como os sinais específicos da área abordada; exemplificação e adaptação de atividades a serem aplicadas passo a passo; orientações de como observar o processo

de desempenho dos alunos atendidos pelas mesmas; forma de registro das atividades e avaliações; sinais específicos das disciplinas escolares e; uso de recursos visuais e midiáticos, através do uso do Power Point e programa de edição de vídeos. Após cada aula, as professoras tinham a oportunidade de aplicar durante a semana os conceitos e as atividades sugeridas. Retornando ao encontro presencial, traziam os resultados obtidos e através de discussão em grupo, surgiam os apontamentos de melhorias às práticas pedagógicas. Houve momentos em que as professoras relatavam sobre a problemática em poder aplicar as atividades com os alunos, uma vez que nem sempre a rotina de sala de aula lhes possibilitava isso.

Às vezes, somente a mudança na forma de traduzir-interpretar estava sendo realmente aplicada e percebiam pela expressão dos surdos que eles estavam de alguma forma interiorizando o que lhes era sinalizado. P. C. uma das professoras do curso, relatou em uma das aulas: “quero fazer a diferença na vida dos meus alunos e não só ficar na frente deles interpretando e eles não entendendo nada”. Na versão de G. L.: “não temos a oportunidade de trabalhar de forma aprofundada com o surdo, pois geralmente o professor regente passa o texto na lousa e aí fica difícil para o surdo olhar o interlocutor e ainda copiar o conteúdo da lousa. Depois acaba a aula e eu não consigo passar em Língua de Sinais o que está no texto, pois, já trocou de professor novamente”. B. S. contribuiu com seu depoimento: “o sistema de ensino só pensa em colocar o profissional em sala de aula, mas, esquece que este precisa de formação continuada. No dia a dia, não conseguimos passar todas as informações para os alunos, já que os professores titulares das disciplinas não fazem uma parceria com a gente para dar uma melhor condição para o surdo aprender”.

Na visão de D.F.: “É muito importante nós professores de surdos sempre estar buscando formação continuada para atendê-los em sala de aula, pois nunca sabemos o suficiente para dizermos que sabemos tudo o que convém para atendê-los. Cada curso ou seja formação na área traz aprendizagens diferenciadas e capacitações profundas no aprender, saber e ensinar. Pois as tecnologias são modificadas a cada instante, os métodos ficam ultrapassados se pararmos no tempo. Quando buscamos mais formação, abrimos portas e janelas que estavam ainda fechadas ao conhecimento de nossos estudos, favorecendo um caminho mais amplo e fácil para ser compreendido e estabelecidos em vias duplas, como a questão de trocas de ideias e experiências vividas que deram certos com outros surdos e professores, trazendo os mesmos para outros surdos e professores como nós. Pois nunca existirá o final de formação em nossa área, pois o caminho é repleto de curiosidades e força de vontade de poder ajudar o próximo que muitas das vezes precisamos atende-los de maneiras diversificadas

para que a informação, o ensino chegue até eles de formas simples e compreendidas”. É notório como estes profissionais vêm se alocando nos ambientes educacionais e como é perceptível a busca de uma pequena parcela destes, por uma formação continuada, uma vez que em seus discursos, sentem a necessidade de serem vistos como professores de surdos e terem seus discursos aceitos.

Machado e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 21) atrelam a formação de professores de surdos no campo da inclusão a “um dispositivo de governamentalidade [...] que, na conjuntura atual, [...] vem responder estrategicamente a uma urgência histórica precisa, a qual seja produzir professores interessantes a essa racionalidade”. Segue alguns materiais que foram utilizados durante o curso, como apoio ao trabalho das professoras, conforme a clientela que atendem:



Figura 1: Cadernos de apoio e aprendizagem - Libras – 1º ao 5º ano (livro do aluno)

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem - Libras - 1º ao 5º ano (livro do aluno).** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Este material foi produzido a fim de colaborar com a aprendizagem dos alunos surdos na Língua Brasileira de Sinais.

Os cadernos dos alunos do 1º ao 5º ano contêm atividades (poemas, piadas e acrósticos criados em Libras por alunos e poetas surdos) impressas desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais.

Já o Livro do Professor, traz um DVD com vídeos interpretados por profissionais surdos e intérpretes experientes em Libras, com conteúdos de textos literários, jornalísticos, poemas, entre outros.

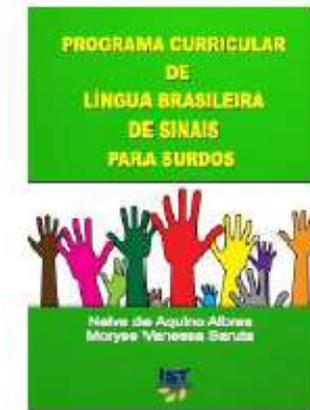


Figura 2: Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos.

Fonte: ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos.** São Paulo: IST, 2012.

O presente material apresenta um programa curricular de Libras para surdos, propondo uma reflexão e práticas dos diferentes gêneros discursivos, bem como a análise dos aspectos linguísticos da língua de sinais e os aspectos sociais em uma perspectiva bilíngue. Traz ainda, modelos de planos de aula voltados aos Anos Iniciais e Finais do Ensino fundamental, um panorama geral do Ensino Médio e sugestões de textos para a preparação das aulas.

Albres e Saruta (2012, p. 91-2) corroboram sobre como o professor deve observar a pertinência dos textos produzidos pelos alunos surdos e orientam como organizar esse registro individual, considerando:

- a participação, a interação nas atividades coletivas, as observações feitas em sala e a qualidade e propriedade dos comentários do aluno no processo de discussão sobre a língua em uso;
- a percepção do aluno a respeito dos elementos constituintes do gênero trabalhado;
- observe, principalmente, as marcas presentes na Libras que ele produziu nas primeiras aulas;
- as marcas de revisão nos textos produzidos pelos alunos, convencionadas em grupo; Uso de comportamentos reflexivos: definir o gênero, planejar/decidir que aspectos serão tratados no texto, considerar o destinatário ausente, ou seja, preocupação com a revisão para o registro em vídeo;
- a proposta de organização do vídeo em Libras, atente para as correções feitas, bem como a pertinência da nova proposta ou do texto final em Libras (veja se o aluno percebeu e utilizou recursos abordados na discussão);

- a produção da dupla ou grupo, a criatividade, a utilização dos recursos (marcas presentes que remetem às estratégias estudadas);
- a compreensão da complexidade que envolve a vida de uma minoria linguística em condições de educação bilíngue e os problemas sociais de respeito à diversidade humana.

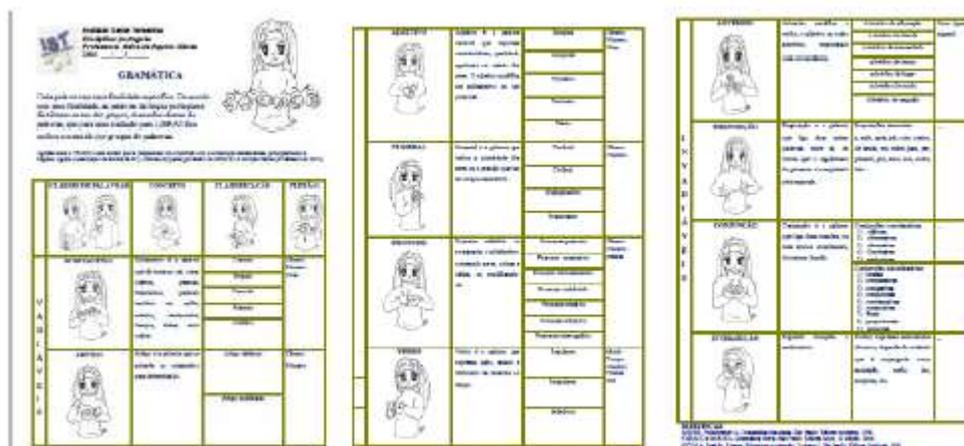


Figura 3: Classes de Palavras.

Fonte:

<https://lookaside.fb.com/file/Periodo%20literario.pdf?token=AWxZnoFcqX7NGNbFzqYFcsfpqmDqJ0Z7bp16sN0-I3tDGgxXHZY4ITGNBV3KIJe-a-ZQR8y9ovj6VsO-yNSO73ZQcMKOZUI_jsGL-At3nopZlr5K6ZD0qQU4-in27Q9hQ6CJHGgMsXZECjhtb6WwKiQ>.

A mesma autora, também criou os materiais acima para trabalhar os sinais específicos das classes de palavras.

Os professores do curso aprenderam os sinais específicos e foi solicitado que, também, disponibilizassem o material aos alunos.

No grupo de facebook : “Atividades pedagógicas em Língua de Sinais: desenhos, artes de artesanatos, é compartilhado diversas atividades voltadas à Libras e experiências pedagógicas, as quais os arquivos podem ser baixados e impressos para trabalhar com os alunos surdos.

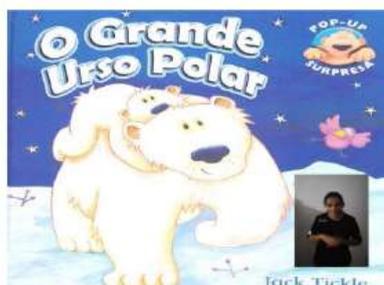


Figura 4 e 5: História adaptada para Libras pela participante do curso.

Fonte: A própria participante do curso.

Outros materiais utilizados como sugestão para melhoria na prática pedagógica das professoras foram: dicionários impressos e em PDF (disponibilizados via pen drive), histórias em Power Point (PPT) para que pudessem agregar às mesmas os vídeos criados por elas ou pelos alunos a fim de deixar o material acessível.

As figuras abaixo mostram um dos trabalhos realizados pelas professoras, no que tange à adaptação de histórias para Língua de Sinais, usando um livro escaneado, organizado em Power Point e a gravação da mesma como sinalizadora.



Figura 6: Outros materiais com acessibilidade em Libras (CD-ROM, DVD e outros formatos digitais).

Fonte: Material pertencente à ministrante do curso.

Os sistemas computacionais acima podem ser utilizados com os alunos surdos apenas como aplicativos para a implementação de estratégias pedagógicas para a comunicação e letramento dos mesmos.

As novas tecnologias estão a favor da educação dos alunos surdos, pois favorecem níveis bem produtivos de aprendizagem aos mesmos. “Há de se considerar que as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes [...]. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2006, p. 23).

No que tange à escrita dos surdos, ela não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na linguagem oral para produzir a escrita. Para o aluno surdo, usuário da Língua de Sinais, a Libras assume o caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois para o aluno surdo aprender a escrever, é também, aprender uma segunda língua.

Em relação à aquisição de leitura e escrita por crianças surdas Gesueli (1998) apud Lodi et al. (2009, p. 35), explicita que “quando expostas à LIBRAS, estas apontam desde o início de seu aprendizado, que já são bastante regular de estratégias linguísticas, demonstrando conhecimento e fazendo uso da relação entre Língua Portuguesa e Língua de Sinais”. Essa exposição às duas línguas fortalecerá seu processo de letramento o qual é,

condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 77-78).

Segundo Quadros (2006, p. 24), “a tarefa de ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a Língua de Sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”.

Vale ressaltar que dentro do enfoque bilíngue espera-se que o surdo desenvolva habilidades em sua língua primária, utilizando a Língua de Sinais e na secundária, a escrita.

Por isso, é fundamental estabelecer uma análise das diferenças e semelhanças implícitas e explícitas entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa reconhecendo-as no cotidiano educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, há uma lacuna entre a formação inicial e o que ocorre no ambiente sala de aula, bem como a formação continuada dos professores, a qual se faz necessária para reverter o contexto atual da educação de surdos.

É frequente o fato de que os surdos encontram dificuldade em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da Língua Portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise e a produção textual, pelo fato de não terem tido essa prática no seu contexto escolar e que a Língua de Sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução ou produção de texto. Nas escolas a grande preocupação é exatamente a leitura e a escrita de texto em Língua Portuguesa fazendo da Língua de Sinais apenas um suporte, para se ter acesso à língua majoritária.

As produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais, não são consideradas pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução, construção de sentidos dos textos, causam dificuldades aos alunos surdos no seu processo de aprendizagem.

Eu suma, o curso proporcionou às professoras conhecimento teórico acerca da gramática da Libras, destinando-se ainda à investigação de problemas enfrentados por elas na educação básica, bem como originou contribuições para a prática pedagógica das mesmas por meio de estratégias, metodologias

facilitadoras desse processo bilíngue e recursos midiáticos que favoreceram o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos. São Paulo: IST, 2012. Disponível em: <<https://libras.ufsc.br/programa-curricular-de-lingua-brasileira-de-sinais-para-surdos/>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. 1ª ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.
- DESLAURIERS, J. P. Recherche qualitative. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- FELDMANN, Marina G. Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- GESUELI, Zilda Maria. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251083/1/Paz_ZildaMariaGesueliOliveirada_D.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Ed. Papirus, 2006.
- LACERDA, Cristina B. F. de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LODI, Ana Claudia B. et al. Letramento e minorias. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LODI, A. C. B. Prefácio (2014). In: VIEIRA, C. R. Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão. Curitiba: Editora Appris, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Robert S. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. Cap. IV, p. 101-117. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: <http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- PLETSCH, Márcia D. FONTES; Rejane S. GLAT, Rosana. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular. In: MARQUEZINE, Maria C.(Org. et al.) Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial. Londrina: ABPEE, 2009.
- QUADROS, R. M. de. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

VIERA-MACHADO, L. M. da C. Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

Capítulo 11



10.37423/220105200

JURUBATUBA EM REDE

Maria José Marjorie Ramos da Silva

IFRN Campus Natal-Zona Norte

Vaneska Tatiana Silva Santos

IFRN Campus Natal-Zona Norte

Maria Emília Barreto Bezerra

IFRN Campus Natal-Zona Norte

Higor do Nascimento Guilhermino

IFRN Campus Natal-Zona Norte

Yasmim Moraes de Vasconcelos

IFRN Campus Natal-Zona Norte



INTRODUZINDO O DIÁLOGO

Uma das características da contemporaneidade é o fato de o mundo ter se tornado eminentemente urbano. Na atualidade a cidade é considerada um dos mais importantes e complexos organismos do mundo moderno. Centro das decisões políticas e econômicas na Antiguidade, perde essa importância na Idade Média, em virtude da descentralização do poder nas mãos dos senhores feudais. Com o advento do capitalismo industrial e o processo de urbanização, ocorre a retomada dos fatores atrativos dos espaços citadinos ao mesmo tempo em que se tornam o palco de sérios problemas socioambientais.

Embora o percentual de moradores dos centros urbanos não seja o mesmo para todos os continentes e países, a tendência é que o contingente populacional desses locais tenha um aumento de, aproximadamente, 12% até 2050 (ONU, 2014). Considerando-se que a população mundial já superou a marca de 7 bilhões de pessoas e a maioria vive nas cidades, garantir uma vida com qualidade nesses ambientes tem se tornado um grande desafio para gestores e sociedade em geral.

Dessa forma, a necessidade de se repensar o modelo e o uso da cidade é cada vez mais urgente, sob risco da intensificação dos problemas ambientais, degradação da qualidade de vida e a dispersão da população (SILVA, 2011). Dessa forma, propostas de intervenção no espaço geográfico que visem o bem-estar social e o uso racional e democrático dos lugares devem ser incentivadas e implementadas.

Tendo como referência o quadro exposto, as instituições de ensino podem colaborar para minorar essa realidade através das pesquisas desenvolvidas, da promoção de práticas educacionais que levem à reflexão e a intervenção na realidade vivida e do investimento na formação de profissionais críticos e atuante nas questões sociais.

Este trabalho é um reflexo dessas preocupações e trata-se do resultado parcial de um projeto interdisciplinar mais amplo, desenvolvido no IFRN – Campus Natal Zona Norte, desde 2017, com turmas do 2º ano do Ensino Médio, na modalidade Técnico Integrado, dos cursos de Informática para *Internet*, Comércio e Eletrônica, a partir das conexões interdisciplinares entre Geografia, Física, Design, Fundamentos de Marketing, Circuitos Elétricos e Programação Orientada a Objetos. O objetivo geral do trabalho é construir uma proposta de município sustentável para o Rio Grande do Norte (RN), através da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos das Ciências Humanas, Naturais e suas Tecnologias com as demais áreas do saber que circundam os cursos técnicos do IFRN - *Campus Natal Zona Norte*. Para atingir o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

integrar as turmas de 2º ano desenvolvendo as suas competências técnicas e relações humanas aplicadas a um projeto de intervenção no espaço geográfico; tornar as práticas interdisciplinares parte do cotidiano da comunidade escolar do IFRN - Campus Natal Zona Norte.

A proposta se configura, por um lado, enquanto resposta ao crescimento desordenado das áreas urbanas e suas consequências à vida cidadina, especialmente nos países subdesenvolvidos. E por outro, numa reação à educação tradicional, baseada em conteúdos e práticas educacionais mecanicistas dissociadas da vida dos educandos, traduzindo-se, portanto, numa tentativa de superar essa realidade.

Em linhas gerais, os caminhos percorridos seguiram algumas etapas: além de um projeto de pesquisa, os estudantes foram responsáveis pelo projeto de iluminação (Eletrônica), um projeto de Marketing (Comércio), a planta (Informática para Internet), o *website* (Informática para *Internet*), as fontes de energia e os projetos de moradias e equipamentos urbanos do município sustentável (todas as turmas/cursos). Aqui, mostraremos, em especial na metodologia e nos resultados, as atividades desenvolvidas pela turma de Informática para *Internet* associando-as, ao longo do texto, a interdisciplinaridade, ao desenvolvimento sustentável e ao papel da escola nesse contexto.

Tendo em vista as concepções teóricas que fundamentam o projeto (a interdisciplinaridade e o desenvolvimento sustentável), acreditamos no uso racional e democrático do espaço geográfico do município sustentável que está sendo criado pela equipe executora. O novo lugar deverá se configurar como uma área para o bem viver, associando crescimento econômico e o respeito aos limites de recomposição da natureza, demonstrando a possibilidade de aplicação do conceito de desenvolvimento sustentável. Esta foi uma das razões para intitular este estudo como Jurubatuba, uma palavra de origem Tupi-Guarani que significa Lugar Feliz. (TUPI-GUARANI, ON LINE). Outra motivação, não menos importante, foi o desejo de nos remeter aos primeiros habitantes de nossa terra e a sua relação com a natureza pois nunca é demais lembrar que é possível termos uma vida com qualidade sem nos afastarmos dos princípios da sustentabilidade.

Considerando-se que um dos produtos finais desenvolvidos pelos estudantes de Informática para *Internet* foi a construção de um *website* para promover o município sustentável, e traduzido, a grosso modo, como lugar na rede, o título se justifica uma vez que Jurubatuba será divulgado através da rede mundial de computadores.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A proposta de construção de um município sustentável para ser instalado no RN seguiu algumas etapas. O trabalho consiste nas atividades desenvolvidas na fase II do projeto, idealizada, inicialmente, para ser desenvolvida a partir do segundo bimestre do ano de 2018. Inicialmente os estudantes cercaram-se do arcabouço teórico que margeia o projeto. Posteriormente, a turma de Informática para *Internet* cumpriu as demais etapas do planejamento. A saber:

Estudo e análise de documentos do projeto de construção do município sustentável, fase I; Revisão da literatura sobre projetos de modelos de cidades sustentáveis; Escolha e levantamento de dados da área onde seria implementado o município (área; localização; número de habitantes; indicadores socioeconômicos; densidade demográfica; recursos naturais: geologia, relevo, vegetação, clima, solo, hidrografia); Elaboração de um Programa de necessidades para o município sustentável; Participação em Minicursos de *SketchUp*; Construção de uma planta representativa do município: Construção de moradias e equipamentos urbanos em 3D; Confecção de uma maquete representando 1% da área total do município, considerando-se o que está posto no Estatuto da Cidade e em diversos Planos Diretores de cidades brasileiras; Os estudantes também desenvolveram um novo *website* para o município sustentável. Para esta atividade foi selecionado uma equipe de que realizou, inicialmente, o *benchmarking* do site 2017. Neste estudo comparativo teve-se como resultado a obtenção de dados sobre as informações contidas do site, estruturas, conteúdos descritivos, entidade visual e por fim, entendimento do código/interface. Foram listados os pontos positivos e negativos da versão anterior, apontamentos de mudanças e escolha de conteúdos que eventualmente viriam a ser reaproveitados. Posteriormente, iniciou-se a criação do *wireframe* (representação das telas em baixo nível) da versão de 2018 com base em *sites* com propostas similares para a estruturação e inserção das informações de forma clara e concisa. A partir daí, alcançou-se o desenvolvimento do *Front-End* do *software web*. E por fim, houve a apresentação oral e a exposição dos produtos para a comunidade escolar.

ALICERCE TEÓRICO

Sabemos que, de modo geral, o sistema educacional é pressionado a atender as necessidades do mercado o que tem aumentado nesse começo de século XXI os investimentos na formação profissional transformando a educação num serviço, numa mercadoria. (LIBÂNEO, 2004). A esse respeito corroboramos com Frigotto (2005) e Libâneo (2004) e acreditamos que a educação básica deve articular conhecimento, tecnologia, trabalho e cultura enquanto direito de todos de forma tal que o

estudante possa desvendar não somente os processos técnicos mas também as relações sociais que os engendram.

O ensino médio deve garantir uma formação que inclua uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos sem, no entanto, cair na armadilha da formação que privilegia, apenas, as práticas operacionais e mecanicistas. Desse modo é preciso que a escola invista na formação de um profissional que se reconheça como cidadão, comprometido com a ética e que seja alvo de ações institucionais que possam fortalecer sua identidade cultural, sua subjetividade, sua criatividade, sensibilidade e imaginação. (LIBÂNEO, 2004).

Portanto, compreendemos a escola como um espaço de desenvolvimento do ser humano, que produz e socializa os saberes da sociedade e que deve se pautar na construção de uma sociedade justa. (BASTOS, ON LINE).

A despeito do que foi dito, no que tange a educação básica, desde a década de 1950 a ênfase maior tem sido para “[...] uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.” (FRIGOTTO, 2005, p. 73). Os currículos fragmentários compartimentaram o saber, contribuindo para um quadro que não deu muita margem para a formação de cidadãos ativos e participantes que pudessem interagir com a realidade na qual estavam inseridos.

A superação da realidade exposta aponta para a perspectiva de se construir no interior da escola práticas educacionais que ultrapassem o ensino mecânico, o repasse de um saber intelectual isolado centrado no acúmulo de informações. Assim, as instituições de ensino têm o desafio de repensar a sua função diante das mudanças velozmente em curso o que tem alimentado a ideia de que as escolas devem promover em seu interior a construção participativa de seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos – PPP.

Com esse referencial, a investigação está pautada na aceitação da importância da interdisciplinaridade na compreensão do mundo atual, nas perspectivas teóricas de autores como Japiassu (1976) e Fazenda (1994, p. 31) onde a autora alega que

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. [...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Nesse sentido, tendo a interdisciplinaridade como um dos nortes, enfatizamos também o papel do conhecimento parcelar no desenvolvimento do nosso trabalho pois

[...] somente quem domina o conhecimento parcelar de determinada ciência, a qual abraçou como profissional, seja para lidar com o ensino, seja para lidar com a pesquisa ou a ação social, pode embrenhar-se num trabalho que tenha por meta conhecer um objeto de estudo em profundidade e resolver problemas teóricos e práticos da escola ou de outros organismos da sociedade. (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 144).

Outro marco que norteia o projeto são os princípios da sustentabilidade pois acreditamos que os recursos oferecidos pela natureza precisam ser utilizados de forma responsável para que a qualidade de vida na Terra não seja ainda mais comprometida. Dessa forma, Segundo Jacobi (2003, p. 195)

O desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos.

A despeito do que preconiza o entendimento de desenvolvimento sustentável, os avanços técnico-científicos, advindos das Revoluções Industriais, têm contribuído para a manutenção de um padrão de consumo desenfreado. As consequências tem sido avassaladoras para os elementos naturais que, cada vez mais, são utilizados de forma indiscriminada. Este quadro vem se agravando, principalmente, nas áreas urbanas dos países subdesenvolvidos que estão assistindo o crescimento de suas cidades sem o devido planejamento.

A cidade, centro do poder político e econômico do mundo pós-revolução industrial é percebida como local das oportunidades e da modernidade e, por isto, se transformou no espaço mais adequado para o desenvolvimento do capitalismo. (SPOSITO, 2000). O sistema, por sua vez, estimula o fortalecimento da sociedade de consumo e, dessa forma, o crescimento econômico se sobrepõe às questões socioambientais. Daí a importância de projetos que levem à construção de espaços geográficos como as cidades sustentáveis, ou seja, àquelas que possam garantir condições de vida digna e crescimento econômico sem prejudicar os ecossistemas (SACHS, 2008). E que sejam também, cidades funcionais, plurais e inclusivas. Iniciativas desse porte necessitam ser divulgadas e incitadas.

Uma das ferramentas que podem ser utilizadas nesse processo é o uso da internet. Vale salientar que a humanidade hoje convive intensamente com a tecnologia, impressa no nosso dia-a-dia através do uso de *notebooks*, *smartphones* e *tablets*, para citar alguns exemplos. E essa convivialidade é

evidenciada principalmente no uso das grandes redes de comunicações como a telefonia móvel e a internet, considerada a forma mais eficaz de comunicação nos dias atuais.

Com o advento dessas novas tecnologias e da globalização ocorre uma produção massiva de informações que transitam entre vários locais e podem estar em todos os espaços do globo. O uso dessas ferramentas tem modificado drasticamente as relações sociais e o espaço, atuando nele como supressora das distâncias, fronteiras e do tempo. “Na realidade a tendência à anulação do tempo/distância entre lugares no espaço do globo terrestre parece diminuir de tamanho articulando lugares agora através das redes de alta densidade de trocas de informações”. (CARLOS, 2007, p.24).

A grande quantidade de informações em trânsito pressiona o mundo para a existência de novos meios de divulgar dados uma vez que a utilização de ferramentas tecnológicas tem gerado

uma enorme produção de dados e informações instantâneas com alta capacidade de circulação. No que diz respeito ao município sustentável, uma das ferramentas de marketing que serão utilizadas será o *website* ou, simplesmente, o *site* do lugar. Isto significa dizer que o *site* se constituirá na forma mais dinâmica, moderna e conveniente para que se amplie os horizontes na busca por informações do município sustentável. Por esse meio, o usuário poderá realizar consultas 24 horas por dia e durante todo o ano, sem a necessidade de existir um público usuário cativo o que diferencia o *website* dos sistemas de informações tradicionais (LINDROOS, 1997). É inegável que a difusão das novas tecnologias, seguindo a lógica da globalização capitalista, é seletiva e não atinge todas as áreas do planeta acirrando as desigualdades sociais existentes. De qualquer modo acreditamos que esses avanços podem ser utilizadas para desenvolver um conjunto de processos (ferramentas), com efeitos positivos. Na concepção de

Jorante; Amorin e Santos (2014, p. 199)

Por mais que em alguns mundos a realidade da rede ainda esteja por ser firmada, não se pode negar que a Internet e a Web estejam se tornando hegemônicas, como sistemas de informação no mundo globalizado. São agentes catalisadores das mudanças, como o foram outras tecnologias de representação do saber [...]

Com base no exposto, reiteramos que, tendo em visto o amplo alcance e sem impedimentos, relacionados a tempo e espaço, será possível conhecer todo o projeto envolvendo o município sustentável proposto para ser instalado no Rio Grande do Norte, buscando o Jurubatuba em rede.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a necessidade de interligar as habilidades técnicas adquiridas ao longo do curso, aos conhecimentos da formação propedêutica, o trabalho desenvolvido trouxe inúmeros resultados. O primeiro foi um documento elaborado a partir de uma análise comparativa entre o material produzido na fase I do projeto, em 2017 e o que existe de similar no mercado. De posse desse estudo, os estudantes de Informática para *Internet* produziram uma planta representativa (1%) do município sustentável no *SketchUp*, bem como a sua versão renderizada. Outro resultado obtido foram as realizações de projetos e a impressão, em 3d, de moradias e equipamentos urbanos numa escala de 1:200, para serem instalados na maquete que representará 1% do lugar.

Por fim, os estudantes produziram um novo *website*, ou site, para o município, utilizando-se: Linguagem de marcação e estilização: HTML e CSS; *Framework Bootstrap*: Conjuntos de código-fonte prontos para desenvolvimento de componentes de interface e *front-end*; *Adobe color*: Site com paleta e disco de cores online e *Draw.oi*: Desenvolvimentos de *wireframe* e interface.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos no mundo técnico-científico ou na “era da informação” na qual a produção e uso de tecnologias é cada vez mais recorrente e necessária. No entanto, o sistema educacional no Brasil não tem acompanhado esse veloz processo de mudanças. Mesmo no IFRN, considerado uma das mais respeitáveis instituições de ensino do país, os modelos metodológicos que buscam superar a fragmentação do conhecimento ainda se constituem em práticas embrionárias e por vezes isoladas, o que não elimina a sua importância. O projeto para a construção de um município sustentável se constitui como uma dessas práticas e tem sido relevante para chamar a atenção para o trabalho interdisciplinar na instituição, especialmente no Campus Natal Zona Norte.

No que diz respeito aos estudantes de Informática para Internet (assim como ocorreu com os demais), a interligação dos saberes das disciplinas envolvidas no trabalho, associados aos conhecimentos adquiridos no curso, contribuíram para que colocassem em prática a teoria e apresentassem alguns produtos que garantiram mais credibilidade e aceitação das propostas interdisciplinares de ensino.

Dentre as conclusões de todo o processo, destacamos a possibilidade real de desenvolvermos uma proposta de intervenção no espaço geográfico tendo como pano de fundo a sustentabilidade, num mundo marcado pelo estímulo ao consumo exacerbado e ao uso, sem limites, dos recursos da natureza. O trabalho demonstra, também, que a interdisciplinaridade contribui para um ensino-aprendizagem

mais “atenado” com a formação integral do educando, trazendo para a sua prática escolar a realidade que o rodeia.

Palavras-chave: Cidade, Escola, Interdisciplinaridade, Sustentabilidade, *WebSite*.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Airton Leite. Escola e pertencimento. Disponível em:

<http://futsalairton.blogspot.com/2010/03/escola-e-pertencimento-artigo.html> - Acesso em 24/03/2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007. FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. Campinas: Papirus, 1994. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa,

n. 118, p. 189-205, março/2003. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acesso em 29/08/2017.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. JORANTE, Maria José Vicentini; SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorin da Costa. Mídias de informação e comunicação e Ciência da Informação. Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, n.1, p.190-206, jan./mar 2014

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINDROOS, K. Use quality and the World Wide Web. Information and Software Tecnology, v.39, n.12, p.827-836, Dec. 1997.

ONU. New global and regional population estimates and projections presented by the United Nations. [Nova York], [2014].

Disponível em: <<https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/Files/WUP2014-Highlights.pdf>>. Acesso em: 17 de out 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko, Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. SILVA, Geovany Jessé Alexandre da. Cidades sustentáveis: uma nova condição urbana: estudo de caso : Cuiabá-MT / Geovany Jessé Alexandre da Silva. -- 2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Capitalismo e Urbanização. 10ª edição, São Paulo-SP: Contexto, 2000.

TUPI-GUARANI. In: Linguee: dicionário inglês-português e buscador de traduções. [S.l.], [20-

?] Disponível em <https://www.linguee.com/ingles-portugues/traducao/tupi-guarani.html> Acesso em 17/02/2019