



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DO DOCENTE.**

.....

**UNIDADE III – Tecnologias digitais e
processos educacionais e inclusivos em
educação**

Organizadores

Prof. Me. Josenilson Neves Ferreira

Prof.^a MA. Wendla Mendes Silva Borges

ISBN n° 978-65-89410-23-2



EDITORA
LABORO



Expediente Faculdade Laboro

DIRETORA GERAL

Sueli Rosina Tonial Pistelli

DIRETORA EXECUTIVA

Luciana Protazio Dias Araujo

COORDENADORA ACADÊMICA

Emmanueli Iracema Farah

REVISÃO E EDIÇÃO

Bruna Rafaella Almeida da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Pedro Henrique Macedo de Araujo

COMISSÃO EDITORIAL

Profa. Dra. Sueli Rosina Tonial Pistelli – Faculdade Laboro

Prof.ª M.ª Emanuelli Iracema Farah

Profa. Luciana Protazio Dias Araujo

Profa. Ma. Bruna Rafaella Almeida da Costa – Faculdade Laboro

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof.^a M.^a Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco

Prof.^a M^a Emanuelli Iracema Farah

Prof. Me. Josenilson Neves Ferreira

Prof.^a M^aWendla Mendes Silva Borges

Prof.^a M^a Leurides Costa de Araújo Soares

Prof.^a M^a Lorena Kelly Silva Almeida

Prof. Me. Nivaldo Germano

Prof.^a M^a Lívia Mariana Costa

Prof.^a Dr.^a Andréa Dias Reis

Prof.^a M^a Maria Eliana Alves Guimarães Dutra

Prof.^a M^a. Shirley Ribeiro Carvalho.

Prof. Dr. Carlos André Bogéa Pereira

Prof.^a M^a. Leonor Viana De Oliveira Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Waleria de Jesus Barbosa Soares.

DOCENTES:

Prof.^a Esp.^a Daniele Amorim

Prof.^a. Esp.^a Joselina Almeida Diniz Cardoso

Prof. Me. Josenilson Neves Ferreira

Prof.^a M.^a Shirley Ribeiro Carvalho

Prof.^a. Esp.^a Luce Malba Campos Rodrigues

Prof.^a. M^a. Lívia Mariana Costa

Prof.^a M^a. Wendla Mendes Silva Borges

Prof.^a M^a. Priscila De Sousa Barbosa Castelo Branco

Prof.^a Janaina Dos Santos Pereira

Prof.^a M^a. Leonor Viana De Oliveira Ribeiro

Prof.^a Dr^a. Sueli Tonial Pistelli

Prof.^a. Dr^a. Andréa Dias Reis

Prof.^a Dr^a. Isabelle Christine Vieira Da Silva Martins

Prof.^a Esp^a. Maria Eliana Alves Lima

Prof.^a Dr^a. Waléria De Jesus Barbosa Soares

DISCENTES:

Mariana de Jesus Dutra
Érica Silva Pires
Maurianne Kelly silva e Silva de Hungria
Isabelly Cristina da Conceição Silva
Josiane Dos Reis Coelho
Euliany Costa Albuquerque
Gleiciane De Sousa Vieira
Francineia Pires
Mickaelly Dantas
Kerlenn Pricila
Waleria Thays
Beatriz Silva Machado
Janety Cleide Mendes Ferreira
Edna Maria Correa Dos Santos
Claudeneide Silva Soeiro
Jaciane Ferreira Louzeiro
Larissa Garcia Da Silva
Maria Lívia Santiago De Sousa Germano
Laurielly Ferreira Pinheiro
Gracilene Lima De Oliveira Pereira
Iris Natalia Silva Carvalho

Carla Bianca Araujo Costa Barros
Josiane Serra De Sousa
Karianne Vitória Lima Cantanhede
Larissa Cristina Barroso Ferreira
Marcella Castro Sousa
Marlene De Jesus Mendes Araujo
David Moraes
Levy Cálide Dos Santos Pereira
Gesiane Pereira Rego
Swenne Michelle Pinheiro Costa Leite
Thainara Ribeiro Costa
Michely Das Mercês Siqueira Rodrigues
Fernanda De Jesus Dutra
Cristiane Costa Da Silva Cantanhede
Fabyola Alves Trindade
Francisca Dos Santos Vieira
Gabriel Pontes Da Conceição
Ingrid Pinheiro Ferreira
Luana Paixão Pereira
Rayssa De Moura Mota
Sabrina Nascimento Figueredo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DO DOCENTE

Unidade III

Direção Acadêmica - Faculdade Laboro/MA
Av. Castelo Branco, Nº 605 - São Francisco, CEP: 65076-090

São Luís- MA
Telefone: (098) 3216 9900

F383e Ferreira, Josenilson Neves

A formação de professores no Brasil [recurso eletrônico] / Leurides Costa de Araújo Soares. – São Luís : Editora Laboro, 2022.

173 f. – (Unidade 3 Tecnologias digitais e processos educacionais e inclusivos em educação)

ISBN 978-65-89410-15-7

1. Pedagogia – Brasil 2. Formação de professores – Brasil 3. Educação – Brasil – História I. Título

CDU 376:371.133+004

Índices para catálogo sistemático:

1 Formação de professores no Brasil 371.14(81)

2 História da Educação no Brasil 37(81)(091)

Sebastião Wilker Cardoso Pereira – Bibliotecário – CRB-7/6881

Sumário

INTRODUÇÃO	8
WORDWALL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ASSISTIVA DIGITAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL.....	10
OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ALUNO TECNOLOGIA E GLOSSÁRIOS E O EDUCADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	15
A GAMIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas de atividades lúdicas em sala de aula.....	68
CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A COMPREENSÃO DE ASPECTOS SOBRE O PLANEJAMENTO.....	82
REFLEXÃO DO ENSINO DA SALA DE AULA INVERTIDA PARA PRÁTICA DOCENTE.....	83
A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	85
VISÕES DOS PEDAGOGOS SOBRE SEU PAPEL NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE EM SÃO LUÍS.....	97
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para o desenvolvimento da linguagem da criança de primeira infância.....	115
A LUDICIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	134
O TEATRO COMO MECANISMO DE CONTRIBUIÇÃO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE DEPENDENTES QUÍMICOS HOMENS: uma ação pedagógica.....	151
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: Uma Perspectiva de Educação Interativa e Emancipatória.....	158

JORNADA CIENTÍFICA DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DO DOCENTE.

APRESENTAÇÃO

A educação na perspectiva inclusiva é uma tendência que visa respeitar as diversidades existentes nos diferentes espaços de nossa sociedade, como também visa promover uma educação igualitária, acessível e que esteja em consonância com as demandas dos diferentes grupos como os indivíduos e pessoas com variados tipos de deficiência, seja auditiva, visual, intelectual, entre outras. Mas para que a inclusão nesta perspectiva seja uma realidade e que aconteça de formas significativa e com qualidade, precisamos discutir, alçar avanços teóricos, e principalmente concretizar tais perspectivas.

A educação inclusiva se designa como aquela que proporciona ao sujeito com outras características o ensino, minimizando e até sanando prejuízos em seu desempenho, e esta prerrogativa está respaldada na Lei Brasileira de Inclusão, na qual se encontra tais direitos não só no tocante a educação, mas em outros setores da sociedade.

A Faculdade Laboro estende este compromisso e socializa com o meio acadêmico por meio dos trabalhos apresentados na Jornada Científica de Pedagogia, os trabalhos acadêmicos e os relatos das práticas educativas que tem por objetivo evidenciar as práxis inclusivas e exitosas desenvolvidas pelos alunos e professores do Curso de Pedagogia.

Objetivo da Jornada Científica de Pedagogia foi, portanto, compartilhar conhecimentos na área de Educação Inclusiva contextualizada através das tecnologias digitais que dialogam com a formação e as práticas pedagógicas profissionais de diversos níveis e modalidades de ensino, abrangendo a discussão de políticas públicas para a área da educação especial.

Esperamos que esta publicação contribua com as reflexões e as práticas dos estudantes, professores e comunidade que se interessam pelos temas apresentados. É urgente pensar a educação especial na perspectiva da inclusão com suporte tecnológicos e os seus diversos eixos transversais.

UNIDADE III

-Tecnologias digitais e processos educacionais e inclusivos em educação



WORDWALL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ASSISTIVA DIGITAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

¹Levy Cálide dos Santos Pereira

²Janaina dos Santos Pereira (orientadora)

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado para apresentar a Wordwall, uma plataforma de criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado. A escolha do recurso ocorreu visando trabalhar a plataforma como ferramenta pedagógica assistiva digital para a prática docente nas salas de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado – AEE, visando dialogar com estudantes e profissionais da área; e com o objetivo de dinamizar os atendimentos e promover aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. O interesse pelo tema surgiu a partir das reflexões sobre a temática proposta pela Jornada Científica de Pedagogia 2022, da Faculdade Laboro, pois diante do contexto tecnológico, no que se refere às aulas interativas, faz-se necessário que o profissional busque se adaptar e se reinventar, de modo a explorar novas metodologias para evitar as aulas tradicionais. Outra premissa para o desenvolvimento da pesquisa é o que estabelecem as quarta e quinta competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apresenta como sugestão “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” (BRASIL, 2017, p. 9) para avançar a comunicação, a conexão e a formação de conhecimento, além de “resolver problemas e exercer o protagonismo na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9). Com base nos resultados, pode-se concluir que a utilização dos jogos educacionais da Plataforma Wordwall envolve a construção de conhecimento interativo e apresenta um ambiente divertido. Neste sentido a inserção desses jogos contribui para uma mudança qualitativa no processo de ensino educacional especializado e aprendizagem.

Palavras-chave: AEE; Ferramentas Digitais; Educação; Wordwall.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais é considerado relevante em vários âmbitos da sociedade contemporânea, principalmente para o setor educacional, visto que trazem bem conduzidos e com objetivos pedagógicos claros, benefícios para a sistemática de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho foi elaborado para apresentar a Wordwall, uma plataforma de criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado. A escolha do recurso ocorreu visando trabalhar a plataforma como ferramenta pedagógica assistiva digital para a prática docente nas salas de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado – AEE, visando dialogar com estudantes e profissionais da área; e com o objetivo de dinamizar os atendimentos e promover aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

¹ Graduando do 6º período de Pedagogia, na Faculdade LABORO, levy6071@aluno.laboro.edu.br.

² Janaina dos Santos Pereira, analista superior em Serviço Social da Indústria – SESI, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano – IESF, orientadora, janainapereira@fiema.org.br.

O interesse pelo tema surgiu a partir das reflexões sobre a temática proposta pela Jornada Científica de Pedagogia 2022, da Faculdade Laboro, pois diante do contexto tecnológico, no que se refere às aulas interativas, faz-se necessário que o profissional busque se adaptar e se reinventar, de modo a explorar novas metodologias para evitar as aulas tradicionais. Outra premissa para o desenvolvimento da pesquisa é o que estabelecem as quarta e quinta competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apresenta como sugestão “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” (BRASIL, 2017, p. 9) para avançar a comunicação, a conexão e a formação de conhecimento, além de “resolver problemas e exercer o protagonismo na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Com base nos resultados, pode-se concluir que a utilização dos jogos educacionais da Plataforma Wordwall envolve a construção de conhecimento interativo e apresenta um ambiente divertido. Segundo QUIXABA (2015, p. 97), “sem dúvida, as práticas pedagógicas que incluem como suporte as tecnologias [...] têm mais possibilidade de oferecer modelos inovadores de ensino e aprendizagem”. Neste sentido a inserção desses jogos contribui para uma mudança qualitativa no processo de ensino educacional especializado e aprendizagem.

Objetivo:

Perfilou-se como objetivo geral deste trabalho: fazer uso da plataforma Wordwall para dinamizar os atendimentos e promover aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

RESULTADOS:

As frequentes transformações que ocorrem no campo da educação fazem emergir desafios no ensino em sala, nesse cenário faz-se necessário que o docente se reinvente de modo a buscar apoio nas ferramentas digitais que melhor se encaixem no processo de ensino.

Segundo KENSKI (1997, p. 60), “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender; [...] é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”. Percebemos que o autor refere-se à capacitação e adaptação, tanto por parte das escolas com salas de recursos multifuncionais com AEE, quanto dos profissionais que compõe ela, com relação ao uso de novas tecnologias.

Grande é a quantidade de sites relacionados à educação, dentre os quais podem se destacar o *Kahoot!*, *Kiduca*, e *Wordwall*, o foco desse trabalho. Essas plataformas digitais podem promover uma forma mais dinâmica de interação virtual no ensino, possibilitando a aprendizagem via métodos virtuais.

A *Wordwall* é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Embora seja

ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização, a plataforma é versátil e a multiplicidade de atividades pode auxiliar no processo de apoio das aulas comuns, como, a do público-alvo da Educação Especial no AEE, que são as crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA, altas habilidades e superdotação. Tais atividades podem ser alinhadas ao Projeto Político Pedagógico – PPP e ao currículo da escola, a fim de possibilitar ao professor da sala de recursos multifuncionais um maior aproveitamento dos conhecimentos que o aluno trás do seu ensino regular.

O primeiro passo para uso da plataforma é acessar <http://wordwall.net/pt> e clicar em “Iniciar sessão”. É possível efetuar um registro no site, ou mesmo logar com sua conta *Google*. Mesmo antes de realizar *login*, o usuário já tem acesso, a partir da página inicial, há vários modelos de atividades criadas por outros usuários da plataforma, o que já confere uma visão geral de algumas possibilidades de aplicação.

A plataforma oferece serviços pagos e gratuitos. Onde o serviço gratuito dispõe da criação de até 5 atividades distintas, que o professor pode editar livremente depois, caso queira criar novas tarefas sem custo. Para criar e armazenar atividades ilimitadas, é necessário optar pelo modo pro, que tem um custo bastante acessível, se comparado a outras plataformas da mesma categoria.

Uma vez logado na plataforma, o usuário deverá clicar em “Criar atividade” para iniciar sua primeira produção de material. Será aberto um grupo de opções de atividades que podem ser criadas. Apesar de o modo gratuito disponibilizar um grande grupo de diferentes modelos de atividades, é importante mencionar que algumas só estão disponíveis no modo pro.

Ao concluir a proposta, o professor deve clicar em “Feito”, e imediatamente a atividade será exibida tal como para o aluno. Na mesma tela de visualização, o professor pode ajustar alguns parâmetros, como se haverá cronômetro, número de tentativas (se houver) e se as palavras devem ser mostradas de forma aleatória.

O *Wordwall* é uma forma divertida e educativa que prende a atenção do aluno e incentiva o conhecimento. Com sua variedade de jogos e atividades, podemos fazer um levantamento diagnóstico de conhecimentos prévios e depois aplicar uma atividade aplicada com base nos resultados obtidos com o diagnóstico.

Utilizaremos como exemplo fictício um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH na faixa etária de 5-6 anos. A prática que iremos executar é direciona a atividades que trabalhem a atenção e a concentração através da identificação e associação de formas geométricas.

A princípio é importante fazermos o levantamento prévio do conhecimento do aluno acerca das características das formas geométricas. Para tal momento de verificação do conhecimento prévio do aluno será construído com o modelo disponível na plataforma *Wordwall*, roda aleatória, um sorteio aleatório, onde a figura que for sorteada terá que ser reconhecida pelo aluno, utilizando o método visual para a sondagem.

Na interface de criação da atividade, podemos fazer o upload dos arquivos/ imagens ou buscar as imagens na biblioteca do site. Foi optado fazer o upload das figuras que serão utilizadas: um círculo amarelo, um quadrado rosa, um triângulo azul e um retângulo verde.

Após a conclusão das configurações da atividade podemos ter uma visualização da atividade que possibilitará a sondagem.

Ao clicarmos em “Girar” a roleta sorteará a forma geométrica que deverá ser identificada pelo aluno, o sistema dá ênfase na figura sorteada, facilitando a visualização para o aluno.

Depois do sorteio temos a possibilidade de “Eliminar” a figura sorteada e retomar o processo para girar novamente a roda e sortear uma nova figura, assim até serem sorteada todas as figuras adicionadas a atividade.

Supondo que o aluno tenha conseguido identificar todas as figuras, podemos partir para a construção e execução da segunda atividade. Que trabalhará a associação dos pares correspondentes, que utiliza a premissa dos jogos de memórias.

A atividade utilizará do upload das mesmas figuras das formas geométricas utilizadas na atividade diagnóstica anterior. A seguir temos a interface da atividade de associação. A construção é parecida com a da anterior, o que facilita o manuseio.

Após a conclusão das configurações da atividade podemos ter uma visualização da atividade que possibilitará a sondagem.

Ao conseguir formar os pares, o jogo dá ênfase e avisa sobre o acerto, além de sumir automaticamente com os pares formados corretamente para dar continuidade com a atividade.

Ao final da tarefa, depois de ter sido formado todos os pares a atividade encerra mostrando o tempo de realização da tarefa. O que pode ser usado como critério para desafiar o aluno a superar seu próprio tempo, trabalhando ainda mais a atenção, a concentração e a memória.

Os jogos utilizados nesta simulação podem ser acessados através do link de compartilhamento <https://wordwall.net/pt/resource/38924114> para a roda aleatória e a <https://wordwall.net/pt/resource/38925368> para a de pares correspondentes, onde estão sendo disponibilizados para teste e prática aos que chegarem a ter acesso a este trabalho.

CONCLUSÃO:

A tecnologia é um fator imprescindível quando falamos da evolução digital, ela permite fazer experiências importantes no campo da educação. Os jogos didáticos, disponibilizados pela Plataforma *Wordwall* auxiliaram na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos

que servem para eliminar barreiras na aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas além da inserção desses jogos contribuir para uma mudança qualitativa no processo de ensino educacional especializado e aprendizagem.

Um ponto relevante da plataforma é o mapeamento que ela faz por meio de gráficos, possibilitando ao professor identificar o desempenho do aluno e permitindo ao educador um melhor acompanhamento da aprendizagem do estudante, o que é de suma importância para o planejamento, replanejamento das práticas pedagógicas e formulação do relatório de desenvolvimento do aluno na sala do AEE.

Um ponto desfavorável para o uso do recurso digital *Wordwall* é o acesso limitado para a elaboração de apenas cinco atividades diferentes na versão gratuita, mas que não impede que o profissional execute um bom trabalho e tenha retorno positivo a respeito da sua prática pedagógica aplicada.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

KENSKI, V. M. **NOVAS TECNOLOGIAS: O REDIMENSIONAMENTO DO ESPAÇO E DO TEMPO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE**. XX REUNIÃO DA ANPED. Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 1997.

QUIXABA, M. N. O. **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: HUMANIZAR PARA EDUCAR MELHOR**. São Paulo: Paulinas, 2015.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ALUNO TECNOLOGIA E GLOSSÁRIOS E O EDUCADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

ISABELLY CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA
JOSELINA ALMEIDA DINIZ CARDOSO

RESUMO

As tecnologias atuais têm um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem e na autonomia dos surdos. Existem softwares educativos como também aplicativos que traduzem textos para libras, nesse contexto podemos citar o Hand Talk e a WIKILIBRAS e CRIAR NOVAS TECNOLGIAS um sistema de correção e inclusão de novos sinais. Dessa maneira as os surdos conseguem se comunicar sem necessidade de tradutores auxiliando seu ensino e de forma importante sua autonomia.

São importantes porque sabemos que a comunicação é algo fundamental entre as pessoas. Onde os surdos buscam informações as possibilidades de aprendizagem com apoio da tecnologia da informática. Nós, os surdos, na maioria das vezes dependemos de intérpretes para que isso aconteça. É através da troca de informações que compartilhamos as nossas experiências e sentimentos e ideias. Num passado distante os surdos enfrentam vários obstáculos para ter o direito de se comunicar e falta de comunicar e conhecimentos os vários e pela dificuldade no aprendizado, em praticamente todas as atividades na tecnologia e educação com o suporte na comunicação de pessoas deficientes nos equipamentos entre outros com o objetivos de oferecer uma escola dos alunos nas aulas utilizando a tecnologia como ferramenta e das identidades e cultura surdas por parte dos objetivo que possibilitem de facilitar leitura e ensino e aprendizagem que uma discussão teórica dos processos de ensino com o objetivo de oferecer uma escola que acolha a todos em suas informações e desenvolvimentos de Vygotsky.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia, Surdez, Glossários e Inculsão.

ABSTRACT :

The current technologies have an important role in the development of learning and autonomy of the deaf. There is educational software as well as applications that translate texts into pounds, in this context we can mention the Hand Talk and WIKILIBRAS and CRIAR NOVAS TECNOLGIAS a system for correction and inclusion of new signs. Thus, the deaf can communicate without the need for translators, helping their education and, importantly, their autonomy.

They are important because we know that communication is something fundamental between people. Where the deaf seek information the possibilities of learning with the support of computer technology. We, the deaf, most of the time depend on interpreters for this to happen. It is through the exchange of information that we share our experiences and feelings and ideas. In the distant past the deaf face several obstacles to have the right to communicate and lack of communication and knowledge the several and for the difficulty

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente da Faculdade Laboro.

in learning, in practically all activities in technology and education with the support in the communication of deficient people in the equipment's among others with the objective to offer a school of the students in the classes using the technology as a tool and of the deaf identities and culture by the objective that make possible of facilitate reading and teaching and learning that a theoretical discussion of the teaching processes with the objective to offer a school that welcomes everyone in their information and development of Vygotsky.

Palavra-chave: Education; Technology, Deafness, Glossaries and Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa é importante porque nos oportuniza, com o objetivo de identificar as necessidades e os recursos que os alunos surdos possam utilizar na sua integração.

No entanto, as crianças adoram os recursos oferecido pela tecnologia e têm toda afinidade com essas ferramentas. Usá-las em sala de aula torna os alunos mais receptivos ao aprendizado. Um aluno com deficiência tende a ficar mais concentrado durante a aula quando são utilizados recursos que estimulem vários de seus sentidos de forma adequada, e a tecnologia possibilita a construção de múltiplos estímulos.

Para crianças com deficiência, que até pouco tempo não tinham muitos meios para aprender em sala de aula, essa diversidade proporcionada pelas novas tecnologias facilita o seu acesso ao conteúdo educativo. Neste sentido consideramos importante que essas experiências sejam fomentadas para ajudar no processo de inclusão para alunos surdos, também é importante ressaltar que os professores devem saber dialogar, interagir e melhorar a busca de informações sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas.

De acordo com os dados do Ministério da Educação Superior, de 2014, das 7.828.013 matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais efetuadas nesta etapa do ensino, 1.629 eram de pessoas surdas (BRASIL, 2014).

A pesquisa contribuiu para visualizar alguns tópicos, e identificar o processo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em turma regular do ensino fundamental, nesse caso a surdez, as suas dificuldades, de que forma a tecnologia e os professores podem apoiá-los. O ambiente escolar pode e deve ser o início da ressocialização, com a integração dos alunos surdos através de ferramentas e recursos tecnológicos, com as ações e projetos pedagógicos, que valorizem a sua identidade, respeite as suas especificidades, como um cidadão apto a se desenvolver e tornar-se consciente e crítico de sua posição na sociedade.

A pesquisa é importante porque nos oportuniza, com o objetivo de identificar as necessidades e os recursos que os alunos surdos possam utilizar na sua integração.

No entanto, as crianças adoram os recursos oferecido pela tecnologia e têm toda afinidade com essas ferramentas. Usá-las em sala de aula torna os alunos mais receptivos ao aprendizado. Um aluno com deficiência tende a ficar mais concentrado durante a aula quando são utilizados recursos que estimulem vários de seus sentidos de forma adequada, e a tecnologia possibilita a construção de múltiplos estímulos.

Para crianças com deficiência, que até pouco tempo não tinham muitos meios para aprender em sala de aula, essa diversidade proporcionada pelas novas tecnologias facilita o seu acesso ao conteúdo educativo. Neste sentido consideramos importante que essas experiências sejam fomentadas para ajudar no processo de inclusão para alunos surdos, também é importante ressaltar que os professores devem saber dialogar, interagir e melhorar a busca de informações sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas.

De acordo com os dados do Ministério da Educação Superior, de 2014, das 7.828.013 matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais efetuadas nesta etapa do ensino, 1.629 eram de pessoas surdas (BRASIL, 2014).

A pesquisa contribuiu para visualizar alguns tópicos, e identificar o processo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em turma regular do ensino fundamental, nesse caso a surdez, as suas dificuldades, de que forma a tecnologia e os professores podem apoiá-los. O ambiente escolar pode e deve ser o início da ressocialização, com a integração dos alunos surdos através de ferramentas e recursos tecnológicos, com as ações e projetos pedagógicos, que valorizem a sua identidade, respeite as suas especificidades, como um cidadão apto a se desenvolver e tornar-se consciente e crítico de sua posição na sociedade.

Foi constatado o crescimento significativo da inserção de alunos surdos em classes regulares, como comprovado aqui, pelo censo escolar divulgado pela SNJ (2009, p. 14). De certo as tecnologias, juntamente com o professor que exercendo as habilidades na função de mediador do conhecimento, torna possível aos alunos com deficiência auditiva a comunicação com o mundo, e colabora no intuito de fornecer as condições favoráveis para suprir as dificuldades existentes. Contribuindo para desenvolver as possibilidades de aprendizado, do surgimento da autoestima, do seu crescimento intelectual, realizando assim a chance dele se expressar e sentir que faz parte desse contexto e pode exercer seus direitos e sua cidadania. De acordo com Sócrates;

Os glossários se utilizam da tecnologia com criatividade para levar informação em Libras por meio de vídeos, legendas, imagens, fotos e animações. Assim, com o uso da tecnologia, o aprendizado fica atrativo e divertido e a aprendizagem é vivida em sala de aula, proporcionando o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Isso vai acelerar os processos cognitivos, o domínio da palavra escrita e o uso da Língua Brasileira de Sinais com fluência. Desta forma, a tecnologia se torna um desafio para a inclusão social, porque ajuda a pessoa surda a disseminar sua língua e diminui a grande barreira que existe

entre os surdos e a sociedade.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O presente texto analisa a visibilidade de glossários em Libras disponibilizados na internet e aplicativos para dispositivos móveis, com sinais voltados ao estudo das Tecnologias da Informação e Libras e Aplicativos.

A grande dificuldade de encontrar glossários com uma variedade de sinais com relação aos conteúdos estudados ao longo da graduação foi o ponto de partida para a realização deste trabalho. Os glossários disponibilizados na internet chamaram a atenção pela falta de termos técnicos voltados diretamente às especificidades do curso.

Realmente dentro dessa visão, entra o grande problema onde vários sinais não coincidem com a maioria dos conteúdos estudados, deixando muitas dúvidas que mostram em evidência que tem algo de errado que prejudica o aprendizado dos alunos surdos no âmbito acadêmico.

Desta forma, elencou-se o seguinte problema de pesquisa: as plataformas digitais e dispositivos móveis podem contribuir na disponibilização de glossários de termos técnicos mais específicos de sinais em Libras para a educação superior de alunos surdos?

1 OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer as novas tecnologias de informática aplicadas a educação dos surdos para alcançar um ensino focado no papel fundamental da comunicação que é a partilha de sentidos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar a origem do computador e os conceitos de rede, interface e hipertexto.
- Observar o impacto das novas tecnologias na vida dos surdos.
- Conhecer as tecnologias historicamente aplicadas a surdez e a inclusão da Libras no acesso as novas tecnologias.
- Propor estratégias de aprendizagem ao professor em relação ao uso da Libras no computador.

2 JUSTIFICATIVA

Estudar não é uma simples tarefa de entrar em sala de aula, sentar-se na cadeira e esperar o professor dar explicações, orientações, ler textos, responder questionários, fazer avaliações.

As mudanças de paradigmas modificaram muito a forma de ensinar e aprender, e as novas tecnologias surgiram trazendo significativos avanços na educação atual, um grande passo para o aprendizado, saindo do tradicional para um reinvento do futuro.

A rápida transformação imposta radicalmente pelas novas tecnologias mudando a vida das pessoas, causou profundas transformações para as sociedades atuais, como por exemplo o surgimento de novas práticas sociais e novos mecanismos de interação e comunicação. O acesso à informação e o processo de comunicação propiciaram novas possibilidades comunicacionais e de sociabilidade em espaços destituídos de um território físico. O surgimento da internet foi responsável por grandes mudanças na cultura, a educação teve que se moldar e se adaptar, reconfigurando-se aos moldes de novas práticas de acordo com o cenário tecnológico vivenciado atualmente.

As novas tecnologias foram extremamente importantes para que a cultura surda se conectasse de maneira nunca antes vista, passando e se interligar com outras comunidades surdas, se comunicar em língua de sinais através de vídeo chamada, registrar suas mais diversas produções em língua de sinais e disponibilizá-las na rede mundial de computadores através dos meios disponíveis como as mídias sociais, as páginas de internet dentre outros meios. Com isso os conhecimentos passaram a ser compartilhados dentro da cultura surda que antes era muito restrita.

Dentro deste cenário de transição para a era digital, a comunicação visual, que são os meios expressos de imagens, desenhos, gráficos, vídeos entre outros, se utilizou das novas tecnologias como ferramentas na criação e desenvolvimento desses elementos visuais, e que de certa forma, sem as TIC's isso não seria possível. Em alguns casos a comunicação visual se torna o principal meio de compreensão, percepção ou comunicação, como no caso das pessoas surdas. Para estas pessoas, a percepção que elas possuem do mundo que os rodeia ocorre prioritariamente pelo canal visual, e devido a essa característica mais peculiar dos surdos, a área visual propicia, de certo modo, a inserção do surdo na sociedade.

As tecnologias em seu estudo e uso, possuem muitos termos técnicos necessários para a aprendizagem e compreensão de conceitos, de como utilizá-los na prática, como por exemplo, “o computador”. Um computador possui conceitos que vão desde ligar e desligar adequadamente até a gama de softwares disponíveis nos mais diversos ambientes computacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que muitas vezes não são simples de serem ensinados ao educando surdo, pois há carência em Libras dificultado o aprendizado. Por esse motivo, a criação de sinais específicos para área de estudo das novas tecnologias, e a produção de glossário online é uma importância tão significativa tanto para os surdos quanto para os profissionais tradutores e intérpretes que intermediam aprendizagem mediada pelo professor para a língua de sinais com o educando surdo, seu papel é traduzir ou interpretar de uma língua para a outra, no caso dos surdos, o tradutor e intérprete de

Libras, traduz ou interpreta da língua portuguesa para a Libras ou vice-versa, intermediando na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Um glossário é uma ponte fundamental na inclusão da pessoa surda na sociedade, na educação e no próprio mercado de trabalho. Os sinais padronizados transmitem uma melhor compreensão para o acadêmico surdo, oportunizando (facilitando muito) seu aprendizado tanto em cursos, oficinas, palestras e no próprio mercado de trabalhos, também facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Partindo para uma visão onde a tecnologia e educação andam lado a lado, a utilização e aplicativos e sites que contêm registros de sinais em Libras e português vem crescendo consideravelmente. Com isso, problemas relacionados a construção dessas ferramentas também aparecem, dificultando a usabilidade desses materiais.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva destacar problemas encontrados em glossários especializados na terminologia da área tecnológica produzidos em Libras, no qual pretende-se contribuir para a construção de glossários e aplicativos que atendam características linguísticas, estilísticas e também facilitar a usabilidade do usuário.

Na sustentação do objetivo proposto nesta pesquisa, realizou-se um procedimento exploratório bibliográfico, com base para um estudo mais detalhado na visibilidade de dois glossários e de um aplicativo para dispositivo móvel com sinais voltados à área de estudos das novas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, possibilitou verificar as implicações na visibilidade e na busca de uma alternativa para que tais dificuldades fossem supridas.

Para se chegar ao objetivo proposto, foram buscados na literatura, os métodos que se mostraram mais indicados e aceitos para sua conclusão, dentro de estudos pressupostos científicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da análise de dois glossários e um aplicativo para dispositivo móvel de sinais voltados a área de estudos das novas tecnologias.

4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A estrutura deste TCC se apresenta da seguinte forma:

O capítulo um é introdutório, onde são apresentados o problema, objetivos, justificativa, a metodologia e a estrutura do trabalho.

No capítulo dois faz-se uma revisão bibliográfica da Língua Brasileira de Sinais – Libras, do histórico da educação de surdos no Brasil, da terminologia e a Libras embasando sobre conceito de sinal e sinal-termo, dos glossários e da variação linguística da Libras dentro da produção de glossários.

No capítulo três, apresentamos as ferramentas das novas tecnologias e o seu uso, embasado com a Língua Brasileira de Sinais e suas relações na área da comunicação e aprendizagem dos surdos.

No capítulo quatro é detalhada a análise e discussão da pesquisa em questão.

No capítulo cinco é apresentado os resultados da pesquisa elaborada.

No sexto e último capítulo, apresentam-se as considerações finais bem como sugestão de trabalhos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, é a segunda língua oficial do Brasil, foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas em vários locais e situações. Conforme os artigos 1º e 2º da Lei 10.436 BRASIL (2002):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

O anexo A deste trabalho apresenta detalhadamente a Lei nº 10.436/2002, a Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras e o anexo B o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei da Libras.

Para Strobel (2008, p. 44):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar os surdos a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

A autora ainda afirma que a língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas de geração em geração, pelo povo surdo com muita força e garra, mesmo que por muito tempo sofreu a repressão exercida pelo oralismo.

Gesser (2009) afirma que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais humanas e linguisticamente possui:

Uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, assim como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/ criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (GESSER, 2009, p. 27).

Esse status linguístico da Libras faz com que a comunicação flua naturalmente, possibilitando aos surdos expressarem sua visão de mundo. Dentro deste contexto linguístico tem-se o alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras da língua oral, sendo também conhecido como datilologia, mas é somente um recurso utilizado na língua de sinais.

Gesser (2009) explica que a datilologia não é uma língua, e sim um código de representação das letras do alfabeto, assim:

...acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é fixar-se na ideia de que a língua de sinais é limitada, já que a única forma de expressão comunicativa seria uma adaptação das letras realizadas manualmente, convencionadas e representadas a partir da língua oral. (GESSER 2009, p. 29).

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, são, por natureza, sistemas de representação regidas por sinais e regras, portanto, o alfabeto manual foi o primeiro registro lexicográfico que se tem notícia, e segundo Sofiato (2005), a obra de Juan Pablo Bonet (1579-1633), intitulada *Reduction de las Letras y Artes para Enseñar Ablar los Mudos*, datada de 1620 é o registro mais antigo que se tem conhecimento a respeito do alfabeto manual, como vemos na figura abaixo:

Figura 1 - Alfabeto Manual Juan Pablo Bonet - 1620



O alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais - Libras é utilizado como um empréstimo linguístico tanto da Língua Portuguesa quanto de qualquer outra língua oral para a Libras na modalidade de soletração. O mesmo é produzido por dois parâmetros das Línguas de Sinais, as Configuração de mão (CM), que são os diferentes formatos da mão e o Movimento (M), que são os movimentos que a mão executa no momento da soletração, e que no alfabeto manual são representados por uma seta ou aspas ao lado da configuração da mão. O empréstimo linguístico é a incorporação ao léxico de uma determinada língua, um termo pertencente a outra língua. Para compreendermos melhor como esse processo acontece, temos como exemplo a palavra Software. Essa é uma palavra de origem inglesa que não existia no léxico nem no dicionário da língua portuguesa, mas com a introdução

do computador no Brasil e seu crescente uso, essa palavra passou a fazer parte do nosso vocabulário e posteriormente do nosso dicionário da língua portuguesa. Esse processo é o empréstimo linguístico da língua inglesa para a língua portuguesa. No caso da Libras, as palavras que não possuem sinal usam-se do alfabeto manual para representá-las.

Na figura 2 a seguir pode ser vista a representação datilológica do alfabeto manual da Libras:



Fonte: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-visualidade-musicaestrategias-pedagogicas-para-efetividade-educa%C3%A7%C3%A3o.htm>

O alfabeto manual da Libras é um importante elemento linguístico como cita Ferreira (2010, p.22):

[...] a LIBRAS desenvolveu um alfabeto manual que é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa. Através da “datilologia” ou soletração digital, este alfabeto é utilizado para traduzir nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram equivalentes prontos em LIBRAS [...].

Seu uso já não é muito frequente como a algum tempo atrás, isso por que o léxico da Libras vem se ampliando pela comunidade surda, na busca incansável se superar barreiras de

comunicação, e assim participando mais ativamente em sociedade.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O histórico educacional de Surdos no Brasil teve suas raízes com a fundação do INES, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, inaugurado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês Ernest Huet que veio ao Brasil a convite de Dom Pedro II. A primeira denominação era Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos, que no início servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil, segundo Strobel (2008).

Figura 3 - Instituto Nacional de Educação de Surdos



Dom Pedro II se destaca na história da educação de surdos no Brasil que Segundo Strobel (2008, p.89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”, não se tendo a confirmação desse fato. Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

Quanto à legislação de fundação do INES, Doria (1958, p. 171) detalha:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D. ° de 31-1-56), referindo

à denominação de ‘Instituto Nacional de SurdosMudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D. ° de 8-7- 57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos[...].

Strobel (2008), relata que o professor surdo Ernest Huet, teve enormes dificuldades para lecionar no INES, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Ele tinha poucos alunos. Muito diferente do professor surdo Laurent Clerc que foi aos Estados Unidos, que também era surdo e que fazia o mesmo trabalho numa escola para surdos, como Huet. Ambos eram franceses. Era comum que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes, assim :

Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí-los, convidou o ex-aluno Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. A proposta de Huet correspondia a essa tendência. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil (INES, 2017).

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso. Nas primeiras décadas do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. Em resumo, Gesser (2010) explica que “a origem da Libras está ligada ao processo de escolarização dos surdos, e mesmo que nas instâncias educacionais a língua legítima dos surdos tenha sido proibida em muitos momentos, os surdos sempre a utilizaram entre si”. Na década de 1960, nos EUA, com apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido status de língua à comunicação gestual entre surdos. A educação de Surdos em Santa Catarina teve suas ramificações na cidade de Florianópolis com o professor Surdo Francisco Lima Júnior, que em 15 de agosto de 1955, fundou o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina tendo também como finalidades educacionais e esportivas. Essa associação fazia intercambio com outras associações de surdos espalhadas pelo Brasil e com isso traziam novas ideias passando a desenvolver a criação de sinais aprimorando a comunicação em língua de sinais. Os laços com outras associações fizeram com que a associação de Santa Catarina se fortalecesse ainda mais, buscando expansão em território catarinense se expandindo para outras cidades na década de 1980.

Através desta expansão a língua de sinais fluía naturalmente, pois os surdos se reunião se tornando um grupo cada vez mais forte e unido, conquistando seu espaço.

Francisco Lima Junior conseguiu junto ao governo de Santa Catarina em 1961 um espaço dentro da escola Governador Celso Ramos em Florianópolis, onde passou a ministrar aulas para seus mais de 15 alunos, elaborando uma proposta pedagógica voltada ao ensino da língua de sinais e a leitura e escrita da língua portuguesa. Assim aos poucos foi se expandindo

a educação de surdos por todo o estado de Santa Catarina.

No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta.

Decreto citado contém nove capítulos dispendo sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular; o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues, e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

No Brasil, a educação de Surdos passou por três períodos metodológicos. O primeiro foi o período oralista, tendo início depois do Congresso de Milão em 1880 que durou quase 100 anos. O segundo período entre as décadas de 1980 e 1990, sendo o da filosofia da Comunicação Total que se originou nos Estados Unidos com o objetivo de melhora na educação de Surdos. Essa filosofia contemplava toda a forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, os gestos, o teatro, a dança, mímica, dentre outros. O terceiro período até os dias atuais é o bilinguismo, que teve início nos anos 2000, mais precisamente depois da promulgação da lei da Libras em 24 de abril de 2002, acredita-se que esta metodologia de ensino bilíngue Libras/Língua Portuguesa seja a mais adequada na aprendizagem do educando Surdo.

2.3 TERMINOLOGIA E A LIBRAS

Terminologia refere-se ao estudo e ao uso de termos, à descrição de palavras simples e compostas em contextos específicos.

Também se refere à disciplina científica que estuda os rótulos e conceitos de diversos campos, ou seja, estuda termos e conceitos nas línguas de especialidade. A terminologia pode ser definida, segundo Barros (2006, p. 22), “como o estudo científico dos termos usados nas línguas de especialidade, ou melhor, empregados em discursos e textos de áreas técnicas, científicas e especializadas”. Tendo como objetivo pesquisar, documentar e divulgar o uso correto dos termos e das palavras técnicas. Isso significa que a terminologia envolve a descrição neológica de uma língua, assim, pode-se ter certeza de que a maior parte dos neologismos criados da língua constituem termos das línguas de especialidade, pois as áreas do conhecimento têm seus termos e têm criado novos conceitos que devem ser nomeados.

Para estudos terminológicos, uma área que tem sua perspectiva muito forte é a da tradução. Os brasileiros também desenvolvem sua própria visão da terminologia, adequada às características da língua e às necessidades sócio-linguístico-culturais brasileiras. Por isso, para a área dos estudos da Libras, ainda como algo em constante desenvolvimento no país, o estudo e a aplicação da terminologia é, ainda mais, considerado uma novidade.

O status linguístico da Libras já resultou em vários estudos do léxico e da

terminologia da Língua Brasileira de Sinais no meio acadêmico, isto por que ela é uma língua completa com regras gramaticais própria, que faz com que o surdo se comunique, compreenda e seja compreendido.

A terminologia nas palavras de Nascimento (2016, p. 53):

As terminologias das mais diversas áreas técnicas e científicas têm sido organizadas em léxicos, dicionários, glossários nas Línguas de Sinais. Isto se deve às conquistas de inclusão social dos surdos, que têm ocupado ambientes em que o vocabulário de LS precisa ser ampliado para a plena participação dos surdos, principalmente, nos espaços acadêmicos e técnicos.

Ressalta-se a importância dos glossários e dicionários de terminologias organizados em léxicos, que se torna uma ferramenta muito abrangente, facilitando o aprendizado do acadêmico surdo que nas palavras de STUMPF, QUADROS, LEITE (2014) “O Glossário constituiu-se em importante ferramenta na formação dos estudantes, na atuação de tradutores/intérpretes e principalmente na valorização e ampliação do léxico de Libras”. Ainda,

Além disso, comprova que a Libras é língua plena e viva, que se amplia com a necessidade de representar termos técnicos. É um upgrade que acontece na comunidade surda, até pouco tempo limitada a um nível muito abaixo da capacidade de seus integrantes, expandindo rapidamente sua língua através de acesso a oportunidades que sempre foram seu direito e hoje começam a se tornar realidade. STUMPF, QUADROS, LEITE (2014).

Esse enriquecimento do léxico da Libras é relativamente positivo, ao mesmo tempo que traz conhecimento, ensino, produz novos conceitos significativos ao aprendizado de todos os envolvidos.

2.3.1 SINAL E SINAL-TERMO

Os sinais são o léxico das línguas de sinais. Conforme Faulstich (2014),

A palavra sinal é de origem latina sinais e quer dizer ‘que serve de signo, de sinal’. No início tinha valor de adjetivo, mas, posteriormente, passou a substantivo para designar ‘uma unidade de informação’. Por sua vez, a palavra termo, também de origem latina terminus quer dizer ‘limite, fim, extremidade, determinatum’. Convém observar que signo linguístico é unidade linguística constituída pela união de um conceito para chegar ao(s) significado(s). A composição sinal-termo é, portanto, uma nova terminologia que une dois conceitos expressivos, para designar um significado concreto em língua de sinais.

O sinal-termo na Língua Brasileira de Sinais - Libras foi criado por Faulstich (2014), nesse sentido a autora explica que a expressão sinal ou sinais não faz parte dos termos científicos ou técnicos no significado do contexto das linguagens de especialidade. A expressão sinal serve para os significados usados no vocabulário comum da Libras. Assim, Faulstich (2012) mostra que:

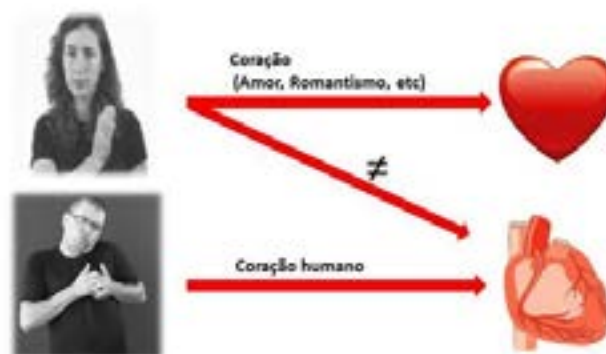
“... a expressão sinal-termo é a que corresponde às necessidades de uso especializado. Para melhor compreender a criação desse termo novo, é preciso ver os significados separadamente, como aparecem no glossário sistêmico de léxico terminológico, em elaboração, transcrito a seguir: Sinal. 1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais. 2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural –sinais- é a que aparece na composição língua de sinais. Termo. Palavra simples, palavra composta, símbolo ou fórmula que designam os conceitos de áreas especializadas do conhecimento e do saber. Também chamado unidade terminológica.

Assim pode-se entender o que é sinal-termo, concordando com Faulstich (2014):

“Sinal-termo. 1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira.”

Mostra-se aqui um exemplo mais claro do sinal-termo que a autora Faulstich aponta claramente que essa diferença é significativa entre o sinal para o termo comum e o sinal-termo utilizado para o termo da área de especialidade, que mostra um sinal conceitual como apresentado na figura 4:

Figura 4 - Diferença entre sinal e sinal-termo de coração



Fonte: Costa 2012, P. 36

Assim compreende-se claramente a grande diferença que há entre sinal e sinal-termo e de acordo com Faulstich (2014), “pode representar conceitos de linguagem especializada, além de também denotar conceitos de palavras simples, compostas, símbolos e fórmulas”. Essa expressão, adaptada do português, é usada para representar conceitos de áreas específicas, no que concerne às línguas de sinais

As estruturas próprias como fonologia, morfologia, sintaxe e léxico da Libras, fazem com que ela tenha autonomia na criação dos sinais-termos. Seus parâmetros, entidades visuais, formam significados, científicos ou não científicos.

Os sinais-termos são criados a partir da estrutura linguística da Libras para representar conceitos com característica de linguagem especializada, isso por que a determinação de um conjunto de palavras de uma determinada língua constitui seu léxico. As concepções para léxico são diversificadas atrelando este conceito em grande parte ao falante da língua em questão, mas isso não para por aí, é essencial pensar além dos falantes e buscar o meio social onde a língua é utilizada, porque “[...] uma língua só existe inserida em uma cultura determinada, e o léxico apresenta a estrutura que obedece aos padrões de construções da língua a que pertence.” (FAULSTICH, 2013, p. 5).

Está aí a real importância da pesquisa na construção de glossários terminológicos juntamente com a comunidade surda, falante da Libras. Sem a pesquisa com a comunidade surda, acarretará em contradições na sinalização e criação de sinais-termos, dificultando assim a produção de glossários, ou produzindo glossários fora do contexto da Libras.

Contudo, para criar um sinal-termo não é simplesmente consultar apenas um surdo falante da Libras, isso envolve estudos mais profundos e um vasto conhecimento científico da língua em questão, isso por que todas as línguas possuem um fundo lexical, que é “[...] um componente no qual se acumulam todos os elementos léxicos de uma língua – predicados e palavras –, assim como as regras, por meio das quais é possível criar novas entidades de um modo produtivo.” (FAULSTICH, 2012, p. 368).

Há ainda o subcomponente lexicón que organiza a competência lexical do falante. Para entender melhor sobre o lexicón, destacam-se as palavras de Faria-Nascimento (2009, p.110),

O lexicón, então, é constituído, além dos constituintes, dos recursos que uma língua tem para a construção infinita de vocábulos, candidatos ao preenchimento de todas as lacunas lexicais e terminológicas dessa língua. Além de oferecer as regras de organização interna do léxico e dos termos, também oferece as possibilidades de associação dos termos entre si, com todos os componentes gramaticais e restrições que a língua comporta.

Temos os 5 Parâmetros em si, são as unidades distintivas, ou seja, os fonemas que constituem os sinais. Esses parâmetros são simplesmente a base na formação lexical sinalizada da Libras e são classificados em cinco tipos de diferentes parâmetros.

Configuração de Mão (CM): são as referências dadas às diferentes formas em que a mão ou as mãos adquirem na produção dos sinais em Libras. Essas formas podem advir da datilologia (alfabeto manual) ou de outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros e mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizante.

Na figura 5 são apresentadas as configurações de mãos.



Figura 5 - 75 configurações de mãos

Fonte – Faria-Nascimento (2009)

Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L): diz respeito ao lugar onde incide a mão predominante configurada. Ela pode tocar alguma parte do corpo ou se localizar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e/ou horizontal (à frente do emissor).

Nascimento (2016, p. 23) destaca que “não há sinal sem ponto de articulação, entretanto, pode haver sinais sem configuração de mão, conseqüentemente, sem orientação da palma.” A figura 6 representa o sinal de “casa”. O PA ou L do respectivo sinal é o espaço neutro em frente ao corpo do sinalizante.

Figura 6 - O Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L)



Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. - Libras em Contexto - Livro do Professor pg. 22.

Movimento (M): é um parâmetro que representa as formas e direções que a CM pode utilizar. As possibilidades de descrição são baseadas nas formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até os conjuntos de movimentos no mesmo sinal. ‘O movimento que as mãos descrevem no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições’ (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 54 apud KLIMA e BELLUGI, 1979).

Os movimentos podem ser:

Com movimento e não tem movimento ;

Quando o sinal realizado, possui o movimento e sem movimento . A figura 7 representa o sinal de tapete com o respectivo movimento retilíneo representado pela seta no sinal.



Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. - Libras em Contexto - Livro do Professor pg. 22.

Expressão facial e/ou corporal

Se uma pessoa quer demonstrar que está com raiva de alguém ou de algo, talvez não precise usar nem um sinal. Basta utilizar apenas a expressão facial. Ou, se alguém fizer uma pergunta para responder “sim” ou “não”, basta simplesmente balançar a cabeça de acordo. Estas são simples situações para exemplificar este parâmetro, todavia, durante uma conversa em Libras, é necessário combinar diversos componentes não manuais com sinais específicos para esclarecer a mensagem.

Exemplos de componentes não manuais, extraído de Ferreira-Brito (1995, p.240 - 242):

- **Rosto:** Parte superior: sobrancelhas franzidas; olhos arregalados; lance de olhos; sobrancelhas levantadas.
Parte inferior: bochechas infladas; bochechas contraídas; lábios.

- **Cabeça:** Movimento de assentimento (sim); movimento de negação; inclinação para frente; inclinação para o lado; inclinação para trás.

- **Rosto e cabeça:** Cabeça projetada para frente; olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas; cabeça projetada para trás e olhos arregalados.



Exemplos do uso da expressão facial como traço diferenciador.

Fonte: Dicionário de Libras Online do INES, disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/libras>

2.4 OS GLOSSÁRIOS

Para Capovilla (2017, p.1400), glossário é:

(...) Lista alfabética de termos de um determinado domínio de conhecimento com a definição destes termos. Tradicionalmente, um glossário aparece no final de um livro e inclui termos citados que o livro introduz ao leitor ou são incomuns. Ex.: De um modo geral, um glossário contém explicações de conceitos relevantes de um certo campo de estudo ou ação.

Os glossários em língua de sinais são desenvolvidos com o objetivo de analisar termos e palavras e combinando-os com os respectivos sinais. Os estudos de sinais abstratos e icônicos na Libras são um exemplo. No passado, os sinais eram produzidos, mas não registrados, e assim muito se perdeu em questões de léxico.

Os glossários passaram a desempenhar um importante papel na vida acadêmica e social dos surdos, e as novas tecnologias mudaram completamente o método de produção de glossários do desenho a mão e impresso para um formato totalmente digital, possibilitando uma melhor compreensão do que se está sinalizando e também dos movimentos e das expressões não manuais que descrevem. Os glossários tanto manuais quanto digitais, de certa forma, ampliam o léxico da Libras, levando conhecimento e facilitando o aprendizado.

2.4.1 OS GLOSSÁRIOS E A QUESTÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS

Atualmente a Libras é uma língua que se encontra em constante expansão principalmente em seu léxico. Viu-se que nos glossários atuais há uma grande variação linguística da Libras, mas isso somente veio a ser percebido a pouco tempo, por que no passado, os sinais eram pouco ou quase nada registrado, e por isso a variação linguística

passava despercebida.

Mas assim que os registros foram acontecendo, as variações foram surgindo em diferentes regiões do Brasil. Esse processo foi importante para o surgimento de conceitos e sinais-termos, mas ainda falta muito o que registrar, pois são sinais combinados de cada região. Isso pode se confirmar nas palavras de Júnior (2011, p.56-57):

A variação linguística é uma temática para estudos e pesquisas que buscam mostrar a verdadeira identidade sócio-cultural do falante. É preciso entender a variação linguística como fato real, presente no dia dia-a-dia das pessoas. (...) mostrar e exemplificar a fala de São Paulo, do Sul, do Sudeste e também do Nordeste, com todas as regionalizações e variantes possíveis. (...) No passado, as variações eram muito mais distintas do que atualmente. No entanto, ainda observam que há comunidades que permanecem com sua própria variedade linguística, como se resistissem a algumas mudanças, talvez por considerarem a mudança uma ameaça à identidade e coesão do grupo. A ocorrência de variação, vista principalmente por fatores geográficos ou regionais (...) apontam para outras formas variantes como as relacionadas às produções de indivíduos com diferentes formações acadêmicas, indicando, inclusive, possíveis diferenças em relação a status linguístico, e as relacionadas a grupos que pertencem a grupos minoritários que compartilham determinadas sinais, como grupos de indivíduos pertencentes a diferentes religiões (Católicos, Judeus, Muçulmanos, Protestantes) e de identidades sexuais.

A variação linguística é também influenciada pelo contexto, pela região, pela interpretação de cada indivíduo em determinadas situações e também pela compreensão do conteúdo a ser interpretado, denominando-se de regionalismo.

Vemos abaixo nove (9) sinais usados pela comunidade surda brasileira para representar a palavra maranhão em diferentes regiões do Brasil:

Figura 9 – Sinal nos estado Maranhão



Fonte: Dicionário de Libras Online

A variação de Libras que criei um sinal de Faculdade Laboro é também influenciada pelo contexto, pelo curso, pela interpretação de cada indivíduo, denominando-se de curso.

Vemos abaixo dez (10) sinal usado pela comunidade surda brasileira que eu criei um sinal quando eu comecei curso no curso de pedagogia por 1 período para representar a palavra de Faculdade Laboro.

Figura 10 – Sinal de Faculdade Laboro

(Pode abrir o video)



sinal de faculdade laboro.mp4

5 FERRAMENTAS DE TIC PARA USO DE LIBRAS

Dentro da comunidade surda, o uso das TIC's é uma nova dimensão do saber fazer, isso por que elas são acessíveis a comunicação visual, caracterizando a Libras. Com a acessibilidade visual que as novas tecnologias possibilitam, fez com que do ponto de vista da comunidade surda, as novas tecnologias se tornaram um potencial na comunicação, e também estabeleceram novas possibilidades no processo educacional.

Apesar dos contextos e inovações que as tecnologias digitais passaram, elas sempre estão em processo de aprimoramento e desenvolvimento, não param, sempre surgindo alguma coisa nova, cada vez mais e melhor.

O primeiro curso implantado para a docência em Letras/Libras aconteceu 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na modalidade da Educação à Distância.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao criar o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país, tornou-se um centro nacional de referência na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, é uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da inclusão dos surdos na educação, conforme previsto no Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, bem como para garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004 e em outras determinações legais. (<https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>).

O uso das TIC's foi muito importante para que o curso tomasse rumo adiante, proporcionando aos

estudantes que usufruíssem de todo o aprendizado em Libras. Assim, o conteúdo pedagógico para estudos, foi todo traduzido em Libras e disponibilizado no portal online, as aulas também aconteciam a distância e em Libras. A produção das atividades e trabalhos realizados pelos acadêmicos eram produzidos em Libras, registrado em vídeo e postado no portal. Isso foi uma conquista histórica na formação de professores de Libras principalmente surdos.

Esse curso de graduação em Letras Libras a distância só foi possível graças as novas tecnologias da informação e da comunicação, que no seu importante papel de articular o aprendizado contribui também para a acessibilidade, dando um grande passo na educação de surdos, e nesse contexto da era digital em que se encontra o homem, as tecnologias possibilitam novos métodos de ensino, abrindo um leque de possibilidades, que para Couto-Lenzi (2000),

a deficiência auditiva ela só impossibilita o sujeito de ouvir, de perceber os sons, mas o avanço científico e tecnológico que foram desenvolvidos pelo homem no decorrer desta era, possibilita que aparelhos e aplicativos corroborem com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e que promovam a compreensão.

O uso das TIC's do ponto de vista da comunidade surda, trouxe uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se para a sociedade ouvinte, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças foram ainda mais significativas.

Porém, se as novas tecnologias trouxeram mudanças no mundo das comunicações, se tornando ainda mais acolhedor para os surdos, isso por que a comunidade surda brasileira, é em grande parte, composta de analfabetos funcionais na leitura e escrita da língua oral auditiva, e diante disso, necessitam se expressar em língua de sinais, e para isso, nas produções em Libras precisa da disponibilidade das novas tecnologias como as câmeras para registro de vídeos, computadores e softwares para a edição de vídeos, iluminação dentre outros equipamentos necessários para produzir materiais e especificamente os glossários.

Hoje os computadores, smartphones, a internet e outros meios tecnológicos que possam ser usados para a comunicação que seja visual estão em constante uso pela comunidade surda brasileira, assim vencendo as barreiras da comunicação, se adaptando às novas tecnologias. Atualmente, há uma extensa gama de material acessível em Libras em sites, blogs, glossários, telejornais, softwares educacionais, dicionários online, aulas online dentre muitos outros produzidos por surdos com o uso das TIC's, isso comprova que as tecnologias realmente são uma importante ferramenta na produção e comunicação em Libras.

Na tabela 1 são apresentados alguns dos inúmeros canais com conteúdo disponíveis em Libras:

Tabela 1 – Conteúdo acessível em Libras

DESCRIÇÃO	LINKS
Dicionário da Língua Brasileira de Sinais	http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/
Dicionário de Libras Câmara dos Deputados	https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/dicionario-de-libras
Dicionário jurídico de Libras TJSC	https://www.tjsc.jus.br/dicionario-juridico-de-libras
Glossário de Libras IFSC Palhoça	http://www.palhoca.ifsc.edu.br/index.php/glossarios
Glossário de Termos técnicos em Libras – informática	https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/8/glossario-de-termos-tecnicos-em-libras-informatica/
Glossário na Libras Eletromecânica	https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/8/glossario-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras-eletromecanica/
Glossário CAS/SED-MS	http://cassedms.blogspot.com/2017/01/glossario.html
Informática em Libras	https://www.youtube.com/channel/UCYXGIMxxosk7vYXFbIH5OoA/videos
HandTalk	https://www.handtalk.me/br/Aplicativo/
Libras Educação especial e inclusiva	https://www.youtube.com/watch?v=yPfiRODOork
Libras EaD Glossário – Tecnologia	http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=6612
Libras gerais	https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/glossario.php

Libras na Web	https://librasnaweb.com.br/?gclid=CjwKCAjw8J32BRBCEiwApQEKgQBZGwxM4wOksSphBVjjk7dVmIpwSxMzeeWqp8yCj_eK1ofcdFVAxxoCUx4QAvD_BwE
Repórter visual	https://tvbrasil.ebc.com.br/visual
Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras	https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/
Tele jornal em Libras	https://memoria.ebc.com.br/telejornal-em-libras
VLibras	https://www.vlibras.gov.br/

Fonte: Dados elaborados pelo autor deste trabalho (2020)

Em relação ao primeiro Curso de Letras Libras em 2006 a distância, criado pela UFSC para estudantes de todo o Brasil, como citado anteriormente, a estrutura digital foi a base para que o aprendizado fluísse positivamente. O ambiente virtual de aprendizagem era a janela que dava acesso a todo o conteúdo, e dentro dessa plataforma estava o glossário Letras Libras, desenvolvido especificamente e sendo a plataforma de referência terminológica dos conteúdos do curso de Letras Libras da UFSC. Essa ferramenta serviu de estudo das terminologias a serem usadas na produção de trabalhos acadêmicos produzidos em Libras e registrados em vídeos.

Veja na figura 11 está apresentada a imagem que dá acesso à plataforma do glossário de Letras Libras:

Figura 11 - Glossário Letras Libras EaD



Fonte : <https://glossario.libras.ufsc.br/>

Perceber-se que é uma plataforma acessível em Libras e não foi escolhida para análise deste trabalho por que ela é voltada exclusivamente para área de estudos linguísticos da Libras não contendo sinais relacionados.

As produções em Libras passaram a usufruir das novas tecnologias ganhando espaço e notoriedade no meio acadêmico pelos educandos surdos. Hoje já é possível produzir trabalhos acadêmicos como TCC, Monografias e Teses dentre outros, totalmente em Libras, registrados em vídeos e publicados, logicamente e exclusivamente com o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A seguir são apresentados alguns trabalhos acadêmicos produzidos em Libras clicando no link na fonte abaixo de cada figura:

Figura 12 - Monografia em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GVowYRe7WF8>

Esses são trabalhos acadêmicos feitos primeiramente em língua portuguesa escrita e posteriormente traduzidos para a Libras, tudo isso graças as TIC's, e a inovação não para por aí, o reinvento faz parte do processo e do sucesso.

6 ANÁLISE E RESULTADOS DOS GLOSSÁRIOS UTILIZADOS PELAS FERRAMENTAS DE TIC

A inovação tecnológica marcou a imersão digital nas diferentes áreas educacionais configurando ambientes propícios para compartilhamento de diferentes saberes na formação da sociedade globalizada, como um forte marco na educação de surdos, estimulando o

crescimento pessoal, educacional e profissional.

O aprendizado em relação às tecnologias é um estudo complexo que envolve um vocabulário que as vezes, sua compreensão se torna difícil por parte dos educandos surdos que já encontram uma barreira na compreensão da língua portuguesa escrita. Neste sentido faz-se necessário recorrer a glossários e aplicativos de tradução da língua portuguesa para a Libras, disponíveis em plataformas digitais e dispositivos móveis, com o objetivo de compreender os estudos em questão.

No Curso de Graduação em Tecnologias da Informação e da Comunicação, foram grandes os desafios de encontrar glossários de Libras com terminologias que atendessem a demanda do vocabulário do curso, isso se deve ao fato de que, as pesquisas na área da terminologia em Libras são recentes, mas estão avançando significativamente, deixando claro que a evolução da competência tradutória dos glossários e aplicativos, contudo, ainda contém um número restrito de sinais e conceitos. Muitos glossários são de sinais básicos incompatíveis com os conteúdos da graduação em tecnologia.

Durante os estudos da Graduação em Tecnologias da Informação e da Comunicação, não foram medidos esforços pela busca de sinais e sinais-termos que mais coincidisse com a área de estudos do curso, em sites de glossários e em aplicativos para dispositivos móveis com sinais específicos voltados na área tecnológica. Dentre as ações, uma delas foi buscar dois (2) glossários e um (1) aplicativo para dispositivo móvel que foram escolhidos para serem analisados, compondo este trabalho de conclusão de curso. A estrutura, o design, a interface, a compressão e a produção dos sinais foram os critérios de usabilidade que permearam a análise dessas plataformas.

O primeiro analisado foi o Glossário de Libras em Informática, produzido por estudantes do curso de Ensino Médio e do Técnico em Informática do IFSC Campus da cidade de Chapecó entre os anos de 2012 e 2016. O desenvolvimento deste glossário foi uma ideia que partiu da própria turma, que precisavam desenvolver um trabalho para ser mostrado em uma oficina de integração, então como na classe havia um educando surdo matriculado e que diversas vezes perceberam a grande dificuldade de explicar termos específicos para ele, então veio à mente fazer algo para aprimorar a comunicação para com o educando surdo e assim ajudar futuros alunos surdos ou com deficiência auditiva. A página com o glossário foi desativada, somente no YouTube continua funcionando, podendo ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UC7QhNcMzGRWxnvXBaWZdUPg/videos>

Figura 13 - Glossário de Libras em informática



Fonte: <https://w>

[BaWZdUPg/videos](https://www.youtube.com/channel/UC7QhNcMzGRWxnvXBaWZdUPg/videos)

O glossário conta com oitenta e um (81) sinais todos produzidos em Libras e registrados em vídeos.

Ao analisar este glossário, como a página não se encontra mais em funcionamento e todos os vídeos com sinais estão no YouTube, não sendo possível analisar a estrutura da plataforma, se há a possibilidade de fazer a busca por palavras na língua portuguesa escrita ou outra forma de pesquisar por um sinal dentro da página da plataforma, se o sinal apresentado possui descrição específica dentre outras informações relevantes.

No site do YouTube os oitenta e um (81) sinais são distribuídos em vídeos individuais, em ordem aleatória. No início de cada vídeo aparece a palavra em língua portuguesa escrita, como forma de representação escrita do sinal produzido.

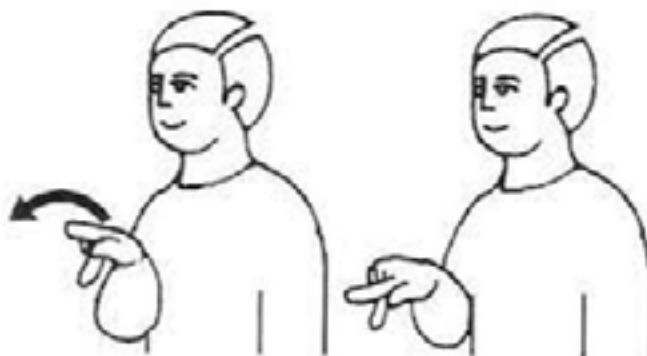
Os vídeos não apresentam nenhuma imagem como auxílio na relação palavra/sinal, além de não trazer nenhuma conceituação do termo apresentado. A edição do vídeo é simples respeitando algumas regras de iluminação, mas sem edição de fundo, como vemos na figura 14

Figura 14 - Sinal de bluetooth



Alguns sinais são produzidos informalmente em relação às regras gramaticais da Libras, dificultando assim sua compreensão. Na figura abaixo, vemos a representação do sinal de binário, nota-se que o sinalizante parece soletrar “DODODO” ao invés de sinalizar “010101”, isso torna o sinal incorreto por falta de conhecimento linguístico da Libras como mostramos na figura 15

Figura 15 – Sinal de Professor

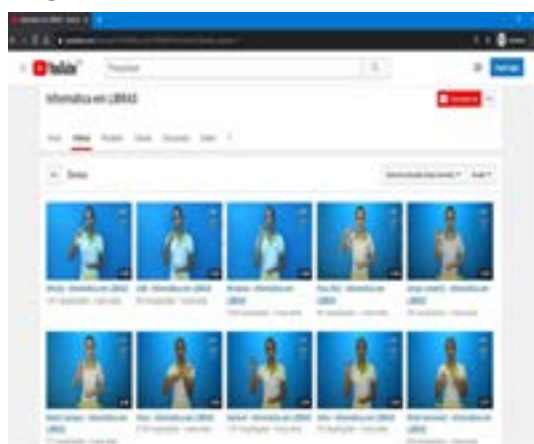


Do ponto de vista geral, antes da produção deste glossário, faltou um estudo mais engajado para que fosse possível produção do glossário mais estruturado em todos os aspectos, para que os usuários pudessem usufruir melhor dessa ferramenta. Faltou um conhecimento mais amplo também em relação a Libras e a participação de profissionais da área da Libras que de certa forma dariam ideias de uma produção e sinalização mais adequada.

O segundo glossário analisado foi o “Projeto Informática em Libras”, desenvolvido por professores, intérpretes e alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, em Campina Grande.

Foi criado um canal no YouTube visando a interpretação de aulas de Informática em Libras tendo como principal objetivo, definir sinais em Libras para os termos técnicos da área de Informática, facilitando a interpretação das aulas técnicas de Informática para a Libras, assim incluindo os educandos surdos na área. O canal conta com cento e trinta e um (131) termos básicos de informática, traduzidos para a Libras.

Figura 16 - Glossário de Informática em Libras.



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCYXGlMxxosk7vYXFbIH5OoA/feed?disable_polymer=1

O terceiro e último foi o aplicativo Hand Talk. É uma plataforma para smartphones e tablets que traduz simultaneamente conteúdo da língua portuguesa para a Libras. Com lançamento em julho de 2013, o aplicativo funciona com um intérprete virtual, o Hugo, que

reage a comandos de voz e texto, com tradução em tempo real.

Figura 17 - O aplicativo Hand Talk



Fonte: <https://www.handtalk.me/br/Aplicativo>

Do ponto de vista, este é um bom aplicativo quando usado para a comunicação básica na Língua Brasileira de Sinais. Percebe-se que o avatar do aplicativo faz bastante uso do alfabeto manual da Libras. O repertório de sinais sobre tecnologia é pequeno e muitas vezes ele apenas soletra a palavra em relação aos sinais da área da tecnologia, nesse sentido fica inviável compreender o conceito do sinal.

Outro ponto que dificulta e pode ser citado aqui como exemplo é o significado das palavras “site” e “link” são totalmente diferentes, mas o aplicativo faz uso do mesmo sinal para representar “site” e “link”, não tendo distinção no sinal, o que não é correto, prejudicando a compreensão.

Por ser um avatar, não segue as regras básicas da Libras como os 5 parâmetros, não apresentando expressões não manuais corretamente, não demonstrando emoção, os movimentos também não ficam adequadamente perfeitos, por que é cibernético, ficando muito diferente de um intérprete humano. Porém por se tratar de uma máquina programada tem limitações, ela acaba traduzindo ao “pé da letra” o que pode causar confusão, já que a Libras tem uma estrutura gramatical muito diferente da língua portuguesa. Também há de se levar em conta que as palavras não conhecidas pelo aplicativo, são soletradas, ao invés de sinalizar.

RESULTADO DA PESQUISA

Fazendo uma análise geral dos dois glossários e do aplicativo de tradução analisados, levando em consideração que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua de modalidade visuoespacial e que a falta de recursos visuais observada nos glossários e no aplicativo se torna um obstáculo na compreensão e assimilação do conhecimento, principalmente para pessoas surdas com menor repertório linguístico tanto para com a Libras quanto a língua portuguesa.

Logicamente fica claro que a variação linguística da Libras de certa maneira muitas vezes traz implicações na compreensão de sinais, e isso poderia ser amenizado com recursos visuais se os mesmos estivessem disponíveis nos glossários e no aplicativo, como também exemplificações melhores a respeito dos sinais voltados às novas tecnologias da informação e da comunicação nestas ferramentas de tradução.

Os dois glossários e o aplicativo analisados dentro deste trabalho de conclusão de curso são ferramentas que fluem, mas o que é preciso para que se tornem completas é o aprimoramento lexical, exemplificando mais claramente cada sinal com exemplos do uso dos mesmos em diferentes contextos como também fazendo uma mudança na interface visual, disponibilizando imagens que representem a sinalização correspondente facilitando a compreensão e o aprendizado.

Muitas vezes os sinais simples não fazem sentido na tradução da língua oral auditiva para a Libras para o educando Surdo, confundindo-o ou deixando-o com uma imaginação do que possa vir a ser aquilo, isto por que a compreensão precisa ser clara, objetiva e principalmente significativa para que o aprendizado realmente aconteça.

Em relação aos dois glossários que estão em canal do YouTube, a ausência de um campo para se fazer pesquisa de um respectivo sinal leva a crer que isso se torne um tempo perdido na procura por sinal. Esse é um ponto que precisa ser levado também em consideração, não é viável passar muito tempo à procura por sinais específicos.

Um glossário para ser chamado de glossário, precisa ser mais completo, fazendo com que o usuário possa chegar a seus objetivos ao fazer o uso dele. Outro ponto importante de destacar aqui também é a importância de um bom repertório lexical, de no mínimo quinhentos (500) a mil (1.000) sinais.

A facilidade de se buscar determinada palavra é muito importante dentro de um glossário, para isso a estrutura do glossário precisa ter uma ferramenta de busca por palavras para que o usuário ao digitar a palavra e posteriormente pesquisar, permita que o glossário mostre o resultado da busca, não sendo necessário que o usuário perca tempo procurando pela palavra específica por ele buscada em uma lista de palavras ou uma lista de vídeos, como no caso de glossários disponíveis no YouTube, que ali é preciso procurar pela palavra juntamente com o respectivo sinal registrado em vídeo rolando a página para encontrar a palavra desejada.

Como a ferramenta de busca se torna um ponto importante no glossário, nas figuras abaixo, é possível ver um glossário com a respectiva ferramenta de busca, que dessa forma fica bem mais acessível digitando a palavra específica que se quer buscar, e o glossário irá fazer a busca automaticamente.

Figura 20 – Estrutura de resultado da busca



Fonte: http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm

Na figura 21 é possível ver um glossário no YouTube, percebe-se que a opção de busca por palavras não existe. O que tem ali na página do YouTube é a opção de pesquisa, que leva a outros vídeos, não especificamente aos vídeos do glossário em questão.

Figura 21 – Glossário no YouTube



RWxnvXBaWZdUPg/

playlists?shelf_id=0& sort=dd&view=1

Fazendo uma comparação com os dois glossários e o aplicativo Hand Talk analisados

neste trabalho de conclusão de curso, percebe-se uma diferença significativa dentre outras interfaces de outros glossários aqui também apresentadas, justificando que um glossário mais completo, dinâmico e atraente, torna uma ferramenta de pesquisa interessante e que de certo modo ajuda muito nos estudos.

Enfim um glossário mais completo, com uma estrutura que atenda as demandas que os estudantes surdos necessitam para estudo, compreensão e aprendizado, demandas essas que são a grande variedade de vocábulos e estruturas gramaticais da língua falada que muitos surdos ainda não conhecem seu significado, precisando ser assim, traduzidos claramente para a língua de sinais, fazendo com que o educando surdo compreenda, aprenda e posteriormente consiga produzir a partir do seu aprendizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das leis existentes e do reconhecimento pelo governo das necessidades dos portadores de deficiência auditiva, a LIBRAS, ainda não é amplamente conhecida e a inclusão acontece apenas em alguns espaços reservados. Sendo considerado um obstáculo diário para os portadores de necessidades especiais.

A tecnologia demonstra com minimiza essas deficiências, e contribui para a comunicação, inclusão e socialização bem como do aprendizado auxiliando na busca da valorização do cidadão. Considerando que as novas tecnologias trazem benefícios para todos, com seus recursos e ferramentas, há de se somar esforços para suprir esse vazio silencioso. Mas, evidentemente não basta só utilizar as novas tecnologias e não garantir o avanço da qualidade de ensino, os equipamentos precisam estar em boas condições e disponíveis, o aluno surdo deve ser motivado, estimulado a realizar, criar, a pensar em novas oportunidades, analisar e refletir sobre as perspectivas para sua vida, o professor será o mediador desse processo não apenas o transmissor do conhecimento, mas sim o colaborador, o incentivador do conhecimento, trabalhando a afetividade, considerada importante para o aluno adquirir confiança e segurança sua aprendizagem.

Como grande desafio encontra-se a carência de profissionais com plena formação e habilidades, com especialização em LIBRAS, não só os professores, precisam conhecer e praticar a LIBRAS, bem como a equipe do colégio. Fato esse que informado pela direção, encontra-se em planejamento.

A capacitação desses profissionais é essencial para a comunicação e conseqüentemente nos relacionamentos interpessoais na escola. Além disso, é importante analisar as dificuldades apresentadas pelos profissionais de educação, no laboratório, alguns na área de informática e outros na comunicação em LIBRAS.

A consciência dos profissionais deve ser alinhada na capacitação com formação continuada, aprimorar-se para contribuir na qualidade no ensino, tratando os princípios da atenção à diversidade com afetividade e a sensibilidade necessária. Nas atividades extras de robótica, que a escola vem praticando a título ainda de experiência, os alunos, não demonstram diferenças e estão integrados e animados com a novidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Lídia. Aspectos epistemológicos e perspectivas científicas da terminologia. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, pp. 22-6, 2006.
- BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica? a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- CAPOVILLA, Fernando César; et al. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- CHAVES, Eduardo. Sua escola a 2000 por hora – Educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2004. (Coleção Biblioteca Instituto Ayrton Senna).
- COSTA, M R. Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras. Brasília, 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília.
- COUTO-LENZI, A. Reaprendendo a ouvir. Rio de Janeiro: AIPEDA, 2000.
- DORIA, Ana Rímoli de Faria. Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda. Rio de Janeiro: 1958.
- FARIA-NASCIMENTO. S. P. Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma Proposta Lexicografica. Brasília, 2009. 290 f. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009.
- _____. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M., STUMPFM. R. e LEITE, T. A. (Orgs) Estudos da 186 língua brasileira de sinais. Séries Estudos de Língua de Sinais. V. I. Florianópolis: Insular. 2013.
- FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de línguas de sinais. [reimpr.] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.
- FAULSTICH, E. Glossário de termos empregados nos estudos da Terminologia, da Lexicografia e da lexicologia. Inédito, Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm). Brasília: UnB, 2011.
- _____. Efeitos da (nova) ortografia no léxico do português: mecanismos gramaticais na grafia de algumas palavras e resultados no uso. In: LOBO, Tania et al. (Orgs.). (Org.). ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 363-379
- _____. Glossário de termos empregados nos estudos da Terminologia, da Lexicografia e da Lexicologia. In: Série Léxico & Terminologia. Brasília: Centro Lexterm, Universidade de Brasília, inédito, 2013b.
- _____. E. Sinal-Termo. Nota lexical. Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm). Brasília: UnB, 2014.
- GESSER, Audrei. Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 87 p.
- INES. Conheça o INES. Disponível em: (<http://ines.gov.br/conheca-o-ines>) . Acesso em: 01 dez. 2019.
- JÚNIOR, Gláucio de Castro. Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Brasília DF, 2001.
- LIBRAS UFSC. Libras a Distância. Disponível em: (<https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>) . Acesso em 22 maio 2020.
- NASCIMENTO, C. B. do. Terminografia Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibilíngue do meio ambiente, em mídia digital. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em

Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PRESDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) . Acesso em: 16 jan. 2020.

SOFIATO, C. G. O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira. Campinas, 2005. 114 f Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

A GAMIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laurielly Ferreira Pinheiro¹

Shirley Ribeiro Carvalho²

Resumo:

Este artigo descreve os conceitos de avaliação da aprendizagem e gamificação, expõe como a gamificação da avaliação pode ter um efeito positivo no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, motivando-os e engajando-os nas atividades avaliativas gamificadas. As estratégias de gamificação para avaliar os estudantes, os principais elementos que as estruturam, alguns exemplos de plataformas gamificadas foram demonstradas para ilustrar alguns desses conceitos. A metodologia adotada foi de pesquisa bibliográfica, considerando os conceitos de avaliação da aprendizagem e gamificação. Os resultados encontrados apontam que, a avaliação gamificada altera a maneira do desenvolvimento do processo avaliativo, tornando o momento mais atraente e eficiente para os alunos e professores.

Palavras-chave: Gamificação. Avaliação. Ensino fundamental. Engajamento.

Abstract:

This article describes the concepts of learning assessment and gamification. It exposes how the gamification of assessment can have a positive effect on the development of students' teaching and learning by motivating and engaging them in gamified assessment activities. The gamification strategies to assess students, the main elements that structure them, some examples of gamified platforms were demonstrated to illustrate some of these concepts. The methodology adopted here was bibliographic research, considering the concepts of learning evaluation and gamification. The results that were found show that the gamified evaluation changes the development of the evaluation process, making the moment more attractive and efficient for students and teachers.

Keywords: Gamification. Assessment. Elementary School. Engaging.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia; Faculdade Laboro. E-mail: lylyferreira36@gmail.com

² Professora Orientadora. Mestra em Ensino do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Universitário Univates. Professora da Faculdade Laboro. E-mail: shirley@laboro.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem se tornado um instrumento de grande importância dentro do âmbito escolar para os educadores. Muitas das vezes, ela é usada para mensurar os pontos fortes e fracos, e observar se os objetivos que foram propostos pelos educadores foram alcançados. Ou até mesmo, serve como forma de punição e/ou acertos de contas para os comportamentos inadequados dos alunos. Mas, sabe-se que a avaliação não se trata somente de provas e atribuição de notas, ela é necessária e permanente no trabalho docente (LIBÂNEO, 1994). As formas mais tradicionais de avaliação incluem provas escritas, atividades de pesquisa e trabalhos em grupo. Em geral, os alunos não veem as atividades avaliativas como algo positivo (GEHRINGER et al. 2013).

A gamificação ou *gamification* envolve a aplicação do pensamento de game-design em aplicações não game com o objetivo de deixá-las mais divertidas e atraentes.” (GAMIFICATION WIKI, 2012). Esse método tem sido usado para melhorar a motivação dos alunos durante as aulas e fora das aulas. Porém ainda é pouco utilizada como forma de avaliação da aprendizagem.

Na sociedade contemporânea, vive-se em uma era totalmente digital, onde grande parte das pessoas, principalmente crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo utilizando os aparelhos eletrônicos, o que acaba despertando seu interesse maior nas atividades digitais e deixando um pouco a desejar nas atividades manuais. Analisando esta situação, dentro das escolas, se quebrar esse paradigma de avaliações mais tradicionais com papéis, provas e testes e aplicar práticas avaliativas gamificadas, será que elas contribuem para o engajamento e a motivação dos alunos do ensino fundamental, fazendo com que os eles tenham mais diversão, engajamento e motivação e não fiquem tão tensos?

O objetivo geral foi compreender de que forma a gamificação dos processos avaliativos podem contribuir para motivação e engajamento dos alunos do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: Assinalar os principais conceitos de gamificação e avaliação da aprendizagem; Apresentar estratégias de gamificação adotadas em práticas avaliativas dos docentes do ensino fundamental. Indicar tecnologias digitais que favorecem práticas avaliativas gamificadas.

A metodologia abordada no trabalho foi pesquisa bibliográfica, onde a mesma foi realizada para considerar os conceitos de avaliação da aprendizagem e gamificação na visão de outros autores registrados através de livros, dissertações, revistas, monografias, o que possibilita a disposição de diferentes técnicas de estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO

De acordo com o Dicionário Online de Português, avaliação é prova, exame,

verificação de competência, conhecimentos e saberes de alguém. Mas, sabe-se que avaliação não é somente um instante de provas e testes, e sim um processo natural que ocorre para que o educador tenha conhecimento dos conteúdos assimilados pelos alunos, e saber se as metodologias de ensino abordadas por ele estão gerando efeito na aprendizagem dos alunos.

Há tempos atrás, o ato de avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e agrupar os alunos aprovados e reprovados. Ainda nos dias de hoje, existem professores que acreditam que avaliar consiste somente nesse processo. Contudo, essa visão aos poucos está mudando. Luckesi (1995) afirma que avaliação é um ato amoroso, porque acolhe os atos, ações, alegrias e dores da realidade como aparece, com objetivo de possibilitar uma transformação positiva.

Para Libâneo (1994, 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 e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Existem três tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica que parte do conhecimento prévio dos alunos; a avaliação formativa consiste no fornecimento de informação que orientará o professor para a busca de melhoria do desempenho do estudante durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a evitar o acúmulo de problemas; e a avaliação somativa, que busca sondar os objetivos para realizar levantamentos somatórios de várias sequências de aprendizagens, implicando no fornecimento de informações a respeito do valor final do desenvolvimento do aluno, tendo em vista a decisão de aprová-lo ou reprová-lo.

A avaliação está presente no convívio da humanidade em diversos ambientes, mas se tratando da escola há grande preocupação quando se trata de avaliação, pois há os descaminhos e contradições com o que se diz na teoria e o que se executa na prática. Quando um professor fala em avaliação, grande parte dos alunos ficam tensos e preocupados quanto ao que vai ser cobrado na prova, pois esse é um momento de muita pressão para os alunos. Diante da complexidade do tema, práticas de gamificação tem sido adotada dentre as estratégias avaliativas pelos professores, dessa forma obtém um feedback imediato do desenvolvimento do aluno.

O termo “gamificação” (do original inglês: gamification) significa a aplicação de

elementos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos, tais como estética, mecânica e dinâmica, em outros contextos não relacionados a jogos (Kapp, 2012). Motivados pelo crescente número de pesquisas sobre gamificação em outras áreas, o interesse pela gamificação e seu emprego têm aumentado também na área de educação (Lee e Doh, 2012; Domínguez et al., 2013). Este crescente interesse pode ser explicado, principalmente, pelo potencial da gamificação para influenciar, engajar e motivar pessoas (Kapp, 2012).

Segundo o Professor Kevin Werbach, o game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana”

O conceito apresentado por Karl M. Kapp em seu livro “The Gamification of learning and instruction” ajuda a ter uma melhor compreensão sobre gamificação.

“Um game é um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; E que geram resultado quantificável frequentemente ele citando uma reação emocional”

Ele parte do princípio que todo educador realiza uma espécie de jogo com seus alunos, propondo desafios e oferecendo soluções. Ele alerta, contudo, que o uso de Gamificação na educação não se resume a dar pontos toda vez que um aluno visualiza ou entrega uma tarefa online. Mas sim utilizar as estratégias gamificadas para despertar curiosidade, promover a troca de experiência com outras pessoas, dar margem para os erros e apresentar conteúdos em que o aluno tenha liberdade para tomar decisões, que quando bem usado, pode deixar os alunos mais engajados (KAPP, 2012).

Com base nestes conceitos, percebe-se que o game e a gamificação são termos parecidos, mas tem um significado diferente. A aprendizagem baseada em jogos o aluno aprende brincando. Enquanto na aprendizagem gamificada, utiliza-se elementos comuns de jogos, como a recompensa, quando o conhecimento é adquirido ou há a conclusão de uma etapa, mas seu objetivo principal é engajar os estudantes no seu processo de ensino aprendizagem. A gamificação tem ganhado grande espaço no ambiente escolar. Pois ela fornece benefícios para os educandos, colaborando com o desempenho e participação dos mesmos, além de dar estímulos e suporte externo que facilitam o processo de aquisição do conhecimento.

A avaliação dos alunos, visando a resultados positivos de retenção, aplicação e transferência para outros contextos do que foram aprendido, a gamificação tem potencial para melhorar a forma como a avaliação é realizada, envolvendo alunos em tarefas e proporcionando engajamento não só do aluno, individualmente, mas como toda a turma, levando à sua motivação e também a receber feedbacks imediatos.

2.2 ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA AVALIAR OS ESTUDANTES

A gamificação é dividida em três elementos principais: dinâmicas, mecânicas e componentes. A dinâmica é o topo, apesar de não ser as regras, mas é o elemento constituído pela responsabilidade de atribuir coerência e padrões regulares à experiência. A mecânica é o elemento que promove a ação, que movimenta as coisas adiante. E por fim temos o componente, que é a base para a dinâmica e a

mecânica funcionarem, complementando e fazendo a correspondência (ALVES, 2015).

O uso de ferramentas gamificadas está muito presente atualmente, dentro do ambiente escolar ela vem tomando uma grande proporção, visando isto, foi pensado em estratégias que podem ser adotadas para avaliar os alunos com esta metodologia.

2.2.1. FASES E PONTUAÇÕES

As fases são etapas que indicam a melhora do jogador dentro do jogo. Podem ser usadas como forma de controle do crescimento dos níveis de habilidade e de conhecimento do indivíduo no sistema. Em cada fase em que o jogador/aluno avança, ele pontua uma certa quantidade.

Por exemplo: A professora Maria, que atua como mediadora na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, encerrou o seu conteúdo de Matemática e precisou elaborar uma avaliação para os seus alunos. Porém, ela resolveu fazer esta avaliação de forma gamificada. Ela fez a avaliação em duas fases, a primeira individual e a segunda dividiu a turma em equipe, e cada fase valia uma pontuação, conforme na tabela 1:

Tabela 1: Fases e pontuações

Etapa	Pontuação	Objetivo
Fase 1	2,0 pontos	Solucionar as operações através da plataforma Wordwall.
Fase 2	3,0 pontos	Resolver as situações problemas que envolvem a operação matemática subtração, através do jogo Batalha Naval.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A fase 1 foi realizada individualmente pela plataforma Wordwall. O objetivo principal para esta primeira fase, foi para que a mediadora pudesse perceber o nível que cada jogador estava, gerando ali imediatamente aquele feedback.

A fase 2 foi em equipes, através do jogo Batalha Naval, onde a regra do jogo é caso você escolha um campo que esteja com uma mina, automaticamente você perde, porém a professora Maria resolveu adaptar, para caso a equipe escolha um campo que esteja minado, ela perderá sua vez, sendo assim, a equipe vizinha jogará. As perguntas obtidas nos campos, intercalaram em diferentes níveis cognitivos, para que os alunos se sintam desafiados e motivados a se empenhar mais.

2.2.2 DESAFIOS PROPOSTOS

Um dos principais desafios proposto pela professora foi que eles conseguissem trabalhar em grupos, grupos nos quais foram formados pela Prof. Maria a partir da sua avaliação feita após a primeira fase. Foram grupos formados com 5 jogadores, com perfis diferentes, e seu principal desafio foi que os alunos conseguissem resolver as situações problemas que envolvem o seu cotidiano, utilizando a operação matemática subtração e entrar em consenso ao responder as perguntas feitas na segunda fase. A cada etapa concluída premiou a equipe vencedora com um produto que proporcionou vantagem competitiva a esta na fase seguinte.

2.2.3 MEDALHAS

Uma das etapas de uma avaliação gamificada, é a recompensa, pois fazem os alunos gostem e se interessem, por saber que vai ter algo ali que lhe recompensará no seu esforço, e também o reconhecimento sobre sua vitória.

No caso da Professora Maria, ela utilizou medalhas e certificados como recompensas para seus alunos. A cada etapa que eles concluírem, receberão uma medalha com colocações de subidas de níveis e no final do ciclo, todos receberam um certificado por sua participação e a equipe vencedora ganhou uma medalha diferente de reconhecimento.

3. PLATAFORMAS GAMIFICADAS PARA ENSINO FUNDAMENTAL

Há inúmeras plataformas que podem ser trabalhadas com o uso da gamificação baseada em avaliação, pois elas favorecem informações cruciais para os professores e alunos, tais como: o feedback imediato, pontos, níveis de conhecimento e melhor engajamento. A seguir, será apresentado 3 plataformas que podem ser utilizadas como método de avaliação gamificada.

3.1. KAHOOT!

O Kahoot é uma plataforma de ensino que proporciona a criação de quatro tipos de atividades online (Quizzes, Discussion, Jumble e Survey), dentre estas opções a mais utilizada é o Quizzes, ele desenvolve questionários de múltipla escolha com correções automáticas, tendo como propósito avaliar de forma rápida e recreativa, fornecendo informações em tempo real ao mediador e ao aluno sobre o seu nível de desempenho cognitivo. Esta ferramenta oportuniza as participações grupais e individuais, dando ao professor inúmeras possibilidades de avaliar. Contudo, o docente pode optar por fazer avaliações grupais, acarretando aos alunos a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos entre si.

No fim do Quizzes, a plataforma disponibiliza o relatório final contendo o ranking

geral da turma, os níveis, quem não conseguiu concluir e a questão/ pergunta que mais os alunos tiveram dificuldades. A figura 1 mostra uma captura de tela com relatório de um Quizzes que foi desenvolvido com uma turma de Pedagogia, em 2020 através da plataforma Kahoot!



Figura 1: Plataforma Kahoot!

Fonte: Kahoot!, 2022

3.2. GOOGLE FORMS

É uma ferramenta gratuita fornecida pela Plataforma Google, que permite criar formulários online, com questões objetivas e subjetivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras. Com a configuração de pesquisas de múltiplas escolhas, o professor pode usar esta ferramenta como forma de avaliação gamificada, pois ela fornece a pontuação que cada aluno obteve com as perguntas respondidas, dá um feedback imediatamente após o envio de suas respostas, fazendo com que eles tenham uma noção do seu erro.

A figura 2 mostra um resumo de uma avaliação feita com alunos do 1º ano, de uma determinada escola.

Figura 2: Resumo de um formulário aplicado na turma do 1º ano.



Fonte: Formulário google, 2022

3.3. WORDWALL

O Wordwall é uma plataforma que preparada para criação de atividades gamificadas para serem desenvolvidas em sala de aula de forma presencial ou remota. É uma maneira bem fácil de criar seus próprios recursos e jogos didáticos, pois pode criar questionários, jogos de palavras, classificação de grupos e muito mais.

A figura 3 apresenta a página inicial da plataforma, onde ela já oferece modelos para que o professor possa adaptar para usar como avaliação em sua turma.

Figura 3: Wordwall



Fonte: Wordwall, 2022

Os resultados individuais dos alunos são disponibilizados assim que o ano conclui a atividade. O professor tem acesso a listagem nominal de quem fez a tarefa, quais questões acertaram/erraram, bem como as questões de maior percentual de acerto ou de erro, e o tempo médio registrado para conclusão das atividades.

4. METODOLOGIA

Este presente artigo teve como base a pesquisa bibliográfica, onde a mesma foi realizada para considerar os conceitos de avaliação da aprendizagem e gamificação na visão de outros autores registrados através de livros, dissertações, revistas, monografias, o que possibilita a disposição de diferentes técnicas de estudo (LIBÂNEO; LUCKESI; KAPP; SEIXAS, 2014; ALVES, 2015), por meio das seguintes bases de dados de publicação científica: Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), Revista da Educação Pública e Google acadêmico, com uso das seguintes palavras-chave: “Avaliação”, “Ensino fundamental”, “gamificação” e “engajamento”, com seleção de datas dos últimos 10 anos. O período de busca, leitura e seleção dos materiais foi de maio a agosto de 2022.

5.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gamificação tem potencial para melhorar a forma como é realizada a avaliação, pois ela permite que os alunos tenham um melhor envolvimento e engajamento nas tarefas, produzindo o processo de ensino e aprendizagem mais afetivo e atraente.

Um dos principais objetivos dos ambientes gamificados baseados em avaliação é proporcionar cenários com elementos de jogos que podem ser usados para ajudar os alunos a aprender e, também, fornecer informações de avaliação válido para alunos e professores (ZAPATA-RIVERA e BAUER, 2011).

A avaliação gamificada modifica a maneira como o processo avaliativo é desenvolvido, fornecendo ferramentas de adaptação e acesso a recursos de informação que possibilitam a organização dos dados sobre a aprendizagem do aluno de forma mais eficiente. Para isso, é importante os professores saberem o porquê avaliar e compartilhar o processo avaliativo com os alunos, fazendo-se uso de estratégias e instrumentos de avaliação como o uso da gamificação. Dessa forma a aprendizagem será mais significativa, visto que o aluno estará ativo no seu próprio processo de desenvolvimento.

A sociedade vem sendo modificada em seus interesses, hábitos e na forma de interagir com as informações fornecidas em tempo real pelos aparelhos eletrônicos. Estas alterações influenciam o comportamento, interesses, escolhas e engajamento dos alunos, o que afetam diretamente o modo de lidar com os mesmos em sala de aula.

Novas metodologias têm sido adotadas durante esse processo de mudança, pois os professores precisam utilizar formas que despertam a atenção dos alunos e saber conduzi-las. Deste modo, pôr a lógica e metodologias dos games tornará os conteúdos menos complexos e mais fácil entendimento. Isso beneficiará o processo de aprendizagem, estimulará os alunos a pensar e resolver problemas, além de engajar e estimular o trabalho em equipe.

A gamificação possibilita que os alunos não fiquem mais tão apreensivos, oferece uma aprendizagem efetiva, melhora o envolvimento do aluno, e fornece um feedback eficaz, pois é possível eles acompanhar e entender como eles estão avançando, ver todo o seu processo e quando se tem dificuldade em concluir uma fase específica, é possível perceber as dificuldades encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central compreender de que forma a gamificação dos processos avaliativos podem contribuir para a motivação e engajamento dos alunos do ensino fundamental.

Analisando os argumentos apontados, entende-se que a avaliação não é somente um instante de provas e testes, mas sim de um momento contínuo de aprendizado. A avaliação é um ato amoroso, porque acolhe os atos, ações, alegrias e dores da realidade como aparece, com objetivo de possibilitar uma transformação positiva.

Compreende-se que a gamificação facilita o aprendizado, motiva o comportamento e engaja os alunos nas atividades. Ela como instrumento avaliativo, por sua vez, traz uma metodologia diferente do que é visto na realidade atual, trazendo para os alunos um momento mais prazeroso, colabora com o desempenho e a participação dos mesmos.

As plataformas apresentadas retratam como elementos do jogo podem ser oportunos e adaptados no processo avaliativo, diante disso, a gamificação embasada em avaliação com fins de formação e de relatórios de pontuação do estudante. Estes são apenas três exemplos de plataformas gamificadas que estão disponíveis para melhorar a motivação e desenvolvimento do estudante quando comparado a sala de aula tradicional. Assim, percebemos uma melhor integração entre os elementos de conteúdo, de jogos e de avaliação.

Portanto, a gamificação pode ser considerada uma metodologia que pode funcionar como instrumento de avaliação inovadora, à medida que tarefas interativas são utilizadas para fins de avaliação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. Gamification: como criar experiência de aprendizagem engajadoras. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Dsveditora, 2015.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. Teoria e prática da avaliação da aprendizagem escolar. Revista Educação pública, Maio 2016.

Diaz, Joice Martins. A avaliação gamificada e formativa como proposta de metodologia ativa mediada por aplicativo para dispositivo móvel. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/473/Vers%c3%a3o%20Final_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Joice%20Diaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 ago. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio, 2000. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <http://municipios.prod.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2013/4-o-que-e-mesmo-o-ato-de-avaliar-aprendizagem_o.pdf>. Acesso em 20 jun. 2022.

SEIXAS, Luma da Rocha. A efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CIn, Ciência da Computação, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11567/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Luma%20da%20Rocha%20Seixas.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹IRIS NATALIA SILVA CARVALHO

²PRISCILA SOUSA BARBOSA CASTELO BRANCO

RESUMO

O objetivo principal dessa pesquisa consiste em analisar a importância do uso das tecnologias no auxílio da alfabetização na educação infantil, e entender a atuação do professor no processo de aprendizagem do aluno como um indivíduo capaz de compreender o mundo, repensando como utilizar a tecnologia a favor do docente e do educando na sala de aula, mostrando que pode-se usar ludicamente a tecnologia como recurso auxiliador do professor em turma, desenvolvendo aulas mais práticas. Para apresentar essas estratégias elaborou-se uma revisão integrativa, realizando um levantamento no Portal RCAAP, onde foram encontrados 6 (seis) estudos utilizando-se os descritores “tecnologias”, “educação infantil” “ludicidade” e “alfabetização” para abordar meios que facilitam a utilização do uso das tecnologias no desenvolvimento das habilidades e aprendizagem da criança. Destacando alguns objetivos específicos: mostrar a importância que os jogos podem ter, ajudando a criança no seu processo de alfabetização; e repensar nesses recursos tecnológicos como: jogos e aplicativos na sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologias. Alfabetização. Ludicidade. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Em todas as áreas da sociedade pode-se observar que as tecnologias da comunicação têm avançado grandemente, promovendo uma elevação dinâmica em todos os âmbitos sociais. Porém, a escola não está conseguindo acompanhar esse processo que acontece entre o pensamento e metodologia de ensino com a mesma fluidez que os avanços têm ocasionado (SILVA; XAVIER; DANTAS FILHO, 2015). No cenário educacional brasileiro mudanças causadas pela contemporaneidade desafiam os educadores em sua metodologia a serem aplicadas em sala, abrangendo a tecnologia e o aproveitamento da ludicidade (por meio dos jogos) e na busca dessas novas ferramentas.

Ao pensar nessas questões começa-se apresentar análises feitas por meio de uma revisão integrativa realizada no portal RCAAP, relatando a importância que os jogos

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente da Faculdade Laboro.

podem ter e como podem ajudar no processo de alfabetização. Mostrando a importância do uso dessas ferramentas tecnológicas, observando que é possível ter resultados positivos, adaptando esses recursos em seu planejamento, tendo em vista a necessidade do professor mudar o modo como ensina e aprende.

Ao perceber uma grande evolução e rapidez dos avanços tecnológicos, podemos questionar: como usar a tecnologia auxiliadora na alfabetização? Obtendo mudanças nas perspectivas escolares, começa-se a reinventar e trazer para a sala de aula toda essa modernidade exigida pelo ambiente externo, o que causa grande efeito contrário quando se pensa que outrora (técnica tradicionalista), onde os celulares eram proibidos na escola, não se tinha um contato direto com ela, se não fosse por meio do professor.

A importância desse estudo pauta-se em analisar estratégias nas quais devem ser adotadas pelo docente na sua realidade, tendo em visto que este, tem necessidades de formação para o uso desses recursos. Vale lembrar que o aluno está na sua fase inicial de alfabetização e precisa de um suporte, assim, cabe ao docente usar adaptações lúdicas em suas aulas (atividades, jogos e etc.)

Sabe-se que a função do professor seria ensinar como utilizar os recursos tecnológicos, mas pode-se observar que na maioria das vezes o aluno já conhece os utilizados, já sendo parte do seu cotidiano, é um nativo tecnológico. Certamente grande parte do grupo docente que está atuando em sala de aula passa por essa dificuldade de usar os recursos inovadores, e a minoria consegue dominar o uso em sala, de certa forma, os profissionais da educação seguem ainda o modelo de ensino tradicional.

2. METODOLOGIA

O método escolhido foi de investigação por meio de uma revisão integrativa dos estudos sobre o uso das tecnologias na educação infantil, no período de 2018 a 2021, com objetivo de analisar a importância do uso da tecnologia e a ludicidade na sala de aula para auxiliar na alfabetização da criança na educação infantil.

Feito realizado um levantamento no período de 2018 a 2021 disponíveis, usando os marcadores “tecnologias”, “educação infantil” e “alfabetização”, a pesquisa baseou-se nas partes desses estudos encontrados no portal RCAAP. Partindo desse ponto, tendo como foco, a tecnologia como instrumento para auxiliar na alfabetização na educação infantil.

3. RESULTADOS

Em um levantamento no Portal do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) foi encontrado no período de 2018 a 2021, 6 (seis) estudos disponíveis com relação ao tema. “Tecnologias”, “educação infantil” “ludicidade” e “alfabetização”, assim, o presente estudo foi produzido a partir desses estudos.

O portal RCAAP concebe-se por meio de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de características científicas e acadêmicas, compando-se de artigos de revistas científicas; comunicações e conferências; teses e dissertações. A lista dos repositórios institucionais e todo o aporte teórico presente no portal pode ser

consultada no directório (PORTAL RCAAP, 2017).

O RCAAP é uma iniciativa da UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP concretizada pela FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional, disponibilizando mais um serviço avançado sobre a Rede de Ciência e Educação gerida pela FCCN. A execução do projecto conta ainda, com a participação científica e técnica da Universidade do Minho. O Projeto é financiado pelo programa operacional Sociedade do conhecimento e pela UMIC (PORTAL RCAAP, 2017).

Foi escolhido o período de 2018 a 2021, por motivos de atualidade do tema, e assim, no portal RCAAP encontrou-se 6 (seis) estudos de monografia, ressalta-se que mesmo a delimitação temporal supracitada, não foram encontrados estudos do ano de 2020 e 2021 com os marcadores escolhidos. O objetivo da pesquisa consiste em mostrar através desses estudos a importância que a tecnologia tem no processo de alfabetização e repensar nas estratégias de ensino na sala de aula com o uso desses recursos.

Enquanto ao levantamento foram achados nas pesquisas de Barros (2019), Hansen (2019), Lima (2018), Santos (2018) e Couto (2018), abordando os pontos que possam ser repensados nas estratégias do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula. Os estudos escolhidos tratam de assuntos que envolvem a tecnologia na sala de aula e seus recursos, como o mesmo pode ajudar ou seja, auxiliar na alfabetização na sala de aula e como pode-se trabalhar esses recursos de forma lúdica na educação infantil.

O estudo de Barros (2019), trata sobre a importância da tecnologia no processo de alfabetização e letramento, foi realizado uma entrevista com 3 professoras que trabalham com alfabetização, elaborado um relatório de estudo e podcast com as perguntas para as entrevistadas. Nas suas falas, as entrevistadas pontuam sobre o uso de jogos na sala de aula e como é importante esses recursos na educação. No tocante a sua observação em sala de aula, usaram a plataforma digital Escola Game, o jogo “Ditado” e no programa Netbil, onde era preciso preencher as palavras e montar o quebra cabeça com essas palavras. Com isso pode-se observar que a gamificação tem como objetivo auxiliar nas atividades e no processo de alfabetização do aluno, transformando o tradicional em inovador.

Analisando o estudo pode-se ressaltar a importância de adaptar as escolas desde cedo com os acessos às tecnologias, facilitando para o professor como utilizar ferramentas em sala, quanto para o aluno despertando sua curiosidade, trazendo a realidade para a escola, e contribuindo para a aprendizagem de ambos. As novas tecnologias ajudam no processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que o professor se apropria desse conhecimento em sua prática profissional (BARROS, 2019). Pode-se ainda dizer que o jogo pode sim ajudar o professor em seu planejamento e práticas pedagógicas, através dele observa-se o desenvolvimento e o interesse do aluno tendo facilidade em aprender determinado assunto.

Já Lima (2018), retrata em seu tema sobre a relação do uso da tecnologia na educação infantil, uma construção de conhecimento, a autora elaborou uma entrevista pelo WhatsApp e email com 6 (seis) entrevistados (Psicólogos, Professores da educação infantil e informática), foi realizada seis questões formuladas baseado-se em seu tema, incluindo a necessidade dessas ferramentas em sala de aula.

Por meios dessas perguntas, observa-se nas respostas dos entrevistados que a tecnologias já fazem parte do seu dia a dia e que tem um papel importante, e o docente

precisar sempre está atualizado com relação ao mundo digital, e ainda, que a utilização desses recursos são de extrema importância na sala (Tv, celular, computadores, tablets), observa-se também as dificuldades que fazem parte da realidade de muitos, principalmente, a falta de interesse e qualificação dos profissionais, a carência de recursos tecnológicos nas escolas tanto pública como particular, envolve também repensar no planejamento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e na maioria das vezes, a dificuldade do aluno com uso da tecnologia. Os entrevistados relatam possíveis soluções que envolvem a capacitação dos professores, o envolvimento da escola, educadores e família; a grande necessidade de recursos na sala; e ressaltam que a escola em si precisa trabalhar juntos com os demais envolvidos (coordenação, gestão e professor).

Desse modo, os entrevistados ainda falam sobre o uso do games educacionais na educação infantil sendo auxiliares na alfabetização do aluno, nesse âmbito, encontra-se no website Escola Games o jogo “Ursinho A E I O U” que de forma lúdica trabalham imagens e as palavras que iniciam com as vogais, um outro jogo é o “Voo educativo” que envolve letras, sílabas e números, sendo que esse é necessário o uso do computador. São jogos que podem ser usados em sala, que irão incentivar processo de ensino-aprendizagem, despertando a criança e ajudando no seu desenvolvimento escolar, entretanto, é necessário ter recursos para executá-los.

De forma resumida, o estudo mostra que existe uma grande necessidade por parte da escola e docente, a falta de recursos e qualificação, os mesmos tem receio pelo fato que a tecnologia pode afetar de forma negativa o educando, atrapalhando seu desenvolvimento, aprendizagem, o convívio, e o seu brincar, como relata o artigo, mas a mesma é auxiliadora no seu processo de ensino, ajudando o docente a trabalhar de forma lúdica e criativa em suas atividades em sala, possibilitando diversas experiências para o professor e o aluno de forma apropriada, e tornando-a mais prazerosa e melhorando o ensino na educação infantil.

Santos (2018) realizou uma pesquisa de campo em uma escola municipal da rede pública em São Paulo com finalidade de buscar contribuições que ajude na sala de aula com uso de recursos tecnológico no processo de alfabetização dos alunos, assim, foi desenvolvido um projeto envolvendo a tecnologia com uso de datashow, tablets em sala sobre como fazer massa de modelar caseira, logo após questionou-se os alunos de como eles elaborariam, e uma aluna respondeu que pesquisaria na internet, outros em seguida falaram que assistiriam no Youtube vídeos de como produzir, então a professora começou a utilizar os recursos.

O estudo em questão ainda relata sobre a necessidade de formação dos docentes com o uso da tecnologia, percebe-se ao longo do trabalho que existe a falta de professores capacitados para manusear esses recursos em sala, na maioria das vezes até mesmo de usar um simples celular. Muitos desses docente se sentem recuados, pois precisam ter uma formação que os ajude nesse processo de qualificação.

Em um comentário de uma professora que não foi revelado seu nome, relatou que:

Esse momento de debate foram essencial para sua realidade sendo necessário mudanças tanto na prática como no planejamento e a didática em sala mas é grande a falta de suporte por parte da escola em relação ao uso dessas ferramentas tecnológicas na sala de aula. Entretanto eu desconhecia a possibilidade de redigir dentro do Google

Drive e tivemos que explorar o programa durante a aula, o que tomou tempo do meu planejamento (Professora J) (SANTOS, 2018, p. 341).

Compreende-se que a escola precisa ajudar o professor em suas necessidades e dificuldades com relação a esses recursos tecnológicos, podendo atendê-los com cursos, formação, projetos sendo assim benéfico para todos no ambiente escolar. Isso nos mostra que a geração atual já nasceu na tecnologia desde criança, já tem um contato com celulares, tvs etc. Assim, o professor deve estar apto para essa realidade.

Couto (2018) em seus estudos, tratou sobre as contribuições das tecnologias digitais no processo de construção da documentação pedagógica, foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de um questionário para os docentes da instituição de ensino com objetivo de mostrar a importância do professor no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o protagonismo do educando em sala.

Assim, realizou-se uma pesquisa não-experimental na escola Visconde de Porto Seguro, na cidade de São Paulo, o estudo foi feito de forma descritiva por meio de observação por parte do uso da tecnologia na educação infantil. Destacando a importância do uso tecnológico desses recursos por parte do professor. Moran (2018) fala que de forma alguma o professor deve ser menosprezado quanto ao seu papel, o que se defende é uma mudança de postura, uma reflexão que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e que a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de com os objetivos que se pretende atingir.

O professor em sala precisa dominar as tecnologias para realizar a mediação do conhecimento, e assim obter uma aprendizagem qualitativa com seu aluno, nesse caso, a formação do docente é de extrema importância para ter em sua bagagem experiências e assim transmitir por meios delas: atividades, recursos, entre outros, melhorando sua didática de aula.

Hansen (2019) elaborou seu trabalho por meio de dois produtos um ensaio fotográfico na educação infantil e um vídeo com o primeiro ano, com principal foco para apontar a importância da tecnologia na educação e suas contribuições para alfabetização, e ainda, os jogos como auxiliares desse processo, a mesma ressalta os benefícios desses recursos em sala de aula destacou: como as crianças que tem dificuldade em se concentrar na aprendizagem ou até mesmo problema como convívio social, mostrou melhoria significativa com uso desses recursos tecnológicos.

Hansen (2019) aponta também outros pontos positivos com o uso dos Games em sala como, jogando o aluno é capaz de criar, comparar, analisar, nomear, associar, classificar, conceituar, calcular e etc. Tendo em si possibilidades no seu desenvolvimento e habilidade. No estudo mostra diversas possibilidades de abordagem de ensino com o uso da tecnologia na educação na BNCC enfatiza que a tecnologia na escola tem como base na competência 5 que comenta sobre “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

Não importa qual será o recurso digital que a escola use em sala, é necessário que o corpo docente utilize metodologias aquedadas com finalidade em ajudar o educando no

seu processo de alfabetização. O professor precisa estar sempre atualizado ou buscar por inovações para obter uma aula produtiva e que o aluno possa aprender com esses recursos tecnológicos.

Asquino et al., (2019) realizam seus estudos por meio de uma dissertação a respeito da alfabetização, letramento e o brincar na educação infantil por meio de uma pesquisa bibliográfica. Como foco principal em mostrar o papel do lúdico na alfabetização no processo da leitura e escrita na educação infantil, e como os jogos e brincadeiras ajudam nessa atuação. Tendo em vista que o letramento nessa fase não é necessariamente o mesmo no campo alfabetização mais sim da escrita, sendo que isso pode ocorrer muito antes da criança frequentar a escola, mas é importante essa etapa na educação infantil.

Nesse estudo destaca-se a psicogênese da língua e escrita, são os cinco níveis do código escrito: Nível 1- hipótese pré-silábica; Nível 2- hipótese silábica; Nível 3- hipótese silábico-alfabética; Nível 4- hipótese alfabética; Nível 5- hipótese ortográfica.

Os estudos de Emilia Ferreiro demonstram que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, da mesma forma que o fizeram para a aprendizagem da língua materna, a oral. As crianças a todo o momento que em necessitam escrever algo são colocadas à prova, pois necessita pensar, se questionar, sobre os “riscos”, os sinais devem representar o que vão escrever, dentre outros aspectos (TFOUNI, 2000, p. 25).

Lembrando cada criança tem seu ritmo, seu tempo e processo de aprendizagem diferente da outra, tanto na escola como fora dela. A alfabetização e letramento são elementos importantes no desenvolvimento do aluno e precisam caminhar juntos. A pesquisa remete o quão é necessário o uso de jogos educacionais podendo ele ser de tabuleiro ou games ou com brincadeiras na sala e em seu cotidiano, pois são mecanismo que possibilitam formas lúdicas de aprendizagem da criança.

A ludicidade é uma fonte inesgotável de possibilidades para todas as idades. Sua prática não pode ser considerada um com diversão, pois ela possui uma intencionalidade quando praticada. O desenvolvimento desse aspecto simplifica a aprendizagem, amplifica o âmbito pessoal, social e cultural, além de contribuir para a saúde mental, prepara um fecundo estado interior, facilitando a comunicação, a expressão e a construção da consciência facilitadora. (SANTOS,1997, p. 12)

O lúdico é fundamental na educação infantil garantindo que o educando possa absorver melhor o assunto em sala, é brincando que ele constrói experiências, conhecimento, descobertas do mundo ao seu redor. Cabe a escola, aos docentes e a família auxiliar nesse processo de aprendizagem do aluno.

Os recursos tecnológicos são essenciais para uma aula mais didática, de forma que os docentes possam aproveitar toda essa ferramenta e usá-la: na música, vídeos, filmes e adaptar em seu conteúdo tornando a aula enriquecedora.

As novas TICs aplicadas na educação se mostram atualmente ferramentas úteis para tornar mais dinâmico o processo de ensino-aprendizagem e caso estas sejam aplicadas com criatividade e responsabilidade, estas podem apresentar benefícios inigualáveis para os estudantes e também para todos os agentes envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem (SILVA, 2021, p. 4).

Assim, pode-se notar que a tecnologia em si pode contribuir na aprendizagem do aluno, pois já faz parte do dia a dia. Precisamos estar atentos a existência de situações em que o aluno não tem contato com a tecnologia, certamente ele terá dificuldade em usá-la e será um processo demorado, no qual o professor precisa estar disposto a ensiná-lo a usar esses recursos.

Sabe-se que o professor do século XXI tem dois pontos importantes caminhando juntos em suas aulas, a ludicidade e a tecnologia, as duas bem usadas podem alcançar resultados significativos com muitas possibilidades, haja vista que ambos precisam de preparo para desenvolver-se. Visto que a educação precisa está em constantes mudanças em que o professor e a escola necessitam sair um pouco do tradicional e ir em busca do novo. Lembrando que o uso da tecnologia na sala de aula tem seus benefícios e seus malefícios e usá-la é desafiador para todos, precisamos buscar, estudar, ir atrás de fontes, ferramentas que venham contribuir nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Dioginis et al., (2015, p. 14) colocam que “é importantíssimo prestar uma atenção devida ao fato das tecnologias, por si só, não propagarem diretamente o conhecimento aos alunos, porém são expressivamente favoráveis ao aprendizado.”

Destaca-se assim que torna-se necessário que o professor tenha conhecimento em determinadas áreas da tecnologia para conseguir chamar a atenção do aluno e usar esses recursos para facilitar na aprendizagem do aluno, com base nisso, os PCN’s nos mostram um desses objetivos: “saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento” (BRASIL, p. 66).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar por meio de uma investigação de revisão integrativa por estudos relacionado ao tema escolhido: o uso da tecnologias e alfabetização na educação infantil pelo portal RCAAP no período de 2018 a 2021, com marcadores escolhidos, foi possível encontrar estudos no período delimitado, podendo perceber a necessidades que temos em tratar sobre esse assunto que envolve o uso dessas ferramentas no âmbito escolar.

Quando se trata de tecnologias educacionais pode-se observar que é um assunto pouco complicado pelo fato de ser desafiador usá-la em sala, mas pontua-se que é um meio facilitador de aprendizagem para os educandos sendo eles, crianças, jovens e adultos. Essas ferramentas ajudam o professor a manuseá-lo em sala, faz-se necessário o professor saber dominar esses recursos para tornar sua aula mais prazerosa, vale destacar que a tecnologia tem dois caminhos quando se tratar de educação, primeiro os benefícios que ela pode proporcionar, ajudam o aluno a entender, aprender; a relacionar e identificar o assunto trabalhado, e assim, auxiliar o professor em sua aula, entretando, pode ser de forma negativa, quando professor não sabe usar e acaba perdendo foco e tirando a atenção do aluno.

Enfatiza-se assim, os benefícios gerados com a ajuda dessa ferramenta ao professor,

possibilita a criatividade em atividades que despertem o interesse no aluno; ajuda na interação da criança e seus colegas de classe trabalhando atividades em grupo estando conectados a todo momento; aproximando a escola da família; desenvolvendo projetos; e por fim, tornando o ensino mais atrativo para o aluno. É solicitado um cuidado especial ao docente com uso das tecnologias em sala de aula, porque quando usada de forma inadequada pode levar o aluno a distrações, caso o professor não tenha domínio naquele recurso ou assunto. Dessa forma, o docente precisa ter certeza do que vai ser divulgado na classe, as informações precisam ser verídicas e atualizadas.

Isso nos mostra que o professor necessita despertar e buscar meios para se qualificar, e a escola deve ajudá-lo, disponibilizando recursos adequados como tablets computadores, e em quantidades suficiente; formação continuada de todo corpo docente, onde a escola precisa de estratégias, por exemplo, projetos que envolvam a tecnologia. Pode-se perceber no decorrer da prática cotidiana que existem diversos relatos da dificuldade que o docente tem com relação a tecnologia em sala de aula, isso acaba atrapalhando o desempenho do aluno e o professor.

No século XXI as crianças já nascem com a tecnologia sabendo usá-las enquanto alguns adultos têm dificuldades, isso pelo fato que a geração de hoje vive na era digital desde cedo. Não pode-se esquecer que a família precisa estar atenta e ajudar a escola nesse momento, é necessário que a família e escola estejam aptas as novas mudanças que as crianças estão vivendo. Podemos analisar na nossa realidade atual que o aluno que tem muita dificuldade em se socializar em sala com colega pois faz o mau uso da tecnologia, nesse cenário que entra o professor com suas estratégias em criar atividades que possam quebrar essa barreira, e a tecnologia é uma delas, pois vai ajudar no seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ASQUINO, Andreia Bugui et al. Educação infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2019.
- BARROS, Cintia Lima Silva, A Importância da Tecnologia no Processo de Alfabetização e Letramento, p 1-15, Esp. Mídias na educação. Juiz de Fora. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 17 nov. 2022.
- COUTO, Amanda Lemos Muniz. Tecnologia na Educação Infantil: Contribuições das tecnologias digitais no processo de construção da documentação pedagógica. p. 1-91, Dissertação de mestrado, Educação (Área de especialidade em Educação e Tecnologias Digitais), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2018.
- DIOGINIS, Maria Lucineide et al. As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, v. 19, 2015.
- HANSEN, Taís Regina. Softwares educativos e o ensino de astronomia na educação básica: possibilidades e limitações. Monografia. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019.
- LIMA. Hannah Moreira Ferraz de. A relação do uso da Tecnologia na Educação Infantil –

Uma construção de conhecimento. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação à distância em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. 2018. PORTAL RCAAP. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. Disponível em: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/repositorio-cientifico-de-acesso-aberto-de-portugal-rcaap>. Acesso em: 18 set. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Verônica Gomes, A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica, Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018

SILVA, Diego Valgoi. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar. Caderno Intersaberes, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021.

SILVA, G. N.; XAVIER, Karen Alves; DANTAS FILHO, Francisco Ferreira. Educação em Química: A TIC vídeo como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de polímeros. Revista Tecnologias na Educação, v. 7, n. 13, p. 1-11, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Terra, 43).

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas de atividades lúdicas em sala de aula

¹ÉERICA SILVA PIRES

²JOSELINA ALMEIDA DINIZ CARDOSO

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais da educação infantil. A atividade lúdica, representada nesse estudo por jogos e/ou brincadeiras, pode ser um valioso recurso pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no âmbito escolar, em particular na sala de aula. Assim, pode-se afirmar que são muitos os benefícios que o jogo traz para a criança, pois proporciona momento de interação, euforia, entretenimento e compromisso com o aprender. Este estudo tem como metodologia de pesquisa a pesquisa bibliográfica, no qual foram utilizados, artigos, revistas, trabalhos publicados com a problemática aqui debatida, entre outros. A ludicidade segue o ser humano em todos os trajetos da vida, porém sua funcionalidade em atender a necessidade individual e coletiva faz a diferença, é um processo educativo apresenta toda uma estrutura de aprendizagem com propriedades desafiadoras, então o professor se sentirá desafiado a integrar na sua prática pedagógica os recursos da brincadeira sem perder o foco da proposta que o brincar leva o aprender, então a aprendizagem no lúdico e a parte essencial a ser enfatizada. A escola é um lugar em que as ideias são reorganizadas, amadurecidas, portanto é no contexto escolar que as respostas são construídas. No âmbito da ludicidade essas respostas fruto das indagações são formadas, mediante as necessidades que cada aluno apresenta, sendo responsável o professor, o mediador do conhecimento que deve conduzir o seu trabalho valorizando as brincadeiras no seu contexto de promover um ensino-aprendizagem significativo e amplo.

1. INTRODUÇÃO

A Presente pesquisa busca fazer uma análise de como os educadores, comprometidos com o viés qualitativo das suas práticas pedagógicas, reconhecem a importância das atividades lúdicas, com destaque para os jogos, como recurso fundamental para o desenvolvimento da cognição dos alunos e alunas.

Na educação, a qualidade de oportunidades que podem ser oferecidas as crianças através de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, asseguram o desenvolvimento harmônico de suas potencialidades. Dessa forma, é correto afirmar que o jogo é fundamental, não apenas como elemento incentivador ou ilustrador, mas também como auxiliar recurso pedagógico capaz de promover o desenvolvimento de habilidades sócio cognitivas.

As brincadeiras e os jogos ajudam a criança a desenvolver-se, a interagir, comunicar-se com o mundo que a cerca e com os sujeitos que a cercam. Mesmo os jogos simples são

¹Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente da Faculdade Laboro.

estímulos ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança.

É no ato de brincar que a criança vê se abrir o leque de oportunidades para exercitar suas funções psíquicas e sociais, enfrentar inúmeros desafios, pesquisar e descortinar o mundo de forma simples, prazerosa e espontânea.

O lúdico é, portanto, importante recurso didático com reconhecido poder para elevar a autoestima e acelerar a construção dos conhecimentos da criança. Quando a educação recorre ao uso de material lúdico cria um ambiente saudável, agradável, vivo e atraente, estimulando o desenvolvimento integral da criança e ajudando o professor a desenvolver uma atividade pedagógica significativamente produtiva.

A atividade lúdica, representada nesse estudo por jogos e/ou brincadeiras, pode ser um valioso recurso pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no âmbito escolar, em particular na sala de aula. Assim, pode-se afirmar que são muitos os benefícios que o jogo traz para a criança, pois proporciona momento de interação, euforia, entretenimento e compromisso com o aprender.

A brincadeira assume papel fundamental na interação da criança com outra criança e na criança com o adulto, tanto no âmbito familiar, social ou escolar. As brincadeiras são caminhos que conduzem as crianças para vivenciarem e socializarem atitudes, comportamentos, experiências e vivências.

A escolha do presente tema justifica-se com a necessidade de se trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, para que assim, possa tornar as aulas mais atrativas e produtivas, chamando a atenção do aluno, fazendo com que se torne mais participativo, contudo, pode-se compreender que as atividades lúdicas desenvolvidas de forma contextualizada podem ser uma alternativa para uma renovação das práticas pedagógicas. Apesar disso, por meio da utilização dos jogos e brincadeiras em sala de aula, o professor pode desenvolver atividades nos quais possam ser divertidas, além de oferecer situações nos quais possam haver uma interação maior entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineira.

Na educação, a qualidade de oportunidades que podem ser oferecidas as crianças através de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, asseguram o desenvolvimento harmônico de suas potencialidades. Dessa forma, é correto afirmar que o jogo é fundamental, não apenas como elemento incentivador ou ilustrador, mas também como auxiliar recurso pedagógico capaz de promover o desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivas.

Assim, o presente estudo tem como problemática: Quais os benefícios e desafios do lúdico na educação infantil?

De tal modo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais da educação infantil. E como objetivos específicos: Compreender os conceitos acerca dos jogos e brincadeiras na educação; Averiguar o jogo na visão de Piaget e suas classificações; Identificar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da educação infantil.

O presente trabalho tem como metodologia de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, no qual serão utilizados, artigos, revistas, trabalhos publicados com a problemática aqui debatida, entre outros.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CONCEITO DE LÚDICO

O lúdico é uma atividade livre que significa brincar, é um instrumento motivador e eficaz na Educação Infantil, que proporciona crescimento individual e social em varias áreas do conhecimento da criança. A palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

A ludicidade está cada vez mais presente no meio social, é preciso ver o lúdico como um meio de desenvolver capacidades e habilidades, muitas vezes, guardadas na criança, elaborando atividades diversificadas, tornando a atividade prazerosa, inovadora de acordo com os movimentos e os recursos utilizados em cada brincadeira.

Leal (2011) relata que o lúdico tem uma conotação que extrapola a infância, e na sua utilização se expandiu tanto, que foi necessário criar espaços específicos destinados às vivências lúdicas, que se chamam brinquedotecas. As brinquedotecas deve ser utilizados para troca de experiência através do brincar entre a criança e o educador infantil. É no espaço da brinquedoteca que a criança se manifesta por meio do lúdico, facilitando ao Educador a relação com os mesmos.

As brincadeiras que, genericamente, são vivenciadas pelas crianças são pautadas de atividades que pressupõem criatividade, adesão, imaginação, envolvimento e integração podendo encontrar ou não apoio em brinquedos ou objeto-brinquedo. Elas sempre concretizam o brincar, representam a forma que se transforma em ação pela criança (SILVA, 2014).

A criança é um ser em construção, uma folha em branco e o brincar representa uma ponte de acesso para construir sua própria história, as atividades lúdicas promove seu crescimento físico e mental. Através do brincar a criança se relaciona com seus companheiros organiza atividades de prazer que dão sentido as coisas da vida.

A ludicidade é atividades prazerosas que envolvem o jogo, o brinquedo e a brincadeira, e proporcionam uma busca de satisfação ao individuo; pesquisas comprovam que mesmo antes do bebê nascer, já tem o despertar para o lúdico, dentro da barriga da mãe consegue brincar. Todo esse processo torna-se importante na construção do eu da criança.

O processo da ludicidade possui uma abrangência funcional inúmera, desenvolvem não só a imaginação, como também o corpo dentro se suas capacidades e habilidades, comportamentos e atitudes, percebe-se um leque de intensa aprendizagem. Diante disso uma criança que teve oportunidades na sua história de vida, de brincar realmente em todas as fases que ocorrem na vida do individuo, conseqüentemente será um adulto amadurecido com raízes firmes e sólidas, mediante suas experiências nas brincadeiras.

Para Campos (2009), o brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e desenvolver. Assim, o brincar é uma forma precisa e clara de trabalhar a criança no seu desenvolvimento intelectual.

A ludicidade se torna uma ação necessária valendo tanto para a criança, como para o adulto, não pode enfatizar o brincar só uma particularidade para a criança, o adulto carrega essa necessidade, ressaltando que formas e brinquedos vão sendo aperfeiçoadas, brincadeiras evolutivas, cada vez a modernidade surge, porém o prazer continua, os meios de aprendizagem tornam-se mais complexos e prazerosos, pois os desafios proporcionam a satisfação em todos os sentidos no ato de brincar.

Existe uma relação entre a ludicidade e as descobertas da dinâmica cerebral, estudos revelam que ser lúdico, é estar usando mais o lado direito do cérebro, lado este que se apropria de uns conjuntos de sensações e ações que beneficiam a prática da ludicidade, passando a ter uma valorização no nível mais alto do fator aprendizagem (RIZZI; HAYDT, 2006).

Com essas descobertas transformações aconteceram em muitos setores sociais, onde adotaram a ludicidade como um dos requisitos indispensável a atingir os objetivos desejados. Nas escolas há uma repercussão grandiosa, a propostas curriculares abrem espaço significativo para o lúdico no processo de ensino aprendizagem, embora muitos educadores tradicionalistas não implantem completamente em sua sala o brincar como uma das formas de construir o conhecimento, deixando transparecer certa dificuldade em inserir o lúdico na sua metodologia pedagógica.

Mas esse desafio vem buscando na teoria e na prática uma resposta de como trabalhar essa nova ferramenta na instituição de ensino. Tendo a escola em sua proposta educativa a ludicidade, faz-se necessário uma reformulação do currículo, onde ele possa abranger a instituição como um todo, porque o lúdico vai além das paredes escolares, abordam aspectos relevantes a formação do educando (ANGST; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2015).

A ludicidade, por ser uma prática comum no contexto social, entretanto muitas vezes sem objetivos precisos e claros em alguns segmentos. Agora vem com concepção e reflexão mais profunda a respeito do sentido próprio da ludicidade nestas esferas sociais, pois estudiosos com base em suas pesquisas apontam a ludicidade em caráter de crescimento intelectual, dessa forma deve conhecer cientificamente o que ela propõe em que circunstância acontece o aprender como contextualiza-la e transformá-la em objeto de ensino-aprendizagem.

2.2 O JOGO E SUA CLASSIFICAÇÃO NA VISÃO DE PIAGET

Na visão de Piaget (1978), os jogos são simples assimilação funcionais, das já apreendidas ações individuais que, por consequência, geram um sentimento de satisfação frente à ludicidade. Percebe-se, nesse caso, que para o biólogo o jogo assume uma dupla função, a primeira vem para consolidar os esquemas anteriormente formados. Enquanto o segundo gera satisfação e equilíbrio das emoções.

Em se falando em desenvolvimento cognitivo, Piaget tem sido, dentre os autores, aquele que muito contribuiu com importantes ideais sobre o ambiente educacional numa perspectiva lúdica, com destaque para os jogos.

Foram os estudos desse pesquisador, em particular, que proporcionaram aos educadores o entendimento de que jogar na escola não significa tão somente atividade de entretenimento, porque considera a ludicidade meio eficaz que conduz a criança a estabelecer estreito relacionamento com o seu ambiente.

Piaget (1973) diz que a natureza livre e dinâmica dos jogos transforma-os em funcionais e, por isso, contribui para o desenvolvimento integral da criança aprendente. É no ato de jogar que a criança tem oportunidade de desenvolver sua percepção, imaginação, criatividade e inteligência.

Os estudos do pesquisador Piaget existiam sob a égide das questões relacionadas ao conhecimento do homem, por isso a marca central da sua teoria é epistemológica. O norte desses estudos encontra âncora no conhecimento construído a partir das interações estabelecidas entre a criança e o mundo (CAVALLARI; ZACHARIAS, 2009).

Pode-se dizer que a organização é a capacidade que um sujeito possui de se manter organizado em um espaço de constantes mudanças e interações, que acontecem a partir dos câmbios com o meio.

Por outro lado, a adaptação se constitui as formas pelas quais os sujeitos fazem os câmbios. A adaptação estabelece dois conceitos: o primeiro a assimilação, em que o sujeito se reveste de elementos inerentes ao meio e o segundo que é a acomodação, responsável pelas modificações dos esquemas existentes, objetivando a adaptação ao meio.

Na teoria de Piaget (1998), os jogos são constituídos por uma mera assimilação de suas funções, para exercitar as ações individuais anteriormente apreendidas produzindo, também, satisfação frente a atividade de caráter lúdico.

Os jogos estimulam o crescimento e o desenvolvimento intelectual da criança, parte de um conjunto de ações que levam as crianças a atitudes reflexivas, uma interação mais abrangente e precisa, pois a toda uma lógica para execução e também critérios a serem seguidos, com base nestas questões desafiadora, a criança encontra diversas possibilidades de aprendizagem num contexto amplo e significativo (PALMA, 2017).

Assim, o jogo é uma ferramenta enriquecedora na construção do conhecimento da criança, ela tem oportunidades de desafiar e ser desafiada; colocando essa prática tem capacidade de observar a situação de desenvolvimento, mediante os jogos trabalhados, neste sentido o educando apropria-se não só, de questões cognitivas, mas também emocionais.

A criança desde cedo se identifica com determinados tipos de jogos, estes por sua vez constituem uma serie de fatores que ao desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

Na visão de Piaget, o jogo vai tornando formas, amadurecendo os conhecimentos, atingindo níveis maiores, pois passa por toda uma etapa na fase da criança, estas etapas acontecem num processo gradativo, conseqüentemente o desenvolvimento amplia-se numa persistente busca de integração do conhecimento prévio ao conhecimento amadurecido (OLIVEIRA, 2000).

Perceber-se que os jogos regidos por regras são mais aprofundados em ampliara questões mais expressivos no desenvolvimento intelectual dos educando, pois propõe uma reflexão sobre o contexto do jogo em suas dimensões, e tratando de situações que envolvam outros indivíduos no andamento do jogo tornam-se mais complexos, mediante esses conflitos a criança demonstra suas potencialidades e habilidades envolvidos neste contexto.

O jogo tem uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, pois proporciona aquisições de conhecimentos orientados por fatores organizados, um processo definido e significativo.

Este universo lúdico relacionado ao jogo possibilita a criança a reelaborar os pensamentos e as regras, facilitando compreender o mundo adulto na sua visão imaginária. Os jogos têm toda uma linguagem diversificada, contribuindo para que a criança se coloque em situações, relevantes para solucionar dificuldades presentes no seu mundo real (SIMON; KUNZ, 2014).

Essas atividades destacadas por etapas, cada uma tem a sua particularidade definida de acordo com o nível intelectual da criança, uma complementa o desenvolvimento da outra, atingindo o estágio satisfatório de aprendizagem infantil.

O trabalho pedagógico embasado no jogo, nesta atividade lúdica, deixa o sistema de aprendizagem bastante enriquecedor, pois é um recurso que atrai a atenção do educando, propicia a participação voluntariamente, é uma tarefa considerada prazerosa. Partindo desses aspectos cadê o educador direcionar estas atividades dentro da proposta educativa de maneira que o jogo seja um fio condutor de ampliação do conhecimento preexistente e que novas concepções sejam elaboradas, onde possuem definir e atender as necessidades do educando (SILVA, 2015).

Dessa forma, os jogos assumem a função de fortalecer os esquemas já estabelecidos e gerar equilíbrio emocional através do prazer na criança aprendiz.

A classificação dos jogos depende da forma e do critério a que ele se destina, porém para Piaget, segundo sua elaboração, há uma classificação genética baseada na evolução das estruturas (RIZZI; HAYDT, 2006).

Nesse momento, Piaget classificou os jogos em categorias que procuraram atender as fases do desenvolvimento infantil.

A primeira das três categorias foi chamada de sensório-motor que compreende a idade cronológica do nascimento aos 2 anos. Nela as crianças brincam sozinhas e não utilizam noções de regras; na segunda fase, chamada pré-operatória, que vai dos 2 aos 5 ou 6 anos de idade, a criança adquire noções de regras e iniciam jogos com outras crianças, além do surgimento do faz-de-conta. A fase das operações concretas é a terceira e última fase, dos 7 aos 11 anos de idade, onde as crianças aprendem a estabelecer regras e jogar em grupo (HAETINGER, 2008).

Afirma-se, deste modo, que Piaget (1999) classificou os jogos conforme cada tipo de estrutura mental. E sob a égide da teoria piagetiana, registra-se uma classificação dos jogos de acordo com a etapa do desenvolvimento: os jogos de exercícios sensório-motor, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Jogos de exercício, de acordo com Piaget (1999), são aqueles destinados ao período sensório-motor - 0 a 2 anos -, visto que a ação lúdica exercida pela criança nessa fase é a de satisfazer as suas necessidades. Nesse caso, o jogo pode ser individual, sem regras definidas, visto que a criança joga por prazer e é esse prazer, essa satisfação, esse gosto que dá significado ao ato de jogar, a ação.

Os jogos de exercícios são compostos por ações simples que são repetidas pelas crianças que jogam e as ações podem ser: levantar as mãos, os braços, correr, imitar sons, saltar, correr, cantar, movimentar o corpo, e outras ações similares. Esses jogos tem início na fase materna e se estendem até os 2 alunos, mantêm-se na infância e na fase adulta.

Os jogos simbólicos surgem com predominância entre os 2 e 6 anos. Nesse jogo, a criança estabelece relações que predominam no seu espaço social e, dessa forma, assimila a realidade e se capacita para uma auto expressão. Os jogos simbólicos são os chamados jogo-de-faz-de-conta e dão as criança possibilidades de sonhar, imaginar, levantar hipótese e, com isso, realizar sonhos, resolver conflitos, aliviar os medos, as angústias, atenuando de forma salutar as frustrações (GUMIERI, 2016).

Na faixa etária de 7 aos 11-12 anos, o campo simbólico decai e se inicia a fase da escrita voltada para o desenho, construção de brinquedos, maquetes, materiais didáticos e dramatizações. Nos tempos atuais, as multimídias se tornam ferramentas importantes quando bem direcionadas.

Os jogos de regra, na visão de Piaget (1999), manifesta-se aproximadamente aos cinco anos e se desenvolve na faixa etária dos sete aos doze anos. Apesar de surgir nessa fase, esses jogos que se apresentam no esporte, no lazer, na escola, no trabalho, permanecem vivos durante toda vida. Os jogos classificados como de regras recém uma subclassificação: sensório-motor como o futebol e intelectuais, o jogo de xadrez, de damas.

Como o próprio nome diz, o jogo de regras se caracteriza pela existência das regras que podem ser preestabelecidas ou criadas pelo grupo de jogadores. As regras de um jogo, certamente, pressupõem obrigações e geram clima de competitividade. Eles são, essencialmente, sociais.

Os jogos de regras surgem após a fase egocêntrica-e, por isso, auxiliam no desenvolvimento social e afetivo. Nesse jogo, as regras são impostas, preestabelecidas e devem ser respeitadas pelos sujeitos que jogam em completa forma de interação, por isso Piaget (1999) acrescenta que o jogo de regra é “a atividade lúdica do ser socializado”.

Esse tipo de jogo exige que seus jogadores incorporem a necessidade de socialização e cumprimento das regras e, por isso, aprendem a respeitar e a cumprir também as leis da sociedade e as leis morais da vida.

Em todo jogo de regras há um perdedor e um ganhador. Lidar com as perdas, com as vitórias, planejar jogadas, visitar normas e regras, replanejar as ações, mudar de tática, analisar erros são atividades basilares para desenvolver o raciocínio, os processos mentais e as estruturas cognitivas dos jogadores.

Nos jogos de regra é fundamental que o objetivo a ser alcançado seja bem definido e claro; as regras devem ser socializadas e conhecidas por todos os jogadores; o espírito de competição esteja bem elucidado e que haja liberdade para as estratégias de jogadas entre jogadores. Nos jogos com finalidade pedagógica o mais importante é o foco estar voltado para a construção da aprendizagem. Só assim os educadores devem exigir que os alunos e alunas durante o ato do jogo tenham ativa participação, em prol do desenvolvimento do raciocínio e da construção do conhecimento (NILES; SOCHA, 2014).

Fazendo um paralelo com o construtivismo, nota-se este propõe essa participação ativa do aluno aprendiz para que possa construir através das vivências sua própria aprendizagem. No jogo também é assim, nele há uma rejeição daquilo que vem pronto, inquestionável, acabado. A criança aprende mais facilmente e com mais entusiasmo quando participa do processo, quando ajuda a construir o conhecimento que adquire.

No jogo de equipe, especialmente os adotados como recurso pedagógico, alunos e

alunas interagem, cambiam informações, verbalizam opiniões, são mediados pelo professor, são estimulados e desafiados e, por isso, sentem mais prazer em aprender.

2.3 VYGOTSKY E A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

O brincar constitui-se numa forma de aprendizagem particular de relação com o mundo, a criança através da imaginação tendo como referência a realidade, desenvolve atitude e habilidades dentro do contexto brincar que apontam a sua maneira de ver o mundo e também de agir em dadas situações de acordo como se apresentam, portanto caracteriza-se uma fonte de aprendizagem significativa (ANGST; OLIVEIRA-MENEGOTTO, 2015).

Para Vygotsky (1995), a criança busca satisfazer o prazer de atuar na brincadeira, sem a preocupação de levá-la a garantir o sentido completo da atividade lúdica, tornando o contexto com ações diversas.

As brincadeiras acompanham diferentes tipos de procedimentos, muitas crianças gostam de brincarem sozinhas, outras a penas com uns coleguinhas, outros em grupo, mas todos contribuem de certa forma para um resultado de aprendizagem produtivo. Na proporção que a criança cresce fisicamente, as brincadeiras são mais em grupo, por entender melhor a linguagem, por envolve-se fora do ambiente familiar, na escola formar amizades que despertam para outros tipos de brincadeiras, então tem toda uma dependência de circunstancia, de fase de vida e situações propicias.

A criança na influência de materiais lúdicos, experimenta a satisfação de explorar os objetos, construindo um sistema de informação que apontam características diversas à respeito do conteúdo observado, o brinquedo tem esse privilégio de direcionar a brincadeira com uma intensidade dimensional, então a criança atribui significados do brincar envolvendo os brinquedos, buscando uma ligação com a realidade, tendo assim uma aproximação do contexto real, do qual participa (VYGOTSKY, 2011).

O autor fala do brinquedo, aponta o sentido do brincar com objetos que muitas vezes presentes nas situações lúdicas, favorecendo ampliação do conhecimento de mundo. O brinquedo em determinada fase da vida infantil tem em sua função a exploração do objeto, sem necessariamente deter-se a sua real funcionalidade para o qual foi desenvolvido.

Em outra fase a criança além de entender a proposta de brincar com uso do brinquedo, o recria para desenvolver outras ações, atendendo a necessidade do momento. Esse tipo de ludicidade possibilita a criança sistematizar e organizar suas ideias, estimulando sua intelectualidade no âmbito cognitivo, afetivo e social (VYGOTSKY, 2011).

A citação traduz claramente o objeto do brincar no contexto educativo, é preciso, é determinante para a criança identificar-se na sua concepção de mundo, ela bem trabalhada na proposta lúdica, quando adulto tem um amadurecimento mais solido, a capacidade de atuar mais

acentuada. O brincar inquestionavelmente é inerente a aprendizagem.

2.4 JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Professores e professoras que assumem compromisso com a educação de qualidade e, acima de tudo, com a qualidade do seu fazer pedagógico, reconhecem e defendem a importância do jogo como um meio precípua para o desenvolvimento emocional, social, e cognitivo do(a) educando(a) (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Muitos pensam que o jogo é simplesmente um passatempo usado para distrair a criança. Contrário a esse posicionamento, pode-se dizer que ele corresponde a atividade com muita exigência e chega a ocupar um lugar de destaque no processo de aprendizagem porque estimula o crescimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa verbal e, por isso, o desenvolvimento da linguagem verbal e simbólica.

Usando o jogo, o professor conduz a criança para brincar de forma natural, criando espaço para testar hipóteses, desenvolver a espontaneidade do criar, aguçando a curiosidade e descobrindo potencialidades.

O ato de brincar ou jogar é dinâmico que gera movimento corporal e mental. Durante essa ação ocorre a estimulação e, por consequência, a criança fica motivada e, por isso, capacita-se para realizar atividades mentais que geram aprendizagens. O ato de brincar pode ser uma atividade individual ou integrada que constrói um aluno participativo, desinibido com habilidades de comunicação, interação e cognição (LEAL, 2011).

O jogo e as brincadeiras são atividades basilares para o trabalho com crianças porque, via de regra, atinge dois focos desencadeadores de aprendizagem. O primeiro foco é a perspectiva lúdica que estimula a alegria, a satisfação, a motivação e a socialização. Toda criança sadia brinca e a criança que brinca consegue ser feliz. O segundo foco diz respeito à aprendizagem. O jogo e a brincadeira são atividades estruturantes que exigem disciplina, socialização, construção, competição, curiosidade, vontade de concluir o que foi iniciado, entre outros desafios que são em si mesmas a construção de aprendizagens, ao tempo que contribuem também para o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2009).

Na ação de jogar há três aspectos indissociáveis e importantes: o primeiro diz respeito à afetividade; o segundo faz referência aos aspectos de cognição, por meio dos quais, a aprendizagem se processa, ocorrendo o desenvolvimento.

O aspecto afetivo relacionado ao jogo assume relevância para a aprendizagem, visto que este traz o prazer de aprender. Por isso, ao se falar em aprendizagem e em desenvolvimento no âmbito da educação, não se pode esquecer o desejo da descoberta, a vontade de aprender e construir o conhecimento, que se efetivam através das brincadeiras e dos jogos em uma dimensão afetiva. Compreende-se, pois, que o fracasso e ou o sucesso da criança na escola estão intimamente ligados a vontade de aprender (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Quando o professor, em sala de aula, propõe um trabalho envolvendo jogos, mostra a disponibilidade de trabalhar com suas crianças e o desenvolvimento afetivo que são

vivenciados na ação lúdica e os aspectos cognitivos.

A valorização do lúdico, através dos jogos, mostra, que Vygotsky pondera o brincar como sendo uma ferramenta de suma importância para obtenção de promoção de desenvolvimento. Assegura além disso, embora o brincar não ser o aspecto predominante da infância, o mesmo desempenha uma admirável autoridade no desenvolvimento infantil (SILVA, 2014).

Por isso, considerando as dimensões afetiva e cognitiva, para o trabalho pedagógico com jogos, far-se-á necessário planejar e estabelecer os objetivos que se quer atingir, para que estes não ganhem caráter de atividades desconectadas e sem significado no espaço da sala de aula.

À luz desses entendimentos, a educação escolar e a aprendizagem ou aprendizagens que acontecem no seu espaço teriam maior sucesso através da ação dos jogos como recurso pedagógico, porque estes proporcionam um ambiente de amor, afetividade nas relações interpessoais e construção de conhecimentos (GUMIERI, 2016).

Valorizar a dimensão lúdica no trabalho pedagógico será, portanto, muito mais do que proporcionar o brincar entre crianças, mas criar ambientes onde vontades e sentimentos estejam presentes, a fim de conferir à aprendizagem maior significação, mais sentido. O jogo como atividade lúdica estabelece uma articulação entre a vontade, a afetividade e a cognição e, por consequência, com os processos mentais que conduzem a apropriação do conhecimento (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Dessa forma, aceitar e compreender uma atividade com essa dimensão é trazer para o fazer pedagógico elementos imprescindíveis a construção da felicidade da criança que estuda. Por isso, a relação entre professores e crianças será, incontestavelmente, verdadeira, que gera confiança e, por isso, de trocas de trocas de experiências.

No ato de jogar, a vontade e o desejo assumem, por meio da imaginação, concretude. No espaço do jogo a abstração se materializa resultando em processos desencadeadores de aprendizagens. Esses são momentos impulsionadores de novos conceitos, nova visão de mundo, maior conhecimento de si mesmo e da alteridade (KISHIMOTO, 2009).

Essas são considerações importantes para a educação e, por isso, ao chegar o momento de apresentar as considerações finais do artigo, faz-se necessário registrar que nada se encontra no plano do acabado, do terminado e, tão pouco, de verdades absolutas. O que se pretende, de fato é mostrar ou tentar fazê-lo, apresentar posicionamentos que estimulem a prática de jogos no âmbito educacional como ferramenta estimuladora do desenvolvimento da criança nos aspectos afetivos e cognitivos (KISHIMOTO, 2009).

Nesse sentido, coloca-se como resultados positivos da construção deste artigo o fato de que os jogos como estratégias de ensino, como recursos pedagógicos, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das quais, na ação de jogar, as crianças projetam suas vontades, seus desejos e seus sentimentos em favor de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, o educador acredita e defende os jogos, enquanto atividade didática, capazes de resgatar o desejo de aprender e tornar prazeroso o momento de construção da aprendizagem. Sob esse entendimento, a criança passa a gostar da aula e seus processos e, assim, busca cada vez mais aprender.

Os métodos de ensino, suas estratégias e recursos pedagógicos auxiliares sempre preocuparam os professores em detrimento da forma como os alunos e as alunas aprendiam. Por isso, hoje a criança assume o foco principal do processo de ensino e aprendizagem.

Como toda criança gosta de brincar, de desafios e competitividade e se descobriu também que eia aprende brincando, educadores preocupados com o crescente índice de analfabetismo e criança fora da escola, começaram a pesquisar e a defender uma forma prazerosa e eficiente de ensinar: agregar jogos e brincadeiras à lista de recursos pedagógicos eficientes (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Portanto, cabe aos educadores e educadoras, que defendem essa linha de ação, criar e recriar atividades lúdicas que provoquem novas descobertas trazê-los para o âmbito escolar, disponibilizá-los para as crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens de forma prazerosa, visto que quando brinca a criança se afasta de sua rotina, mergulha no mundo da imaginação, onde o desenvolvimento das habilidades mentais ou físicas acontece sem traumas e de forma espontânea.

Trabalhar com a perspectiva lúdica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma exigência da lei, mas desenvolver atividades pedagógicas tendo o jogo com recurso não é tarefa fácil, porque as crianças ainda, nessa faixa etária, não tem a coordenação motora muito desenvolvida e deixam de corresponder a muitas ações. Diante disso, será necessário um planejamento aprimorado com objetivos bem definidos.

Organizar a escolha dos jogos para suas crianças é papel do professor. Essa escolha atende a critérios especificamente pedagógicos que são a estimulação da cognição, da imaginação, da criatividade das habilidades afetivas e psicomotoras, além das sociais. Os jogos voltados para a socialização da criança estimulam a interação, a verbalização de ideias. Todo jogo deve ser voltado para a exploração do lúdico (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Os jogos e as que estimulam as habilidades cognitiva, afetivas e sociais são aqueles que usam bolas, encaixam peças, usam blocos para construção, utilizam fantoches. Por sua vez, os blocos de construção, geralmente são feitos de madeira, e ajudam no desenvolvimento da motricidade dos membros superiores, pois desenvolvem ações como: pegar, tocar, manipular, afastar, aproximar, e desenvolvem também a concentração, o raciocínio, a criatividade. Esse jogo é muito criterioso e desenvolve o espírito de organização, cuidado, imitação, similaridade e noções espaciais e de quantidade (GUMIERI, 2016).

Os jogos com bolas são os mais populares e favorecem o desenvolvimento de muitas habilidades, tais como: noção espacial, competitividade, habilidade com os pés e com as mãos, além de raciocínio rápido e mobilidade corporal. O jogo com bolo ajuda na socialização e a interação.

Os jogos de encaixe são muito comuns na escola e são confeccionados em madeira, papelão e plástico e são utilizados com objetivo das crianças manipularem suas peças, construir objetos livremente ou direcionados, fazendo experiências. Esse tipo de jogo contribui para que as crianças compreenda situações novas, planeje ações concretas, contribui para o desenvolvimento motor dos braços, mobilidade dos cotovelos, antebraços, mão pulso e dedos, além de desenvolver a coordenação visiomotora, a discriminação de cores, tamanho e formas (GUMIERI, 2016).

Como se vê, os jogos vistos na perspectiva de recurso didático, apresentam-se como uma maneira de construir relações entre o imaginário e o concreto do dia-a-dia especialmente

das crianças. Quando bem planejado, com objetivos bem definidos e metas bem traçadas, os jogos ou qualquer material lúdico são fortes aliados da aprendizagem prazerosa. É importante o material pedagógico não seja apresentado como pronto, acabado, voltado apenas para manipulação. O melhor jogo é aquele que oferece possibilidades de recriação.

Sob essa ótica, é importante destacar que o educador ou a educadora tem sempre oportunidade de ser criativo nas buscas e escolhas do material didático, especialmente do material lúdico. Porém, para isso, ele não deve esquecer-se de está sempre aberto a sugestões e para a criatividade, abrindo-se a novas experiências. Lembrar sempre que a criança deve está sempre envolvida por um clima de afetividade, amizade e segurança e situada em um ambiente calmo, receptivo para poder desenvolver suas habilidades e competências (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

O trabalho desenvolvido pelo profissional da educação precisa oferecer à criança oportunidades para que ela desenvolva habilidades sodas e afetivas e, envolvidas nesse clima, a cognição flui abundantemente. O brincar no âmbito escolar é chamado de brincar dirigido e não anula a espontaneidade do ato de brincar. Nele há possibilidades de traçar desafios a partir da seleção dos jogos ou mesmo da brincadeira (GUMIERI, 2016).

Estes tipos de jogos trazem objetivos claros que são de promoção de aprendizagens em campo da matemática, das artes e da linguagem, por exemplo. Por fim, nessas atividades, o professor assume o papel precípua de mediador, de facilitador das atividades lúdicas propostas, porque orienta, direciona, conduz todo o processo para que a criança ganhe autonomia na ação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas novas concepções referentes ao lúdico leva a acreditar no seu processo funcional no ensino-aprendizagem da criança, na perspectiva de compreender o mundo com significados preciosos e claros.

A ludicidade como ponto de partida para concretizar o ensino-aprendizagem, a criança terá condições de levantar hipótese, formular, elaborar, observar, questionar e refletir sobre as situações vivenciadas no brincar, envolvendo o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, neste sentido provoca estímulos que desencadeiam múltiplas aprendizagens. Esses recursos pedagógicos são instrumentos de ensino que o professor tem que ter noção que eles precisam estar de encontro a realidade do aluno, só assim alcançar os resultados que se pretende obter.

O educador se reconhecendo como mediador do conhecimento dentro do âmbito educativo e levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças poderá criar estratégias metodológicas que deem viabilidades do aluno construir seu próprio conhecimento assegurado na proposta da ludicidade para expandir o conhecimento de mundo capacitado a enfrentar desafios e sentir-se desafiado a aprender brincando prazerosamente.

Independente de qualquer classe social ou outros circunstancia a criança tem direito assegurado de brincar, é acessível a todos sem distinção. É fato que diversos setores da esfera

social integram-se a prática da ludicidade como ramificações de atenções profissionais, reafirmando o quanto é importante esta ferramenta no contexto da sociedade.

O trabalho de pesquisa produzido tem na sua intencionalidade esclarecer melhor a dinâmica do brincar, como a criança adquire um conhecimento com sentido próprio, os conteúdos de ensino integrados a esta prática estimula o educando uma participação de interesses de ordem voluntária, portanto o gosto pela busca do saber se torna mais interessante e objetiva.

Perceber-se que no âmbito educativo, ao passarem dos níveis de ensino, o brincar, a ludicidade vai ficando moderada, o professor da 1^o série se preocupa em focar nas temáticas, com atividades repetitivas, onde a prática da brincadeira abordaria com procedimentos relevantes ao entendimento globalizado.

A ludicidade segue o ser humano em todos os trajetos da vida, porém sua funcionalidade em atender a necessidade individual e coletiva faz a diferença, é um processo educativo apresenta toda uma estrutura de aprendizagem com propriedades desafiantes, então o professor se sentirá desafiado a integrar na sua prática pedagógica os recursos da brincadeira sem perder o foco da proposta que o brincar leva o aprender, então a aprendizagem no lúdico e a parte essencial a ser enfatizada.

A escola é um lugar em que as ideias são reorganizadas, amadurecidas, portanto é no contexto escolar que as respostas são construídas. No âmbito da ludicidade essas respostas fruto das indagações são formadas, mediante as necessidades que cada aluno apresenta, sendo responsável o professor, o mediador do conhecimento que deve conduzir o seu trabalho valorizando as brincadeiras no seu contexto de promover um ensino-aprendizagem significativo e amplo.

8. REFERÊNCIAS

ANGST, Cristiane; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; GIONGO, Carmem Regina. O brincar na educação infantil e a importância da mediação do professor. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 32, p. 171-197, 2015.

CAMPOS, Nara Fernanda De Campos. O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Capivari – SP, 2009.

CAVALLARI, V.R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com Recreação. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2009.

GUMIERI, Francielly Aparecida. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 66-80, 2016.

HAETINGER, Max Gunther. Jogos recreação e lazer. 2^a edição. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 ed. São, 2009.

LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *ÁGORA: Revista de divulgação científica*, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 2, Vol. 13. pp 113-128 Janeiro de 2017.

OLIVEIRA, Vera B. O brincar de 0 a 6 anos. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

_____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIZZI, Leonor. HAYDT, Regina Celia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. Editora Ática, 2006.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na Educação Infantil. 2014. 33 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SIMON, Dos Santos, Heloisa; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Movimento*, v. 20, n. 1, p. 375-394, 2014.

VIGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. São Paulo: Moraes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A COMPREENSÃO DE ASPECTOS SOBRE O PLANEJAMENTO

¹Karianne Vitória Lima Cantanhede

²Wendla Mendes Silva Borges

O presente trabalho relata a experiência de monitoria no programa de Pedagogia com objetivo explicitar a experiência discente mesclada à Monitoria juntamente com o planejamento metodologia utilizada trata-se de um artigo descritivo os resultados mostram que a eficácia e eficiência de aliar a teoria à prática ainda sendo partícipe do âmbito acadêmico conclui-se que o aprendizado desse programa se torna ímpar e relevante para a construção de uma formação docente autônoma e transformadora.

A monitoria da Faculdade tem os seguintes objetivos: despertar no segmento discente o interesse pela docência, promover a melhoria do ensino de graduação através da interação dos monitores com os segmentos docente e discente; compreender a ética como princípio que perpassa a formação da docência. Desta forma, este artigo objetiva relatar a experiência como monitora na disciplina de estágio supervisionado I. Assim, como também buscar refletir sobre a importância da monitoria, enquanto exercício que auxilia no entendimento do plano de aula, como instrumento importante para prática docente.

A monitoria aconteceu durante o turno noturno, na construção do plano de ensino, pude visualizar, os textos optados e de que forma se construía aula por aula, e também a avaliação.

Particpei ativamente opinando sobre as avaliações, durante nossa formação com professores construímos também exemplos de docência, ou seja, nos espelhamos na postura daquele que lecionam para nós. O olhar reflexivo para a prática docente é uma necessidade dos futuros educadores e daqueles que hoje também formam professores.

Durante a monitoria pude visualizar o quanto é importante a atenção para as relações e a reflexão do sobre prática docente e como esses aspectos aparecem no planejamento. Assim é perceptível que essas experiências adquiridas durante esse processo servirão de base para atuações futuras

Conclui-se que esse estágio foi de extrema importância para a minha formação acadêmica. A minha inserção no que reflete sobre o aluno e respeita seu processo desenvolvimento o aprendizado desse programa se torna ímpar e relevante para a construção de uma formação docente autônoma e transformadora.

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente da Faculdade Laboro.

REFLEXÃO DO ENSINO DA SALA DE AULA INVERTIDA PARA PRÁTICA DOCENTE

Cristiane Costa da Silva Cantanhede³

Fabyola Alves Trindade⁴

Francisca dos Santos Vieira⁵

Gabriel Pontes da Conceição⁶

Ingrid Pinheiro Ferreira⁷

Luana Paixao Pereira⁸

Rayssa de Moura Mota

Sabrina Nascimento Figueredo⁹

Andréa Dias Reis¹⁰

RESUMO

Introdução: A Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) apresentada em conferência pelo J. Wesley Baker, contudo iniciada no anos noventa, na Universidade de Harvard e Yale. Essa metodologia ativa, tem se tornado um modelo de planejamento muito eficaz adotado pelos professores, onde o aluno se torna o protagonista do aprendizado.

Objetivo: Analisar na literatura como a sala de aula invertida tem sido utilizada no ensino

Materiais e Método: Este trabalho é parte de uma revisão de literatura proposta na disciplina de Saberes e Metodologias da Educação Física, mediado pela Professora Andréa Dias Reis. Os artigos foram pesquisados nas bases de dados: Google Acadêmico e Pubmed e abrangeram os descritores: “sala de aula invertida”, “educação” e “Educação Física”.

Resultados: Alguns autores como: Bishop e Verleger (2013), Kirschner, Sweller e Clark (2006), criticam alguns pontos na prática da Sala de Aula Invertida. O “saber fazer”, por exemplo, inerente a maioria das metodologias ativas, não tem oferecido espaço suficiente para a aprendizagem dos conteúdos, fundamental para o “saber” e o “saber pensar”. É criticado também a recomendação dos professores na leitura de textos, artigos e outros materiais fora do horário de aula para posteriormente serem discutidos em sala, dessa forma, não está sendo utilizado a metodologia da Sala de Aula Invertida. Contudo, diante de vários pontos negativos, o desenvolvimento dessa metodologia levará os alunos a terem mais autonomia, rendimento escolar, melhoria na aprendizagem, criatividade, abertura para debates edificantes entre a

3 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
4 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
5 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
6 Aluno do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
7 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
8 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
9 Aluna do Curso de Pedagogia, Faculdade Laboro.
10 Docente da Faculdade Laboro.

turma, possibilidade de o professor acompanhar mais atentamente as dificuldades dos alunos, menos memorização e mais aprendizado nas aulas, mais interação entre os colegas. Todos os artigos observados concordam que independente de qual disciplina a Sala de Aula Invertida é praticada, ainda há algumas resistências dos alunos para a realização das atividades, pois muitos não se identificam com a metodologia e outros possuem pouca autonomia no processo da própria aprendizagem.

Embora ainda haja poucos estudos da SAI no campo da Educação Física, percebemos que essa metodologia pode ser desenvolvida em todas as disciplinas, inclusive na Educação Física, onde o professor fornece o conteúdo e o aluno busca o conhecimento de pesquisa através de livro, vídeos, revistas... e aplica o que aprendeu na sala de aula através de conceitos e práticas.

Referência:

MARTINS, O.A.S., SILVA, M.R., ALMEIDA, V.S. Sala de Aula Invertida: Uma metodologia Ativa na Aprendizagem. *Ensino em Perspectivas*. v. 2, n. 2, p. 1-5, 2021. BELMONT, R.S., OSBORNE, R., LEMOS, E.S. A sala de aula invertida na Educação Física Escolar. *Motrivivência*. v. 31, n. 59, p. 01-18, julho/setembro, 2019.
MARQUES, Yuri. Sala de aula invertida: como funciona e quais benefícios. *Quero Bolsa*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/sala-de-aula-invertida-como-funciona-e-quais-beneficios>>. Acesso: 14 de novembro, 2022.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

¹SUELI TONIAL PISTELLI

²MARLENE DE JESUS MENDES ARAUJO

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade a análise da atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira, constituindo-se, este, o seu objetivo geral, ao passo que, nos específicos, será exposto um breve histórico acerca da educação básica no Brasil, para que, a partir disso, se compreenda a inserção e os marcos regulatórios do instituto, neste ponto, os autores Silva (2010), Silva (2019) e Drumond (2021) foram essenciais, após o que se trabalhará a apresentação de alguns conceitos concernentes ao coordenador pedagógico e sua atuação no país, tal se dá com o fim de estabelecer o campo de atuação desses profissionais na teoria e na prática, utilizando, principalmente, as lições de Vieira (2006), Sartori e Pagliarin (2016) e Almeida, Souza e Placco (2012; 2016), será estudado ainda o papel do coordenador pedagógico na educação básica, como esse profissional pode contribuir para a construção de um ensino inclusivo, conectado e de qualidade, neste ponto as lições de Silva Neto, (2016) e Souza e Silva (2014) são primordiais. Importante ressaltar ainda que este é um estudo eminentemente bibliográfico, pois utiliza como fonte central livros e artigos periódicos, configurando-se, ainda, como uma pesquisa exploratória e qualitativa, pois objetiva compreender a atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira, em que se conclui pela essencialidade do papel do coordenador, tanto para a construção de um ensino globalizado quanto pelo papel de gestão e eficiência que o profissional desenvolve no contexto da educação básica pátria.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Educação básica. Ensino brasileiro.

INTRODUÇÃO

Estudar a educação no Brasil é inter-relacioná-la com o processo histórico de inserção dos meios de ensino em solo brasileiro. O que está sobremaneira imbricado com a própria colonização e posterior independência do país.

Transcorreram muitos anos para que a educação fosse considerada um direito de todos e dever do Estado, o que se deu, de forma mais efetiva e abrangente, através da Constituição Federal de 1988, entretanto, ainda hoje, existe uma gama interminável de barreiras para que ela se torne isonomicamente igualitária.

Este estudo, sem a menor pretensão de encerrar a discussão envolvendo o direito fundamental à educação, acima exposto, antes, porém, visa trazer a lume, por meio de uma análise bibliográfica, apontamentos sobre a atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira, a fim de ampliar essa discussão.

¹ Diretora e docente da Faculdade Laboro.

² Aluna da Faculdade Laboro, curso de Pedagogia.

O coordenador pedagógico é tido como elemento essencial para a promoção de um ensino de qualidade, uma vez que este profissional é capaz de relacionar saberes e interagir tanto com os educadores quanto com os educandos, além de propor mecanismos que ajudem a melhorar o ensino aprendizagem.

Principalmente levando em conta a informatização e avanço dos meios de comunicação e como isso impacta diretamente o ensino, no conteúdo e na forma, tendo em vista sociedade globalizada.

Deste modo, este estudo tem como ponto central a análise acerca da atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira, levando-se em conta os apontamentos e o cenário apresentado acima.

Outrossim, primeiramente, será necessário expor um breve histórico da educação básica no país, de modo que, será abordado desde o início do ensino até a promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB de 1996. Que institui e regulamenta a educação básica no Brasil.

Essa discussão tomará por base, principalmente, os ensinamentos de Silva (2010), Silva (2019) e Drumond (2021) os autores trazem esse apanhado histórico e comentam as mudanças advindas com a referida lei, bem como o percurso de escolarização que um aluno irá percorrer em sua passagem pela educação básica no país.

Em um segundo momento, serão apresentadas noções gerais a respeito do coordenador pedagógico, ou seja, qual papel por ele desempenhado, como a

normativa legal traz essa atribuição e como se dá na prática o exercício da profissão, tal se dá dentre outros, como base nos ensinamentos de Vieira (2006), Sartori e Pagliarin (2016) e Almeida, Souza e Placco (2012; 2016).

Em um terceiro momento, estudar-se-á a figura do coordenador pedagógico e sua atuação na educação básica no Brasil, principalmente se valendo das lições de Silva Neto, (2016) e Souza e Silva (2014) uma vez que por meio deles é possível identificar a evolução e importância da profissão na construção de um ensino de qualidade.

Por fim, vale ressaltar que essa é uma pesquisa qualitativa e que, com relação a modalidade, se configura como bibliográfica, se valendo especialmente de artigos científicos, publicações periódicas e textos extraídos da internet.

1. JUSTIFICATIVA

A gestão da informação, a revolução tecnológica e o mundo globalizado têm mudado de forma permanente as relações humanas. As formas de socialização, de consumo e de disseminação de conhecimento se alteram a cada dia em virtude da forma como a tecnologia tem afetado a vida das pessoas.

A educação não ficou alheia a esse processo e tem uma figura que pode contribuir bastante para a gestão de informação, a capacitação e a melhoria do ensino no Brasil.

Trata-se da figura do coordenador pedagógico que ganha especial relevância a

partir dos anos 2000 e se torna figura essencial em uma rede escolar que visa a excelência na qualidade do ensino aprendizagem, uma vez que se perfaz como um instrumento permanente de assessoria aos professores e indispensável para o aperfeiçoamento do ensino e desenvolvimento completo dos estudantes.

Dito isto, o presente estudo se propõe a uma análise acerca da atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira, considerando os pressupostos acima apontados e a essencialidade do papel desse profissional para o estabelecimento ou mesmo manutenção de um ensino de qualidade nas redes de educação básica.

Para aprofundar a discussão será construindo um caminho metodológico a fim de que se estabeleça o cenário em que se encontra a profissão do coordenador pedagógico, como isso, será exposto um levantamento sobre a educação básica no Brasil, posteriormente se irá levantar conceitos e noções concernentes ao coordenador pedagógico e, por fim, como se dá a prática laboral desse profissional na educação básica.

Portanto, este estudo se justifica pela relevância do tema, conforme exposto acima, ele impacta diretamente na qualidade do ensino aprendizagem da educação básica, assim que, discutir como ele pode ajudar nessa melhoria é de extrema relevância para a educação básica no país.

2. OBJETIVOS

1.1 Geral

Analisar a atuação do coordenador pedagógico na educação básica

1.2 Específicos

- Expor um breve histórico da educação básica no Brasil;
- Apresentar alguns conceitos acerca da atuação do coordenador pedagógico no Brasil;
- Estudar o papel do coordenador pedagógico na educação básica.

3. METODOLOGIA

A construção da metodologia deste estudo leva por base os ensinamentos de Carvalho et al. (2019), assim que, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa haja vista que o objetivo central dela é compreender a atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira.

No referente a modalidade essa pesquisa é eminentemente bibliográfica, isso porque “utiliza fontes bibliográficas ou material elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos, impressos diversos ou, ainda, textos extraídos da internet” (CARVALHO et al., 2019. p. 37).

Por conseguinte, trata-se também, quanto aos objetivos, de uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, por meio de um levantamento bibliográfico (CARVALHO et al., 2019).

4. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O presente estudo, conforme já pontuado, trata-se de uma revisão bibliográfica, que, para Azevedo (2016, p. 3), “tem como objetivo fornecer uma visão geral das fontes sobre um determinado tópico e tem características de investigação científica, ou seja, ela deve ser sistemática e abrangente”.

Quer isso dizer que ao longo do presente estudo serão sistematizados e organizados outros estudos referentes à atuação do coordenador pedagógico na educação básica brasileira.

Portanto, ao longo deste tópico se demonstrar como esses estudos servirão de base para o que se propõe construir ao longo deste, uma vez que neste tópico é possível encontrar a base referencial na qual essa pesquisa se alicerça (AZEVEDO, 2016, p. 3).

4.1 A educação básica no Brasil

Conforme exposto anteriormente, o objetivo central deste estudo é analisar a atuação do coordenador pedagógico na educação básica, para tanto, se faz necessário, primeiramente, discutir o que é, afinal, a educação básica brasileira.

De pronto, cabe pontuar que o sistema educacional brasileiro é regido por meio de determinação legal, por conseguinte a educação básica está alocada em uma previsão normativa. Sendo um sistema que passou por inúmeras reformas ao longo do tempo (DRUMOND, 2021, p. 1).

Fazendo um apanhado histórico, Silva (2010) pontua que o ensino no Brasil teria suas primeiras raízes em 1549, ano que marca a chegada dos jesuítas e que, o ensino era,

eminentemente, voltado para a catequese dos “gentios”.

Apenas em 1824, com a promulgação da Constituição do Império a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo importante ressaltar que o conceito de cidadão brasileiro, à época, era bastante restrito, basta pensar que nesse período a escravidão estava vigente e que direitos básicos não eram estendíveis as mulheres (SILVA, 2010).

Além da Constituição acima referida, no Brasil ainda houve a promulgação de algumas outras constituições como a Constituição de 1891, do Brasil República, a de 1934, da Segunda República, a de 1937, do Estado Novo, a Constituição de 1946, a de 1967, do Regime Militar, e, por fim, a Constituição de 1988, considerada como a Constituição Cidadã (SILVA, 2010).

A partir da Constituição Cidadã o ensino deixar de ser atribuição exclusiva dos estados e passa a ser, também, responsabilidade dos municípios, nas palavras de Silva (2010, p. 12) a nova Constituição “estabelece que a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino deixa de ser exclusiva dos estados, reconhecendo-se a existência dos sistemas municipais”, estabelece ainda o convívio entre os sistemas de ensino público e privado.

O direito fundamental a educação, é regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em sua terceira forma, isso porque houveram outras duas leis federais anteriores, a nº 4.024, de 20/12/1961 e a lei nº 5.692, de 11/08/1971, ainda segundo Drumond (2021, p. 1) a LDB de 1996 é a responsável por estabelecer o “percurso de escolarização de um aluno” no sistema educacional brasileiro.

Sendo que a referida lei, no título 1, artigo primeiro, estabelece que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Em resumo, Cury (2002, p. 168) pontua que:

A educação básica no Brasil, desde a Constituição de 1988 [...], vem sofrendo grandes mudanças. Analisá-la implica considerar determinadas preliminares como o pacto federativo, a desigualdade social, as ligações internacionais e a própria noção de educação básica a fim de contextualizar as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento. Tais alterações evidenciam uma forte focalização no ensino fundamental na idade legal apropriada, o mesmo não acontecendo com as outras etapas tão importantes quanto o ensino fundamental.

Convém ressaltar ainda que a Lei de Diretrizes de Base divide o ensino do Brasil entre básico e superior, e que a “educação básica é formada por três grandes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, e que conforme a LDB “a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade” (SILVA, 2019).

Conforme explica Drumond (2021, p. 1) a Educação Infantil é a “primeira etapa da Educação Básica, o início e o fundamento do processo educacional”. ainda segundo a autora ela compreende a “faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, essa etapa escolar é obrigatória no país para crianças de quatro e cinco anos, sendo facultativo o ingresso nos anos anteriores”.

Silva (2019, p. 1), por sua vez, esclarece que na “educação infantil trabalha-se os aspectos cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social dos pequenos, através de atividades lúdicas que favorecem a sua imaginação e criatividade”.

Com duração de nove anos, o Ensino Fundamental, por sua vez, é a “etapa da educação básica que prepara o estudante para dominar a leitura, escrita e cálculo, além de capacitá-lo para compreender o ambiente social em que estão inseridos” (SILVA, 2019, p. 1).

O ensino fundamental ainda se divide em duas etapas: os anos iniciais, que correspondem do 1º ao 5º ano (onde a alfabetização deve ser iniciada) e os anos finais do 6º ao 9º ano (SILVA, 2019, p. 1). Nos anos finais há a solidificação dos conceitos trabalhados nos anos iniciais assim como um aprofundamento nos conteúdos abordados, é neste momento também em que questões referentes à responsabilidade e independência são trabalhadas (DRUMOND, 2021, p. 1).

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e possui a duração mínima de três anos, como lembra Silva (2019) o ensino médio é bastante associado a preparação dos estudantes para o vestibular e o Enem, mas é bom lembrar que “essa etapa escolar também trabalha o autoconhecimento, autonomia intelectual, pensamento crítico, entre outros. Concluir o ensino médio é fundamental para a colocação do jovem no mercado de trabalho” (SILVA, 2019, p. 1).

4.2 Coordenador pedagógico: noções gerais

No tópico anterior foram apresentadas algumas noções acerca da educação básica no Brasil, neste tópico se discorrerá a respeito da figura do Coordenador Pedagógico traçando, algumas noções gerais sobre esse elemento tão essencial ao presente estudo.

Em um primeiro momento convém trazer a lume, conforme lições de André e Vieira (2006, p. 21) que o coordenador pedagógico (CP) é também um professor, explicam as autoras que, para o grupo de trabalho gerido pelo CP ele será visto como professor, ou seja, “como um profissional que estará constantemente refletindo sobre as mudanças na sociedade e na escola”.

Sartori e Pagliarin (2016, p. 194) preceituam que:

A reflexão sobre a ação coordenadora precisa acontecer sob a ótica de algum paradigma que auxilie na elaboração de ideias e na construção de uma epistemologia sobre o saber e o fazer do coordenador pedagógico. É preciso entender que um paradigma se configura, em termos gerais, pelo conjunto de ideias, conhecimentos e valores construídos a partir de reflexões acerca das ações efetivadas e analisadas criticamente. Cabe destacar que todo olhar atento, com o intuito de analisar e/ou refletir sobre nossas realizações no cotidiano escolar, pauta-se por uma tendência científica, política e pedagógica. Nesse sentido, é necessário estar vigilante aos acontecimentos para manter-se coerente, na busca de confrontar as práticas através de uma postura crítico-reflexiva, com vistas à superação do habitus pedagógico que reproduz na escola práticas educativas ditas “tradicionais”.

Assim que, para os autores, essa noção paradigmática é importante, pois constitui um

marco de interpretação. Dito em outros termos, a “orientação paradigmática pode constituir-se dentro de uma perspectiva pragmatista que se enquadra nas fronteiras de determinada teoria científica” (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 194).

Ou seja, Sartori e Pagliarin (2016, p. 194-195) entendem que a coordenação pedagógica “pode originar-se por meio de práticas de intervenção organizadas nos coletivos e com diferentes atores sociais” e que o princípio do diálogo é indispensável para agregar e estabelecer consensos e compromissos”.

O que coaduna com a ideia trazida por André e Vieira (2016, p. 21) bem como com o resultado da pesquisa de campo realizada pelas autoras, segundo os dados, por elas coletados, é o coordenador pedagógico que “ouve os alunos, conversa, aconselha, demonstra atitude de acolhimento, capacidade de escuta e exerce papel mediador nas relações entre alunos e professores”.

Para as referidas autoras, uma escola com projeto pedagógico acaba por favorecer ao “professor na tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como pode-se afirmar, favorece o próprio repensar do coordenador sobre sua atuação” (ANDRE; VIEIRA, 2016, p. 22).

Almeida, Souza e Placco (2012, p. 757) explicam que a educação no Brasil sofreu impacto significativo com a promulgação do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.

As autoras mencionadas acima entendem que os desafios para “promover a melhoria na qualidade do ensino [...] são gigantescos, sendo necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação”, segundo elas, esses profissionais são os educadores pedagógicos (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO 2012, p. 758).

Sendo que com o advento da Lei n. 5.692/1971, responsável por instituir a “reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a maioria dos estados passou a definir atribuições relacionadas com a função supervisora, no âmbito tanto do sistema como da unidade escolar e nas duas últimas décadas isso foi consolidado em textos legais” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO 2016, p. 73).

A natureza legal, conforme ressalta as autoras, se coadunam com os apontamentos apresentados no início desse tópico, ou seja, que “algumas atribuições [...] se apresenta explicitamente como formativa dos professores e outras que tangenciam a dimensão formativa, podendo tornar-se formativas, dependendo do sentido que o CP lhes confere” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO 2016, p. 73, grifo nosso).

Em suma, é válido pontuar que a normativa legal não serve para engessar a profissão e que dependendo do local ou estado em que a atividade do coordenador pedagógico é executada haverá variações, podendo a atuação se voltar para o incentivo do uso de tecnologias, estimulação do desenvolvimento profissional dos

professores, pressupor um trabalho de formação continuada, dentre outros

(ALMEIDA; SOUZA; PLACCO 2016, p. 73).

4.3 O coordenador pedagógico e sua atuação na educação básica brasileira

Com base nas colocações expostas nos tópicos anteriores, pode se afirmar que o coordenador pedagógico atua em um sentido organizacional, se colocando, em alguns momentos, como uma espécie de gestor da unidade escolar em que está vinculado (SILVA NETO, 2016).

Silva Neto (2016) explica que essa é uma concepção nova, ressaltando inclusive que a literatura envolvendo a figura do coordenador pedagógico é bastante recente e que isso se dá pela forma como a profissão era designada em diferentes épocas.

Assim, muito fruto de uma herança do período ditatorial, em determinado espaço histórico, ao CP foi atribuída uma função de “inspetor”, ou seja, cabia a ele a vigilância e punição do professor. Este papel, porém, já não cabe ao coordenador pedagógico, com o passar do tempo houve uma transição dessa figura fiscalizatória “para uma coordenação pedagógica que tem como foco a educação continuada, e, um coordenador que acompanha, orienta e instrui o professor ante o desafio de aperfeiçoar cada vez mais o seu fazer pedagógico em sala de aula” (SILVA NETO, 2016, p. 14).

O coordenador pedagógico passa então a ter um “papel fundamental na organização e gestão dos processos educativos, sobretudo na formação continuada dos professores e dos profissionais da educação” (SOUZA; SILVA, 2014).

As atribuições desse profissional nas escolas são muitas, e vão desde o atendimento e parceria com os pais até o apoio aos professores, passando pela liderança da construção/atualização do Projeto Político-Pedagógico e o assessoramento à direção escolar. Entretanto, não tem sido tranquilo a designação do trabalho desenvolvido por este profissional e o exercício diário de suas funções nas escolas, fato que tem colocado em cheque a constituição de sua identidade profissional (SOUZA; SILVA, 2014, p. 2).

Neste ponto, Silva Neto (2016) ensina que diferentemente de outras profissões, que possuem definição e atribuição bastante delineadas, a do coordenador pedagógico é extremamente variável, o autor exemplifica citando o caso de um médico hospitalar, cuja função precípua é atender pacientes em estado de urgência.

O coordenador pedagógico, por não ter um campo de atuação definido acabou por ramificar a profissão, proporcionando a existência de diferentes tipos de coordenadores.

Souza e Silva (2014, p. 2) pontuam que essa ramificação trouxe como uma das consequências a “clássica divergência presente no cotidiano das escolas, entre o trabalho do supervisor escolar – responsável pela supervisão, acolhimento e orientação aos professores – e do orientador educacional” encarregado da “orientação, vigilância e ameaça aos alunos”.

Os autores acima mencionados ressaltam que é essa divergência que proporciona o surgimento do coordenador pedagógico educacional, a figura central deste estudo. Isso porque é esse profissional que possui uma atuação mais voltada para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; SILVA, 2014).

Esse profissional acaba por ser apontado como um dos principais responsáveis pela garantia do sucesso escolar, assim, Souza e Silva (2014, p. 3) trazem as seguintes observações:

Passa-se, então, a designar que o coordenador pedagógico seja o pedagogo ou professor licenciado especialista na área, que exerce um papel de significativa importância na escola, justamente por assumir uma visão articuladora e integradora do sistema educacional na feitura do Projeto Político-Pedagógico, a partir da democratização de opiniões, do trabalho em equipe e do redimensionamento do processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Lima e Santos (2007) complementam que a coordenação pedagógica pode ser encarada como uma “assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições”, dentre outras são:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico na educação básica é de grande relevância por proporcionar uma interseção de saberes, conectar educadores educandos bem como promover um ensino de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo foi possível estabelecer diversos fatores conceituais, bem como discorrer acerca do papel que o coordenador pedagógico desempenha na educação básica brasileira. Conforme já pontuado anteriormente, foi possível perceber como a forma de inserção da educação no Brasil foi excludente e elitista, não tinha como foco precípua a educação transformadora e igualitária para os cidadãos. Tinha, inclusive, nos primórdios, uma visão catequista e colonizadora.

Com o decorrer do tempo e, principalmente, a partir do advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação assume esse viés igualitário, pelo menos principiologicamente, ou seja, a educação transforma-se em direito de todos os cidadãos.

Sendo que, conceitualmente, cidadãos para a nova Constituição é um termo bastante inclusivo, ou seja, mulheres, negros, pobres, etc. estão abrangidos nesse conceito e, se a educação é um direito de todos, passa a ser, também, considerada um dever do estado e da família, logo, o estado tem o dever de ofertar uma educação de qualidade para todos os cidadãos, cabendo a família contribuir para esse acesso. Neste ponto, a figura do coordenador pedagógico torna-se primordial.

Independente da conceituação ou da previsão normativa concernente ao papel por ele desenvolvido, é, na coordenação pedagógica, que é possível alinhar gestão e eficiência no ensino.

Isto porque, durante muito se discutiu sobre o coordenador pedagógico e o papel por ele desenvolvido, confundindo essa figura, por vezes, como um fiscal responsável por vigiar e punir professores e alunos.

Não é este, porém, o profissional identificável, hodiernamente, principalmente no contexto da educação básica brasileira. O coordenador pedagógico desenvolve papel essencial na gestão e liderança, contribuindo para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento de um ambiente escolar interconectado, acolhedor e focado no ensino aprendizagem.

Portanto, a gerência escolar realizada pelo coordenador pedagógico constitui-se como elemento essencial para proporcionar um ensino de qualidade, levando em consideração a experiência aluno-professor e permitindo escuta eficiente para os atores desse processo educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes – ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. Edições Loyola, São Paulo, 2016, Brasil.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3647/3156>> Acesso em: 04/10/2022.

. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. 754 Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3647/3156>> Acesso em: 04/10/2022.

AZEVEDO, D. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. Working paper, 2016. Disponível em: <<https://unisinus.academia.edu/DeborazAzevedo/Papers>> Acesso em: 20/09/2022.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm> Acesso em: 20/09/2022.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos [et al.]. Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância / – Petrolina-PE, 2019. 83 p.: 20 cm. 1 Livro digital.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/09/2022.

DRUMOND, Kelly. Entenda os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Somos Educação. 8 de junho de 2021. Disponível em: <[https://www.somoseducacao.com.br/niveis-e-modalidades-de-ensino-da-educacao-basica/#:~:text=Para%20delimitar%20os%20espa%C3%A7os%20temporais,Fundamental%20e%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio](https://www.somoseducacao.com.br/niveis-e-modalidades-de-ensino-da-educacao-basica/#:~:text=Para%20delimitar%20os%20espa%C3%A7os%20temporais,Fundamental%20e%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio.)>. Acesso em: 20/09/2022.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et Educare. SSN 1809-5208. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 77-90. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16655/document%20%287%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 20/09/2022.

SARTORI, Jerônimo Sartori; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. Espaço

Pedagógico. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016 | Disponível em:
<www.upf.br/seer/index.php/re>. Acesso em: 30/09/2022.

SILVA, Gabriele. Como é formada a Educação Básica brasileira? Educa+Brasil. 27/05/2019.
Disponível em:
<<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/como-e-formada-a-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em: 20/09/2022.

SILVANETO, José Ribeiro da. A atuação do Coordenador pedagógico na formação continuada de professores da educação básica: desafios e possibilidades / José Ribeiro da Silva Neto. — Santa Inês, 2016. 60 f. Disponível em:
< <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/3373>>. Acesso em: 03/10/2022.

SILVA, Wanderlei Sérgio da. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. UNIP – Universidade Paulista Interativa – 2010. Disponível em:
<https://adm.online.unip.br/img_ead_dp/31517.PDF>. Acesso em: 20/09/2022.

SOUZA, Anevertton Lima de; SILVA, Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da. O coordenador pedagógico na educação básica: uma breve análise acerca da função x atuação. Educon, Aracaju, Volume 08, n. 01, p.1-10, set/2014 |. Disponível em:
<<https://educonse.com.br/viixcoloquio>>. Acesso em: 04/10/2022.

VISÕES DOS PEDAGOGOS SOBRE SEU PAPEL NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE EM SÃO LUÍS

¹DAVID MORAES

²LEONOR VIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

RESUMO

Este trabalho aborda as visões dos pedagogos que atuam nas unidades da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), situadas na ilha de São Luís. Considerando dois grandes temas, educação e privação de liberdade, bem como a articulação entre eles já trabalhada por alguns autores, buscamos refletir sobre essas questões para discutir as visões dos pedagogos referidos sobre seu papel nos processos pedagógicos desenvolvidos na instituição. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, na qual buscou-se primeiro um conhecimento do órgão público em questão, adquirido por meio da experiência profissional desenvolvida in loco, para posterior elaboração e aplicação de questionário com os profissionais mencionados. Os resultados obtidos apontam que os pedagogos têm uma percepção relativamente clara de sua atuação, apesar de inconsistências encontradas no conjunto das respostas; além disso, parte dos entrevistados expressa consciência e criticidade sobre seu papel para alcançar o objetivo final de ressocialização dos jovens atendidos.

ABSTRACT

This work approaches the visions of the pedagogues who work in the units of the Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), located on the island of São Luís. Considering two major themes, education and deprivation of liberty, as well as the articulation between them already worked on by some authors, we seek to reflect on these issues to discuss the views of the aforementioned pedagogues about their role in the pedagogical processes developed in the institution. As a methodology, an exploratory research of a qualitative nature was chosen, in which knowledge of the public agency in question was first sought, acquired through professional experience developed in loco, for later elaboration and application of a questionnaire with the mentioned professionals. The results obtained point out that the pedagogues have a relatively clear perception of their performance, despite the inconsistencies found in the set of responses; in addition, part of the interviewees expressed awareness and criticality about their role in achieving the ultimate goal of resocializing the young people served.

¹Aluno da Faculdade Laboro, curso de Pedagogia.

²Docente da Faculdade Laboro do curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a realização deste trabalho foi a combinação de duas situações: o contato teórico com a Pedagogia, por meio do curso de graduação nesta área, realizado na Faculdade Laboro (2019-2023) e a experiência profissional desenvolvida na FUNAC (Fundação da Criança e do Adolescente) desde 2020 até o presente, na cidade de São Luís do Maranhão.

Nas páginas seguintes apresentamos os resultados obtidos na pesquisa, articulando a discussão com alguns autores que tratam da relação entre privação de liberdade e educação. Para tanto, recorreremos direta e indiretamente a alguns autores, como Freire (1987) e Onofre (2015), por exemplo.

O foco de nossa análise é a visão (ou visões) dos profissionais da educação, notadamente pedagogos, sobre a Pedagogia na ressocialização de jovens privados de liberdade. Os pedagogos foram selecionados nas seis unidades da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), distribuídas na ilha de São Luís do Maranhão.

Do ponto de vista metodológico, com base nas observações de Minayo (2001), estabelecemos o critério exploratório qualitativo para o desenvolvimento da pesquisa, que foi materializada por meio de questionário aplicado aos entrevistados.

Ao considerar que a educação é o meio mais importante para a ressocialização de jovens em situação de privação de liberdade, como é o caso das pessoas que ocupam as unidades da FUNAC em São Luís, buscamos perceber como os pedagogos enxergam seus papéis e lugares na instituição, bem como os impactos que eles acreditam causar, por meio de seu trabalho, no alcance da meta de ressocializar os jovens em questão.

Por isso, o trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiro, buscamos um contexto legal para a ideia de privação de liberdade de jovens e adolescentes; em seguida, buscamos compreender o lugar do pedagogo nos espaços de privação de liberdade e que são, simultaneamente, espaços de ressocialização, como é o caso da FUNAC – no início neste tópico explicamos com mais detalhes as opções metodológicas do presente trabalho; depois, abordamos os processos pedagógicos a partir de dois pontos, a saber, a Educação de Jovens e Adultos e o processo de ressocialização.

Por fim, é importante frisar que todos esses pontos não são discutidos em si mesmos ou de forma ampla, mas sim a partir das visões dos entrevistados, isto é, os sentidos que os entrevistados atribuem, se percebem, como dizem que fazem, etc. O foco do trabalho é a visão dos entrevistados, mas articuladas com as questões mais amplas que envolvem o tema.

A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A literatura especializada no tema apresenta algumas considerações importantes que precisam ser revistas para fins de fundamentação teórico-legal e também para contextualização do trabalho. Mesmo que não seja possível dar conta de todas as questões, alguns pontos são imprescindíveis.

O primeiro ponto refere-se ao sistema jurídico brasileiro. Após o Brasil tornar-se signatário da Convenção dos Direitos da Criança, que se converteu em lei em 1990, passou a prever ao público infanto-juvenil, enquanto sujeitos de direito, a proteção integral, tendo os seus interesses a prevalência sobre qualquer outro.

Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/90), por meio da doutrina da proteção integral, substituiu o velho paradigma da situação irregular, de caráter discriminatório e repressivo, prevista no antigo Código de Menores (Lei 6.697/79), promovendo mudanças de referenciais, enfeixando inovações e traçando novo paradigma na construção de políticas públicas e sociais para a criança e o jovem do Brasil com reflexos inclusive, no trato da questão infracional.

Com a nova doutrina as crianças e os adolescentes ganham um novo “status”, como sujeitos de direitos e não mais como menores objetos de compaixão e repressão, em situação irregular, abandonados ou delinquentes. Para essa doutrina, “o direito especializado não deve dirigir-se, apenas, a um tipo de jovem, mas sim, a toda a juventude e a toda a infância, e suas medidas de caráter geral devem ser aplicáveis a todos” (PEREIRA, 1996, p. 27).

A adoção dessa doutrina em substituição ao velho paradigma da situação irregular (código de menores), acarretou mudanças de referenciais e paradigmas com reflexos inclusive no trato da questão infracional. No plano legal, essa substituição representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei e não mais um mero objeto de intervenção, como era no passado.

Em razão disso, o ECA responsabiliza adolescentes e jovens que cometeram algum tipo de ato infracional mediante um devido processo legal, estabelecendo sanções, sob a forma de medidas socioeducativas, conforme preconiza o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei Federal 12.594/2012) que podem ir desde a advertência; obrigação de reparar danos; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; até a inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional.

As medidas socioeducativas podem ser aplicadas ao jovem na faixa etária entre 12 e 18 anos e excepcionalmente, a sua aplicação e o seu cumprimento poderão ser estendidos até os 21 anos.

O LUGAR DO PEDAGOGO NOS ESPAÇOS DE RESSOCIALIZAÇÃO

Qual é o lugar do pedagogo nos espaços de ressocialização? Essa indagação é instigante em vários sentidos e suscita algo mais profundo do que uma resposta teórica para um trabalho acadêmico.

Mesmo que se valorize o que outros autores já abordaram sobre o tema, é importante ter clareza de que essa pergunta também surge da experiência profissional desenvolvida na FUNAC. Sendo assim, é importante pontuar que o pedagogo não é apenas um profissional que segue um conjunto de procedimentos técnicos na execução de seu trabalho, mas ele deve ser também um agente dentro desse espaço. Por agente, entende-se alguém que toma iniciativa, que age conscientemente, e não alguém que simplesmente executa ações programadas. Por agente devemos entender alguém que intervém na realidade presente com uma intencionalidade e um objetivo.

Dessa forma, é possível alcançar uma relação produtiva entre teoria e prática. Por isso, além de um educador, o pedagogo pode e deve ser um pesquisador e desenvolvedor de boas práticas pedagógicas. Por isso, ao indagar sobre o lugar do pedagogo nos espaços de ressocialização, devemos considerar, entre muitas coisas importantes, uma característica relacionada à inquietação de perscrutar os sentidos do seu trabalho no cotidiano de uma instituição como a FUNAC em São Luís.

Poderíamos dizer que a prática desta pesquisa é resultado dessa situação e que o trabalho apresentado responde, ainda que de forma muito preliminar, a algumas inquietações do pedagogo pesquisador.

O lugar do pedagogo tem uma implicação concreta, sobre o modo de fazer, tal como o que se faz numa pesquisa. Como o pedagogo age diz muito sobre o lugar que ocupa; e como ele procura entender o seu lugar diz muito sobre como a pesquisa é desenvolvida. Por isso, foi necessário recorrer a algumas opções metodológicas, descritas a seguir e que, inversamente ao raciocínio feito nas linhas acima, ajuda a entender o lugar do pedagogo.

3.1. Opções metodológicas

No referente à metodologia adotada nesse estudo, optou-se pela pesquisa exploratória de cunho qualitativo, sendo realizado através de pesquisa in loco, utilizando-se de observação e aplicação de questionário a cada um dos participantes. Tendo como objetivo perceber o papel do pedagogo nos espaços de ressocialização de adolescentes e jovens.

O caráter exploratório, conforme Minayo(1992), geralmente ocorre preliminarmente. Nesse ponto, caracterizada pela experiência profissional já desenvolvida com os jovens em situação de privação de liberdade na FUNAC, em São Luís, foi fundamental para a posterior definição do objeto de pesquisa, bem como para a elaboração do questionário.

O questionário aplicado está organizado com duas perguntas fechadas e estruturadas

e também com duas perguntas abertas, para livre redação dos entrevistados. Dessa forma, embora tenham sido obtidos dados quantitativos, eles não são o centro de nossa abordagem. Isso deve ficar claro, porque o conjunto de profissionais entrevistados é muito reduzido (apenas 6 pedagogos), para poder formar qualquer tendência com impacto massivo no ambiente estudado.

Por outro lado, isso não significa que os dados quantitativos serão desprezados, mas serão contemplados de forma adequada, para que se tenha uma noção da relativa uniformidade de visões dos pedagogos entrevistados. Dessa forma, o peso maior da pesquisa recai no critério qualitativo. Conforme Minayo (2000, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por isso, não é de estranhar que justamente as perguntas abertas ofereçam dados mais interessantes de serem analisados no caso do presente estudo, pois a liberdade do entrevistado em escrever lhe permite ofertar, na medida do seu interesse, opções e informações que o pesquisador possivelmente não tinha pensado no ato de elaborar o questionário.

Assim, o próprio pesquisador pode aprender e ampliar seus horizontes a partir das visões dos entrevistados, o que não seria possível na aplicação de um questionário totalmente estruturado, com opções fixas e reduzidas de respostas. Ainda sobre a diferença entre um critério quantitativo e um qualitativo de pesquisa, devemos observar outro argumento de Minayo (2000, p. 22):

Não existe um “continuum” entre “qualitativo-quantitativo”, em que o primeiro termo seria o lugar da “intuição”, da “exploração” e do “subjetivismo”; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido “objetivamente” e em “dados matemáticos”. A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Porém, ainda conforme a autora, não existe uma oposição natural entre os dois critérios. E seria mesmo mais interessante considerá-los como complementares. Apesar do debate teórico-metodológico não estar encerrado, a clareza dessas opções nos permite traçar um caminho relativamente seguro para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

Outro aspecto importante da metodologia aplicada nessa pesquisa tem a ver com os locais onde ocorreu a investigação. A pesquisa foi realizada nos Centros Socioeducativos de Internação da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Maranhão (FUNAC), órgão da administração pública do Estado do Maranhão, vinculada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular – SEDIHPOP. Conforme descrição oficial, presente no endereço eletrônico da instituição:

A FUNAC tem por finalidade garantir o atendimento integral aos adolescentes e jovem

em cumprimento de medidas socioeducativas privativas e restritas de liberdade, visando a (re)construção de seu projeto de vida em consonância com os preceitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). (MARANHÃO, 2022)

Os profissionais entrevistados foram os pedagogos responsáveis pela parte pedagógica e educacional das unidades. A pesquisa foi realizada nos Centros Socioeducativos da Região da Grande Ilha que engloba os municípios de São Luís, Paço do Lumiar e São José de Ribamar, são os Centros: Centro Socioeducativo de Internação Florescer, unidade feminina da Fundação, Centro Socioeducativo de Internação do São Cristóvão, Centro Socioeducativo de Internação de São José de Ribamar, Centro Socioeducativo de Internação do Vinhais, Centro Socioeducativo de Internação Provisória Canaã e Centro Socioeducativo de Internação Sítio Nova Vida.

O funcionamento da FUNAC se dá de forma a garantir e aplicar a Lei de Execução das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade prevista no SINASE (Lei Federal 12.594/2012), de forma humanizada, garantindo a segurança de todos os adolescentes e jovens edos profissionais que atuam dentro do ambiente socioeducativo, proporcionando aos sujeitos privados de liberdade, condições dignas de reintegração social.

A primeira visita ocorreu no Centro Socioeducativo Florecer (CSF), unidade feminina da Fundação, e foi agendada previamente com a Diretora da unidade. A recepção inicial foi feita pela coordenadora técnica e pela recepcionista. A equipe do CSF me acompanhou em todos os momentos da visita. Foi dada autorização para visitar as dependências da unidade para conhecer o espaço educacional da unidade.

No referente aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados 6 pedagogos no total, cada um atuante em uma das unidades mencionadas acima. Todos com participação voluntária e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido conforme anexo II.

Considerando que a proposta da pesquisa de cunho qualitativo, os procedimentos ocorreram em quatro fases:

(a) Contato com a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), para busca das informações sobre o tema proposto;

(b) Análise dos documentos para liberação de visita de campo nos Centros Socioeducativos;

(c) Visita à sede administrativa da FUNAC para uma conversa sobre minha pesquisa nos Centros Socioeducativos; e

(d) Visita aos Centros Socioeducativos de Internação, localizados na Grande Ilha de São Luís-MA para aplicação do questionário.

No referente aos instrumentos, trata-se basicamente de questionário elaborado com perguntas fechadas e abertas, conforme anexo I. As questões foram respondidas visando apresentar resultados sobre o papel dos pedagogos nos espaços de ressocialização juvenil. As questões abertas buscam refletir sobre as visões particulares dos profissionais entrevistados, bem como visando alcançar algum dado imprevisto e enriquecedor. Já as perguntas fechadas tiveram por objetivo observar a possibilidade de uniformidade de opinião entre os profissionais

acerca do papel do pedagogo em relação ao tema.

A coleta de dados utilizou-se de um questionário semiestruturado pelo Google formulários, composto por quatro questões, abordando dados referentes à atuação do profissional de Pedagogia no Processo de Ressocialização de Adolescentes e Jovens Privados e Restritivos de Liberdade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos comentários gerais anteriores e das opções metodológicas elencadas acima, foram obtidos os seguintes resultados, discutidos a partir de agora.

4.1. O papel dos pedagogos nas unidades da FUNAC

Se voltarmos à pergunta feita anteriormente, “qual é o lugar dos pedagogos nos espaços de ressocialização?”, temos como parte da resposta o papel que esses profissionais exercem nesse tipo de órgão público. Desnecessário dizer que “lugar” e “papel” são coisas diferentes. Alguém pode ocupar um lugar específico e não desempenhar um papel adequado para aquele lugar. Quer dizer, as ações levadas a cabo por uma pessoa que ocupa determinado lugar podem resultar em uma realidade produtiva e frutífera ou não.

É desnecessário também dizer que espera-se que um pedagogo desempenhe seu papel profissional e educacional a contento, para que este seu papel, no lugar que ocupa, seja relevante para ele mesmo, para o Estado que o contratou e para o educando (beneficiário direto) e para a sociedade (beneficiária indireta). De outra forma, o pedagogo corre o risco de ser um mero técnico, se o for.

Por outro lado, não se trata se exigir que o pedagogo faça além do que foi contratado para fazer. Mas dada a natureza da Pedagogia e da realidade do ensino como um todo, um comportamento meramente técnico deste profissional dilui as características humanísticas do seu trabalho. Uma atuação pedagógica, como se entende atualmente é, sobretudo, reflexiva, crítica, dinâmica, intuitiva, transformadora.

Sendo assim, o que se espera do pedagogo hoje em dia não é, nem pode ser, uma ação meramente técnica, aqui entendida como reprodutivista, na simples aplicação de atividades ou na simples (e suposta transmissão de conhecimentos). Sua ação deve ser crítica, humana, relevante. E essas são características básicas do papel de um profissional da educação.

Tendo esse ponto óbvio em vista, a pergunta número 03 do questionário aplicado indagava o seguinte: “As atividades realizadas pelos pedagogos influenciam positivamente outras atividades realizadas por este Centro Socioeducativo?”

Como respostas, obteve-se desde simples um “sim” até considerações mais elaboradas. Contudo, todas as respostas foram positivas, o que implica preliminarmente que os profissionais em questão consideram um feedback valorativo do seu papel. O objetivo da pergunta era visualizar a percepção dos entrevistados sobre seu papel nas unidades em que

atuam, considerando que uma boa forma de compreender esse papel é verificando a influência das ações desempenhadas por eles naqueles ambientes.

A uniformidade positiva das respostas a essa questão indica que a leitura que os pedagogos fazem do seu papel no órgão apresenta resultados, cujo principal efeito é subsidiar o desenvolvimento de outras atividades, isto é, aquelas que estão além do âmbito pedagógico.

Entre os exemplos listados nas respostas obtidas, encontramos ações relacionadas a: “matrículas”, “diagnóstico”, “reforço” e “planejamento”. Concretamente, essas ações poderiam ser caracterizadas como técnicas, parte fundamental do trabalho pedagógico. Contudo, outras ações chamaram mais atenção, porque embora igualmente previsíveis para serem executadas por esses profissionais, exigem uma postura mais sensível e humana, além de sempre críticas, relacionadas a: “atividades temáticas”, “contato com familiares” e “inserção e acompanhamento aos cursos profissionalizantes”.

Acerca dessas últimas atividades, uma resposta foi mais enfática, ao considerar que “que todo o processo na medida [socioeducativa] é sociopedagógico”, o que implica a consciência, por parte do profissional que apresentou essa resposta de que o seu papel desempenhado na instituição causa impacto na trajetória dos sujeitos privados de liberdade. Na parte final da mesma resposta, o pedagogo em questão afirmou que suas ações “contribuem consideravelmente com o processo socioeducativo”. Isso implica dizer que este profissional já consegue observar influência direta de suas ações nos resultados finais da ressocialização administrada na unidade em que atua.

É importante observar que do total dos entrevistados, três ofereceram respostas mais elaboradas quanto a esse ponto. E existem riscos a considerar. Se não é correto fazer conclusões taxativas com base nessas respostas, contudo, o teor das respostas pode ser indicativo do comprometimento ético e crítico de tais profissionais. Dito de outro modo, não deixa de surpreender que alguém que aceitou participar de um estudo e que mantenha uma postura profissional, ética e comprometida com seu trabalho tenha dado apenas um “sim” como resposta, mesmo que a pergunta não exija uma justificativa. Mas isso não significa desvalorizar os demais profissionais que responderam com apenas um “sim”.

É preciso compreender que o momento em que o profissional escolheu para atribuir as respostas pode não ter sido o melhor, ou ainda que, naquele momento, não lhe ocorreu incluir maiores detalhes. Ou seja, oferecer um comentário mais elaborado pode ainda significar duas coisas, pelo menos: ou existe o comprometimento suposto ou, contrariamente, o entrevistado quis florear intencionalmente sua resposta, para dar a entender que é atuante. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, nosso limite é o discurso elaborado por esses profissionais em suas respostas. Não temos como alcançar uma verdade absoluta no pontos listados, mas é importante não perder essas observações de vista.

O apontamento feito anteriormente, sobre a percepção que os pedagogos têm de seu papel pode ser confirmada tanto na unanimidade do “sim” nas respostas à pergunta 03, quanto na unanimidade do “sim” nas respostas à pergunta 01, que indagava: “Você acredita que a pedagogia pode contribuir para o processo de ressocialização de adolescentes e jovens privados de liberdade?”

Nesse ponto, é interessante observar o seguinte: quem responderia “não”? Independentemente de desempenhar o seu papel profissional com zelo e com gosto ou não, seria muito difícil alguém desmerecer o próprio lugar que ocupa. É importante lembrar que

todas as relações sociais também são relações de poder (FOUCAULT, 1979, p. 182). Isso significa que não se trata de mera crença cega no papel fundamental do pedagogo e da Pedagogia no processo de ressocialização. Aliás, se a educação como um todo é desafiadora, tanto mais o é em ambientes em que os educandos são pessoas que experimentaram e praticaram todo tipo de violência. Não à toa, foram parar lá, como apontado no início deste trabalho.

Alguém poderia argumentar facilmente que os pedagogos foram ensinados a acreditar na educação, como se estivessem descolados da realidade. Qualquer pessoa mal intencionada ou negacionista poderia propor tal ideia e tantos outros com semelhante percepção equivocada da realidade seguiriam o coro. Por isso, nada como um bom exemplo concreto para desfazer ideias falsas. A realidade de um ambiente de ressocialização, como a FUNAC impõe uma verdade: o desafio de superar uma cultura de violência e garantir, por meio da educação, dignidade a quem foi muito mal tratado e também feriu muitos, é a principal característica do desafio que o pedagogo enfrenta num ambiente como esse.

Com esse argumento, podemos limitar nossa própria crítica acerca do lugar que o pedagogo ocupa. Se não é possível negar as relações de poder envoltas no pedagogo como professor, como funcionário público e como cidadão, também não é possível negar a realidade difícil que ele enfrenta diariamente para cumprir bem o seu papel.

Portanto, ao levarmos nossa crítica ao limite, gostaríamos de encaminhar o argumento desse tópico: o lugar que o pedagogo ocupa nos espaços de ressocialização é imprescindível. Não pode ser meramente técnico, e tal profissional não pode ser substituído por outro de qualquer natureza, pois o pedagogo é que está munido com o arsenal teórico-metodológico para influenciar positivamente na reconstrução social das pessoas que estão privadas de liberdade por meio da educação. Eis o poder do pedagogo, manifesto nos processos pedagógicos.

PROCESSOS PEDAGÓGICOS

A principal característica dos processos pedagógicos é a intencionalidade. Sabemos que a relação ensino-aprendizagem é permeada por diversos fatores e atualmente se compreende que é impossível isolar a educação de todo o resto da vida, especialmente da dimensão política. Isso significa que todo processo pedagógico, o ensinar e o aprender, estão vinculados a uma questão política. Não se ensina e não se aprende sem objetivos. E é justamente ao buscar tais objetivos que os processos pedagógicos são intencionais.

De acordo com Luiz Síveres (2017, p. 115):

Os processos pedagógicos desenvolvidos no exercício da docência dependem, em grande parte, do projeto de formação inicial e continuada dos docentes, da incorporação de metodologias e tecnologias educacionais, da relação entre professor e estudante, da integração entre teoria e prática, bem como da articulação entre a escola e a comunidade. Esses aspectos, embora considerados essenciais no procedimento de ensino e aprendizagem, estão integrados às políticas públicas e às diretrizes institucionais.

Com base no argumento deste autor, podemos considerar que o papel do pedagogo nos espaços de ressocialização, como é o caso das unidades da FUNAC em São Luís, é fundamental. Como visto também, e embora sem a necessidade de aprofundar aqui, a formação do pedagogo poderá determinar o seu compromisso ético e profissional nos lugares que ocupar.

Se considerarmos que os pedagogos entrevistados nesta pesquisa compreendem bem seu papel e seu lugar, é válido acrescentar que eles são os desenvolvedores dos processos pedagógicos no órgão em questão. Basta lembrarmos das falas já apresentadas anteriormente, onde verificou-se que eles têm uma percepção positiva e valorativa do seu papel. Nas mesmas falas foram listados exemplos de ações executadas no âmbito pedagógico com influência clara e direta sobre todo o processo socioeducativo. Sendo assim, os pedagogos da FUNAC têm consciência de que os processos pedagógicos que eles desenvolvem na instituição dependem deles para funcionar e para obter resultados.

Ao considerarmos a última parte do argumento de Síveres, precisamos compreender também que os processos pedagógicos não dependem unicamente da vontade dos pedagogos ou da simples existência da FUNAC ou qualquer outra instituição de natureza educacional.

A FUNAC é um órgão que carrega em si uma política pública, de ressocialização de jovens privados de liberdade por terem cometido algo ilícito. Além disso, suas diretrizes institucionais precisam ser consideradas pelos pedagogos no seu fazer pedagógico.

Uma olhada rápida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da FUNAC, disponível em seu endereço eletrônico, permite constatar que suas diretrizes são as constantes na Resolução nº119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), parâmetro para o atendimento desta Fundação.

Nas páginas que seguem reproduzindo o documento citado, o PPP da FUNAC contempla de forma clara uma relação entre educação, disciplina e segurança. Essa relação é a linha de força das diretrizes pedagógicas da instituição; mesmo que considere quesitos como saúde, família, diversidade e cidadania, prevalece uma lógica “sancionatória”, termo como consta no documento. Desnecessário dizer que é contraditória a situação que coloca no mesmo bolo educação e privação de liberdade, como veremos adiante ao tratar sobre a EJA na FUNAC.

Tendo isso em vista, pelo menos dois pontos importantes precisam ser discutidos, a Educação de Jovens e Adultos e a Ressocialização Juvenil. Como se verá, não se trata de discutir nem o PPP da FUNAC, nem a EJA como um todo, tampouco descortinar a LDB em sua amplitude. De todos esses documentos, é preciso deixar claro, que só nos interessa recortar as linhas relacionadas ao tema dessa pesquisa para melhor compreensão do mesmo.

A Educação de Jovens e Adultos na FUNAC

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino definida em lei e é voltada para pessoas que não puderam estudar no período adequado de suas vidas. No capítulo II, seção V e artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 está determinado que “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tive-

ram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Assim, a lei garante expressiva diminuição da marginalização e da exclusão social de pessoas que não tiveram acesso à escola quando crianças.

A título de nota, é importante frisar que Paulo Freire foi um dos principais nomes ligados a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Marcélia Amorim Cardoso (2016, p. 01), o projeto de alfabetização de adultos desenvolvido por Freire foi sufocado no Brasil pela Ditadura Civil-Militar iniciada em 1964 e que, em trabalhos desenvolvidos em outros países, aquele educador aprimorou sua experiência na educação de jovens e adultos em África e em também no restante da América Latina.

A escola é um espaço de formação acadêmica, sendo um dos melhores lugares para formar o cidadão; porém, são muitos os adolescentes, jovens e adultos que ainda estão fora da escola. Sobretudo, os que se encontram nas ruas por algum motivo, muitas das vezes estão ajudando a família, em casa ou vinculados ao trabalho; também precisamos considerar casos de famílias desestruturadas ou que, por algum motivo, não conseguiu vaga na escola, más influências, crises de identidade, dentre outros motivos.

Não bastasse a falta de acesso à escola, a falta das políticas públicas educacionais fez com que muitos jovens aderissem ao mundo da criminalidade. Os números desses sujeitos com baixa escolarização cresceram dentro do sistema de privação de liberdade.

No caso do estudo em questão, a Educação de Jovens e Adultos desponta como principal perspectiva utilizada nas unidades de ressocialização, como é o caso da FUNAC. Nesse sentido, basta observar que alguns autores já abordaram a relação entre privação de liberdade e educação, como Mayer (2011), Rangel (2009) e Onofre (2007). Aliás, estes mesmos autores também já deixaram claro que no contexto de privação de liberdade, trata-se mesmo da perspectiva da EJA aplicada nas medidas socioeducativas.

Assim sendo, constata-se que a EJA é fundamental no processo pedagógico desenvolvido na FUNAC em São Luís. Por exemplo, Elenice Maria Cammarosano Onofre (2015, p. 240), ao abordar o caso de jovens privados de liberdade, afirma que:

Pensar em uma educação para este público pressupõe compreender que esta educação acontece em um espaço peculiar onde se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de ressocialização, o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao ambiente de privação.

A autora continua seu argumento de forma enfática, ao apontar que as instituições de ensino prisionais são notoriamente fracassadas. Mas, por outro lado, não existe outra solução encontrada pela sociedade para o problema, não tanto da criminalidade, mas para a prisão propriamente.

O problema da criminalidade pesa sobre a sociedade, em grande parte, pela incapacidade que a própria sociedade tem em lidar com o problema. Por sua vez, Elisangela Lelis da Cunha (2010, p. 176):, ao tratar da ressocialização feminina por meio da educação, afirma que

Enquanto a sociedade não encarar os problemas que ela mesma cria, buscando mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da

desigualdade social e econômica e de garantia de oportunidades dignas, o problema da violência continuará penalizando a todos, inclusive a esta mesma sociedade que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, com medo de tudo que está fora dele.

Desta forma, observamos que a privação da liberdade, por meio de vários mecanismos restritivos, como prisões e órgãos semelhantes, como a FUNAC, é um recurso limitado em opções, estratégias e, sobretudo, em resultados. Porém, como dito anteriormente, apesar disso, é o que temos.

A partir dessa constatação, podemos discutir os resultados obtidos na pergunta 02 do questionário, que indagava: “Quais as principais atividades que o pedagogo desenvolve nesse Centro Socioeducativo?” Por ser uma pergunta fechada, com apenas algumas opções de respostas, os resultados obtidos foram os seguintes: 83,3% foi de “acompanhamento de atividades pedagógicas” e 16,7% de “realização de oficinas pedagógicas”.

Todas as respostas marcadas ficaram divididas entre apenas essas duas opções, sendo que as demais opções de resposta não receberam nenhuma marcação entre os seis pedagogos entrevistados. As demais opções de resposta incluíam “roda de conversa com adolescentes e jovens”, “palestra temática” e “outros”.

Compreendemos que a opção de pergunta fechada reduz muito as possibilidades de resposta dos entrevistados, os quais se veem obrigados a escolher uma opção que melhor contempla a percepção que eles têm acerca do processo pedagógico desenvolvido na unidade onde cada um trabalha. Contudo, essa redução das respostas dessa questão pode ser contornada pela lista de atividades citada em umadas respostas da pergunta 03, que já foi abordada aqui.

Para efeito de comparação, quando a pergunta é aberta (questão 03), os entrevistados apresentam dados que complementam as informações fornecidas para a questão 02, ora em discussão. Com base na pergunta 02, infere-se uma leitura mais estritamente técnica do trabalho pedagógico, pois mais de 80% optou por considerar que o acompanhamento das atividades pedagógicas era o mais importante entre as opções disponibilizadas.

Essa pergunta, com as informações dispostas impede uma visão mais complexa do processo pedagógico desenvolvido nas unidades da FUNAC. Como dito no tópico sobre as opções metodológicas, semelhante situação estava prevista. Contudo, quando se compara esse padrão de respostas com as informações oferecidas na pergunta 03, temos maior clareza da complexidade do processo pedagógico nas unidades da FUNAC, pois entram pontos não previstos pelo pesquisador, como o contato com a família e cursos profissionalizantes realizados.

Somente em um ponto, as respostas obtidas nas duas perguntas permitem uma convergência: os 16,7% que marcaram a opção de oficinas pedagógicas na pergunta 02 são confirmados pelas informações oferecidas nas respostas da pergunta 03, que incluem “atividades temáticas”.

Infelizmente, nem as perguntas fechadas e abertas do questionário, nem os próprios entrevistados forneceram maiores detalhes sobre como tais atividades temáticas estavam sendo realizadas. Se considerarmos as oficinas, que aí podem ser incluídas, tudo indica que

têm, como é de esperar, uma característica social, familiar e até vinculada à saúde. Isso faz todo sentido quando se toma como referência o Projeto Político Pedagógico da FUNAC. Contudo, ainda é um dado geral. O aprofundamento desse ponto é algo que merece maior atenção e que deve ser feito em uma pesquisa posterior, para desenvolver o tema.

A Ressocialização Juvenil na FUNAC

Este é o segundo ponto importante a discutir no referente aos processos pedagógicos desenvolvidos na FUNAC em São Luís. A ressocialização juvenil é a meta da política pública do SINASE, mencionada anteriormente e que é seguida, ou pelo menos consta no PPP da FUNAC.

Em estudo realizado em 2018, Evelyn Figueiredo chegou à conclusão de que o ideal de ressocialização não estava sendo alcançado em uma cidade do Distrito Federal, chamada Guará. Evelyn Figueiredo fez toda uma discussão sobre a relação entre educação e privação de liberdade, muito mais ampla do que a discussão esboçada no presente trabalho.

Ainda que pontual, aquele estudo apresenta resultados consistentes que nos servem para pensar o caso da FUNAC em São Luís. Mesmo que não tenhamos considerado a efetivação da ressocialização nas unidades desse órgão, esse estudo nos chamou atenção para observar em pesquisa futura, se a ressocialização está realmente ocorrendo ou não.

Por enquanto, continuamos focando nas visões dos pedagogos, agora sobre a ressocialização. Para tanto, temos à disposição as respostas fornecidas pelos entrevistados na pergunta 04 do questionário, aberta, que indagava: “Você considera importante a presença do pedagogo nos processos que envolvem ensino aprendizagem neste Centro? Por quê?” Diferente do ocorreu nas respostas anteriores, é perceptível uma maior variedade nas respostas a essa pergunta. E algumas delas contemplam justamente o ponto da ressocialização juvenil, ainda que não usando essa expressão de forma literal.

Assim como observado para outras perguntas, houve unanimidade na resposta positiva. Porém, diferente do simples “sim” obtido em algumas respostas da pergunta 03, desta vez, as respostas foram mais amplas.

É provável que respostas maiores tenham sido estimuladas pela exigência de uma explicação. Depreende-se que há uma percepção de que a presença do pedagogo é fundamental. É um lugar que não pode ficar vazio, nem ser ocupado por outro profissional. Aliás, esse é um argumento apresentado em duas das respostas à pergunta 04. Curiosamente, de alguma forma, a maior parte dos entrevistados associa a presença do pedagogo ao sucesso do processo pedagógico, no sentido de determinar um resultado positivo. Isso significa alcançar uma situação diferente, leia-se melhor, para os educandos em situação de privação de liberdade.

A primeira resposta a destacar está consoante os argumentos elencados anteriormente neste trabalho, sobre o compromisso ético do educador. O entrevistado comenta sobre “reflexão de valores, atitudes e comportamentos” dos educandos, para estabelecer “um novo sentido em suas vidas”. Ao ressignificar suas ações, bem como as consequências delas, os jovens privados de liberdade podem se ressocializar com sucesso. Essa transformação só é possível mediante a ação pedagógica. Esse é o argumento fornecido nessa resposta.

Desse ponto de vista, o pedagogo entrevistado apresenta considerável sensibilidade humana e crítica quanto à contribuição da Pedagogia para uma mudança de vida. Não é demais lembrar o que Paulo Freire disse acerca da educação e do seu poder de transformar as pessoas para que estas mudem o mundo.

A segunda resposta a destacar menciona o pedagogo como integrante de uma equipe multidisciplinar. Com base nessa visão, o entrevistado compreende que o pedagogo não concentra em si o processo pedagógico, mas compreende-se enquanto parte de um projeto maior e que conta com as contribuições de outros profissionais. Essa visão coletiva da educação é importante para a ressocialização, pois dentro do ambiente da unidade pode significar um exemplo, na prática, que os educandos observam de companheirismo, compartilhamento e ajuda mútua. Cada um fazendo seu papel e todos juntos podem construir algo mais significativo.

Provavelmente não foi essa a intenção do entrevistado, mas é importante depreender esse sentido de sua fala, ainda mais quando ele argumenta que o trabalho dessa equipe multidisciplinar vai propiciar a “educação e profissionalização, que são os carros chefes do processo de ressocialização”. Ao mencionar diretamente a expressão “ressocialização”, esse entrevistado compreende, ambiciona e, quem sabe, já experimentou, casos de sucesso.

Apenas para lembrar o estudo citado sumariamente algumas linhas acima, Evelyn Figueiredo (2018) constatou que essa meta não estava sendo alcançada na cidade alvo do estudo por ela realizado. Em vez disso, a semiliberdade é o que estava realmente acontecendo. Ou seja, a educação, naquele contexto, não estava alcançando o objetivo final ambicionado. Mesmo sofrendo de carências de dados, pela limitação da pesquisa, a percepção do pedagogo entrevistado aponta para uma realização da ressocialização juvenil na unidade em que ele atua.

A última resposta a destacar para a pergunta 04 atribui ao pedagogo o que se espera que ele faça, isto é, diagnosticar e formar os jovens, identificar seus níveis e dificuldades de aprendizagem, motivos de evasão escolar, definição de metodologias adequadas. Porém, o destaque final da resposta aponta para construir uma educação de qualidade, com vista a estimular o educando “a potencializar o projeto de vida”.

Se um adolescente ou jovem está em uma situação de privação de liberdade, potencializar seu projeto de vida significa projetar para fora daquele ambiente os sonhos e as expectativas que aquela pessoa tem em mente. Em outras palavras, o objetivo é ressocializar. Assim sendo, estas três respostas contemplam a ressocialização em alguma medida.

Portanto, é perceptível na visão dos pedagogos entrevistados que a ressocialização juvenil é um horizonte a ser considerado/alcançado e, ao que tudo indica em suas respostas, eles trabalham para alcançar tal objetivo. Ou, pelo menos, foi essa a imagem que quiseram passar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa implica em escolhas num mar de opções teóricas, metodológicas e de fontes de pesquisa. Por isso, não é interessante falar em conclusão, mas num encerramento forçado da pesquisa para fins de organização do material a ser entregue. Dito isso, consideramos o presente trabalho algo inicial, cujo tema instigante já cria expectativa de novas pesquisas para aprofundar muitos pontos que aqui foram abordados de forma muito breve.

Importa salientar que o tema do presente trabalho é resultado de uma caminhada teórica no campo da Pedagogia e também de uma experiência profissional. Na tentativa de unir o útil ao agradável, nasceu esse trabalho. Devido a limitações técnicas e principalmente de tempo, optou-se por aplicar um questionário com poucas perguntas a um grupo reduzido de profissionais da educação, todos pedagogos, a fim de obter deles suas visões sobre seus papéis, lugares e os processos pedagógicos que eles ajudam a encaminhar nas unidades da FUNAC em São Luís onde estão lotados.

Como resultados, sempre preliminares, observou-se que os entrevistados apresentam uma visão consciente e contributiva da Pedagogia para a ressocialização dos adolescentes e jovens privados de liberdade em São Luís. Contudo, pela limitação de algumas respostas apresentadas, é possível que nem todos compartilhem da mesma visão, motivo pelo qual preferimos considerá-las sempre no plural. Isso fica ainda mais evidente nas diferenças obtidas nas respostas abertas, porque cada pedagogo elencou atividades diferentes e, sobretudo, resultados diferentes dos processos pedagógicos, ainda que todos contribuam para a ressocialização definitiva dos jovens que estão nas dependências daquele órgão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. SINASE. Lei Federal 12.594/2012. Brasília, 18 de janeiro de 2012.
- CARDOSO, Marcélia A. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. Educação Pública, 2016. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formacao-docente>>. Acesso em 19/11/2022.
- CUNHA, Elisângela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, 2010.
- FIGUEIREDO, Evelyn L.D. Função social da educação nas prisões: implementação do sinase na semiliberdade do Guará. TCC, 63 p. UnB, 2018.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Fundação da Criança e do Adolescente - FUNAC Disponível em: <<https://www.funac.ma.gov.br/pagina-exemplo/>>. Acesso em 19/11/2022.

MAEYER, M. D. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov., 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONOFRE, Elenice. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

_____. Educação escolar para jovens adultos em situação de privação de liberdade. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, nº 96, p. 239-255, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>>, Acesso em 19/11/2022.

PEREIRA, Tania da Silva. Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

RANGEL, H. Mapa regional latino-americano sobre educação en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International D'Études Pédagogiques (CIEP), 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SÍVERES, Luiz. Os processos pedagógicos no exercício da docência. Rev. Educ., Brasília, ano 40, n. 153, p. 114-128, 2017.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO APLICADO

VISÕES DOS PEDAGOGOS SOBRE SEU PAPEL NA RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE EM SÃO LUÍS

Este Questionário visa contribuir com o meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, onde busco caracterizar as Visões dos Pedagogos sobre seu papel na ressocialização de adolescentes e jovens privados de liberdade em São Luís.

1 - Você acredita que a pedagogia pode contribuir para o processo de ressocialização de adolescentes e jovens privados de liberdade?

Sim

Não

2 - Quais as principais atividades que o pedagogo desenvolve nesse Centro Socioeducativo?

Acompanhamento das atividades pedagógicas

Realização de oficinas pedagógicas

Roda de conversa com adolescentes e jovens

Palestra temática

Outros....

3 - As atividades realizadas pelos pedagogos influenciam positivamente outras atividades realizadas por este Centro Socioeducativo?

4 - Você considera importante a presença do pedagogo nos processos que envolvem ensino aprendizagem neste Centro? Porque?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado _____ desenvolvida(o) por _____. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professor (a) _____, da FACULDADE LABORO. E que poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) _____ ou e-mail _____. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é “ colocar o objetivo da pesquisa “

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de aplicação de questionário que deverá ser aplicado a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) co-pesquisador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo/pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Local: _____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura Participante: _____

Assinatura do(a) Entrevistador (a) _____

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para o desenvolvimento da linguagem da criança de primeira infância.

¹JOSIANE DOS REIS COELHO

²LIVIA MARIANA COSTA

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudo sobre os contos e a contribuição na linguagem das crianças de primeira infância, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sobre o uso da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem. O embasamento teórico deste trabalho foram os autores Martins, Coutinho, Abramovich dentre outros. A metodologia usada foram pesquisas, entrevistas; constatando o quanto a contação de histórias de forma lúdica e prazerosa possibilita trabalhar o cognitivo e principalmente a linguagem das crianças. Desta forma, ficou evidente como os contos é um aliado valioso na rotina escolar, permitindo tanto o aluno como o professor penetrar ao mundo da imaginação para adentrar as mentes dos educandos, construindo assim futuros leitores. O objetivo do trabalho é analisar de qual forma a prática de contar histórias, na Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança de primeira infância, aborda-se primeiramente sobre a arte de contar história, fazendo-se um breve relato histórico sobre a temática. Posteriormente escreve-se sobre a literatura infantil e a BNCC, apresentando suas relações e reflexões na prática escolar e por conseguinte analisa-se sobre as contribuições da contação de histórias, na Educação Infantil, elencando, dentre outras coisas, seus impactos no desenvolvimento da linguagem em criança, na primeira infância e por fim faz a conclusão, fazendo um estudo de cunho investigativo crítico e principalmente reflexivo, pois após as pesquisas bibliográficas, permite-se algumas reflexões sobre os contos utilizados pelas professoras de educação infantil e de que forma a aprendizagem se torna tão significativa nesse processo.

Palavras – chave: Contação de História; Educação Infantil; Primeira Infância.

ABSTRACT

The present work is the result of a study on tales and their contribution to the language of early childhood children. It is bibliographical research on the use of storytelling in the teaching-learning process. The theoretical foundation of this work were the authors Martins, Coutinho, Abramovich among others. The methodology used were surveys, interviews; noting how storytelling in a playful and pleasurable way makes it possible to work on the cognitive and especially the language of children. In this way, it became evident how stories are a valuable ally in the school routine, allowing both the student and the teacher to penetrate the world of imagination to enter the minds of students, thus building future readers. The objective of this work is to analyze how the practice of storytelling, in Early Childhood Education, can contribute to the development of the language of the early childhood child, it first approaches

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

the art of storytelling, making a brief historical account. about the theme. Subsequently, it is written about children's literature and the BNCC, presenting their relationships and reflections in school practice and therefore analyzing the contributions of storytelling, in Early Childhood Education, listing, among other things, its impacts on language development as a child, in early childhood and finally makes the conclusion, making a study of a critical and mainly reflective investigative nature, because after the bibliographical research, some reflections are allowed on the tales used by the teachers of early childhood education and how learning becomes so significant in this process.

Keywords: Story telling; Early Childhood Education; Early Childhood.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Laboro tem por objetivo analisar de que forma a prática de contar histórias, na Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança de primeira infância. Para fundamentar, serão utilizadas as teorias de Abramovich (1994), Martins (1994), Coutinho (1997), dentre outros.

É de interesse argumentar a necessidade de propor práticas mais lúdicas e prazerosas, como contar e ler textos. Os contos infantis auxiliam no desenvolvimento da fantasia, ao mesmo tempo que estabelecesse uma relação significativa da criança com o que está sendo apresentado a elas através do que está sendo lido.

Trata-se de uma temática relevante, pois visa refletir sobre como a prática de contar histórias de contribuir para a aprendizagem na educação infantil, analisando seus impactos no desenvolvimento da criança em sala de aula.

O interesse pela temática surgiu em razão da admiração e curiosidade vivenciada no cotidiano, em uma turma de Educação Infantil.

Durante a contação de histórias, é notório a maior concentração, o aguçamento da imaginação, além da fascinação pela história contada, demonstrada pelas crianças.

Neste sentido, este trabalho de conclusão de curso está organizado em cinco tópicos: Introdução, onde será apresentado o tema e sua relevância, trazendo um breve resgate sobre seus impactos cognitivos na Educação Infantil; no segundo tópico faz-se um relato sobre a arte de contar história, citando de forma cronológica, um breve histórico sobre o surgimento da arte contar história, no terceiro tópico far-se-á uma breve discussão sobre a literatura infantil e a BNCC, apresentando suas relações e reflexões na pratica escolar; no quarto, relato sobre as contribuições da contação de histórias, na Educação Infantil, elencando, dentre outras coisas seus impactos no desenvolvimento da linguagem em crianças; para finalizar, serão feitas as devidas considerações finais.

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizando-se um levantamento e revisão de obras, como livros e artigos sobre a temática, além de expor a importância da contação de histórias nas práticas educativas desenvolvidas para crianças de primeira infância.

2 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

A história dos contos é muito remota, não se sabe ao certo quando surgiu, alguns registros são da tradicional contação oral, incluindo até mesmo a bíblia.

Foi na idade média, que os contos ganham uma certa elaboração, despertando o interesse dos leitores: foi nessa época que surge os contos populares, infantis, galante, conto moral e o conto-fábula. Um pouco mais adiante os contos ganham melhor estrutura, com recurso criativos e melhor estética.

Na metade do século XIX o escritor Allan Poe estabeleceu regras estéticas, passando a ter coerência e o desfecho.

É no século XIX, que os historiadores consideram como “século de ouro dos contos”. Nessa época no Brasil os escritores passam a explorar esse tipo de narrativa.

O Brasil passava por um período delicado de mudanças, principalmente no seu quadro político, saindo da Monarquia para a República, com essas mudanças surge a classe média e com ela a necessidade da criação de literatura infantil. Como essa época era escassa de autores do segmento infantil, era necessário adaptações dos contos para adultos.

Foi somente no século XX que surge autores do segmento, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, dentre tantos outros. Foi a partir de 1970, que ocorre o apogeu da Literatura Infantil, passando a ser desenvolvidas obras diretamente para o público infantil. Passando as crianças a serem vistas como um leitor em potencial. As obras passam a ter maior proximidade com a realidade do cotidiano, possibilitando que os professores pudessem apresentar as crianças esse mundo maravilhoso de fantasias, usando tal recurso no processo de alfabetização ou até mesmo no entretenimento.

Abaixo, para melhor contextualizar, a L.I passa por 4 fases no Brasil até sua total incorporação:

- ✓ No fim do século XX, o país começava sua modernização, sendo a escola responsável por repasse de valores patrióticos aos alunos. Nessa época as obras passavam por tradução e eram adaptas, uma vez que não havia livros destinados ao público infantil.
- ✓ Foi entre, 1920 e 1945, que o Brasil passa por conflitos, especialmente na educação, apresentando um índice muito alto de analfabetismo. Nessa época propõem-se a Reforma Educacional, surgindo então a Escola Nova. Nessa mesma época surge Monteiro Lobato, com publicações voltadas para o público infantil.
- ✓ Na década de (50e 60), entra o período da democracia, entrando em validade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo aprovada no ano de 1961.
- ✓ A L.I ganha transformações entre 1970 e 1980, ganhando novos autores e obras, trazendo ima linguagem mais realista e próxima do público infantil, levando o cotidiano em consideração. É nesse período que surge, brincadeiras, histórias de ninar e as histórias folclóricas.

A partir daí os professores passam a explorar melhor esse gênero, utilizando como aparato na alfabetização, aliando aprendizagem ao prazer.

Trabalhar com contos é vivenciar o universo imaginário e o encantamento despertado nas crianças. As obras literárias permitem que seja trabalhado o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional. Professores que oferecem a leitura de forma gradativa, fazem com que as crianças tomem gosto pelos livros, em relação a educação infantil o ouvir as histórias.

É necessário que o contador saiba a diferença entre a leitura e a contação, pois a leitura se dar por guardar as falas do autor, não modificando as falas do texto e já na contação vai-se além disso, o contador pode modificar, interpretar e até caracterizar as falas do texto. Outra característica importante é que seja criado um ambiente de encantamento e envolvimento entre os ouvintes e a história contada, atentando-se para as pausas e intervalos, para que assim seja respeitado o tempo de imaginação da criança/ouvinte, deixa-a criar seus próprios personagens com todas as características por ela imaginada.

Para isso, o contador de história poderá utilizar-se diversos recursos como: o teatro infantil, poesias, fantoches dentre outros, para transmitir a história aos seus ouvintes, pois é nesses momentos que surge à criatividade do professor da Educação Infantil para atingir os objetivos propostos.

É importante durante a contação utilizar-se textos curtos, simples e de fácil compreensão, pois é direcionado para faixa etária das crianças pequenas. O contador deve utilizar muita imaginação e criatividade, trabalhar a gesticulação, sinais, movimentos corporais e a oralidade para representar cada personagem, até mesmo vestimentas, adereços, musicalização e fantoches, dessa forma o encantamento do público pela história contada quase sempre é garantido.

O autor ABRAMOVICH ressalta que, “É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica(..)” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

A contação traz um leque de possibilidades que varia entre diversas histórias, trabalhando o emocional, o cognitivo, a imaginação, a socialização, entre outros, contribuindo para que as crianças, inclusive vençam seus medos e anseios, encontrando nas histórias, muitas das vezes, o alívio para diversas angústias, podendo fazer seu próprio final feliz.

Segundo Castro, a literatura infantil concede autonomia às narrativas fantásticas, em que tudo pode vir a acontecer, nas quais se permite a mistura do real e o ilusório fugindo-se, às vezes, do limite da realidade, dando vida a um universo mágico e fantasioso que agrada ao público mirim e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

O contato com as histórias promove a aproximação dos textos ao universo das crianças, criam familiaridade. Trabalhar diferentes gêneros literários, livros ilustrados e livros escritos propicia a aprendizagem da leitura e escrita e essa manipulação insere o livro no contexto da criança.

Por meio desse convívio, as crianças podem construir hipóteses sobre a escrita, começam a conhecer as letras, iniciam com escritas espontâneas, e isso significa que estão iniciando o processo de compreensão da escrita como um sistema de representação da língua.

3 A LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo da leitura. Para entendermos a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um vasto material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

Na educação da primeira infância, a literatura infantil é uma etapa fundamental para o aprendizado e para as experiências no processo educativo. Nesse sentido, o educador possui um papel importante em mediar os textos com as crianças, pois podem contribuir para desenvolver na criança o gosto pela leitura, estímulo da imaginação e ampliação do conhecimento de mundo.

A definição de literatura infantil inicia-se no instante em que a aflição da comunidade se desperta para a criança, “Passa a deter um novo papel na sociedade motivando o aparecimento de objetos industrializado (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que é destinatária “. (LAJOLO; ZILBERMAN,1988, P.17).

Na Idade Média, o ensino era denominado pela Igreja Católica, e sua metodologia era voltada para os membros da nobreza e do clero. Sendo assim transmitia uma cultura erudita, o ensino se norteia em decorar, no acúmulo de saberes e instrução do indivíduo.

Por causa das contínuas modificações que acontecem na educação e a inquietação que se destaca crescentemente em formar o estudante inteiramente, isto é, contribuir para o estudante se transforme em uma pessoa desenvolvida para a vida crítica, determinado tendo conhecimento do seu papel enquanto cidadão, descobrindo a relevância pela leitura no desenvolvimento do saber do sujeito; considerando o fato de que ao ler se aprende a explicar o sortido mundo que a literatura infantil descreve. Sendo capaz de interpretar espontaneamente, desta forma ocorre a ação de criticar.

3.1 A Literatura infantil e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar e define o conjunto progressivo de aprendizagens a serem desenvolvidas durante toda etapa da Educação Básica.

BNCC, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica” (Brasil. 218, p.7).

Na educação infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gesto e movimento;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;

- Traços, sons, cores e formas;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (Brasil. 2018, p.7).

De modo que a literatura Infantil seja mais bem aproveitada na Ed. Infantil, a literatura é mais bem explorada no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação; com objetivos travados para ampliar a criatividade e o desenvolvimento das crianças.

É por meio dele se desperta o gosto pela leitura, explorando o conhecimento de mundo, permitido que o aluno participe de todo o processo.

A literatura aparece na Ed. Infantil com as experiências que o professor proporciona aos seus alunos, com o intuito de que conheçam a si, através das mais diversas propostas. Outra forma é a apresentação dos contos e da troca com as crianças na vivência da contação de histórias, dramatizações e afins, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura descobrindo as sensações que só os contos podem proporcionar.

“As crianças vão construindo hipótese sobre a escrita que se revelam, inicialmente em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.” (Brasil, 2018, p.43)

Desde pequeno se deve ter o acesso aos livros não apenas folhear, mas pela conversa, pela história narrada, pela poesia, pelo acorde, estimulando a criança a apreciar a leitura. A partir desse momento manifesta-se o desejo em atingir como público-alvo a educação infantil.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, NO CONTEXTO EDUCAÇÃO INFANTIL.

Desde muito cedo as crianças são expostas as histórias infantis e começam a reconhecer e relacionar com a realidade por meio da afetividade que as narrações proporcionam.

Nessa fase de desenvolvimento infantil a criança faz elaboração de seu conhecimento com a realidade por meio dos momentos que lhe dão prazer, tragam emoção. A literatura precisa ser assimilada pelos alunos para que possam ter conhecimento de mundo. Coelho fala que:

“Para que essa assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fara e sua leitura se transforma naquela aventura espiritual.” (COELHO, p. 21, 2000)

O poder de assimilação deverá ser trabalhado pelo professor, para assim ter maior conhecimento gerado. Os livros e contos devem ser apresentados de forma que os alunos gostem e queiram mais, mas tomando o cuidado para ser lúdico e prazeroso.

Na educação infantil, os contos devem ser acompanhados com entusiasmo por todos os participantes. A escola é o principal ponto de partida onde as crianças adquirem o prazer pelas narrativas, que uma vez adquirido irá se perpetuar por toda a vida adulta. Para Bettelheim, “Ouvir um conto de fadas e absorver as imagens que ele representa pode ser comparado a espalhar sementes, de que apenas algumas serão implantadas na mente das crianças...”

(BETTELHEIM, p.217,2007).

Os contos servem como aparato para compreensão intelectual, ajudando a criança a entender a si própria a orientando. Enquanto se narra uma história, a criança flui a fantasia, ao mesmo passo que se sente satisfeita, traduzindo as imagens no seu subconsciente.

As crianças na primeira infância ainda não possuem real compreensão da leitura como um todo, mas isso não as impedem de ter contato com os livros, como folhear, olhar gravuras que são atraentes e despertadas para as narrativas.

O contar as histórias possibilitam a elas melhor assimilação, uma vez que estas são curiosas e estão em fazer de descobertas, interagindo e participando de todo o processo. Quando a criança é estimulada a outras narrativas desde pequenas, elas acabam por desenvolver o prazer pelo conteúdo, que as leva ao caminho do conhecimento, o que é fundamental para o desenvolvimento da consciência do que lhes é transmitido.

Coelho diz que:

“Através de uma leitura expressa através de desenhos ou sequencias, como perguntas, comentários, etc., feitos em tom alegre e interessado, o adulto vai favorecendo a criação do clima de empatia que deve existir entre a criança e o livro.” (COELHO, p.201,2000)

É na educação infantil que se enraíza os futuros leitores e amantes dos gêneros literários, devendo ser explorado ao máximo pelos docentes.

Os contos por se apresentarem em forma lúdica acabam por oferecer as crianças um escape do realismo para o mundo fantasioso. As crianças na primeira infância, estão em fase de desenvolvimento de seus valores e principalmente de sua personalidade. Através da contação de histórias as crianças compreendem melhor o sentido das narrativas, o que por si só gera conhecimento.

Tudo deve ser feito pedagogicamente, com a finalidade de que os educandos demonstrem suas capacidades na hora da interpretação, da compreensão; tornando uma aula de forma dinâmica poderá proporcionar de forma gradativa, o entendimento dos alunos, contribuindo para o aprendizado de forma significativa.

4.1 A contribuição da contação de história no desenvolvimento da linguagem em crianças de primeira infância.

A linguagem oral é uma figura de comunicação remota pelas pessoas, contudo o ato de contar histórias tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ajudando a desenvolver a oralidade, aprimorando a memória, é por isso que a contação de histórias é uma experiência enriquecedora na primeira infância.

Abramovich (1989, p 16) afirma que “importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem, para ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão de mundo.”

Sabe-se que o elemento central na comunicação de uma criança é o desenvolvimento da fala, ouvir narrativas desde cedo propicia o enriquecimento do vocabulário e a interação das crianças como o mio.

Na educação infantil a contação de histórias está inserida cada vez mais cedo, trabalhando a escuta, pensamento, imaginação; com isso dá-se um foco maior na comunicação oral juntamente com a escrita construindo assim parâmetros linguísticos do ser em desenvolvimento.

Contar histórias é uma ferramenta importante para aquisição da linguagem oral. Partindo do pensamento de Vygotsky, pode-se entender que as crianças se desenvolvem através das interações sociais, nas relações com os outros. Diante deste exposto, destaca-se a citação abaixo:

“Para Vygotsky, as crianças se socializam, pois elas não são sociais por natureza, produzem-se no

meio social, são seres interativos. Ao seu ver o desenvolvimento é um processo que deve considerar os aspectos biológicos e estes se transformam em culturais. Portanto, a criança se constitui como sujeito interativo e, neste processo, utiliza a dala como instrumento para organizar o pensamento.” (COSTAS E FERREIRA, 2010 p. 209)

São nas experiências sociais que as crianças vão construindo conhecimento e ampliando o domínio linguístico ao mesmo passo que amplia seu repertorio de fala, melhora a socialização.

Considerando essas falas, entende-se que a contação de histórias contribui com autonomia linguística, o que garante domínio para o mecanismo da comunicação.

Tahan (1964) aponta os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento infantil, conquistas e aprendizagens que a criança alcança ao ouvir histórias, a saber:

- a. Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;
- b. Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;
- c. Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;
- d. Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando-a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece;
- e. Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;
- f. Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando-a na vida moral;

- g. Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;
 - h. Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando-a para a vida;
 - i. Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias,
- despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário
- (TAHAN, 1964, p. 21).

Diante do que a contação de histórias proporciona, Tahan elenca os vastos benefícios e o que deixa evidente é que ela aprimora a expansão da linguagem infantil, facilitando com isso a articulação e a expressão do indivíduo em desenvolvimento; vale ressaltar que a aquisição de conhecimento, expande os horizontes, ampliando assim as experiências que as crianças adquirem ao ouvir narrativas. Ao mesmo tempo em que o professor trabalha a contação como metodologia de ensino aprendizagem em sala de aula, conhece e familiariza-se com os educandos despertando o interesse pela leitura.

Na educação infantil a contação de histórias é um recurso muito utilizado, e ganha mais força a cada ano.

Essa prática estimula a atenção, a imaginação e a curiosidade das crianças. Trabalhando o desenvolvimento social e o cognitivo dos discentes. Pois trabalhar de forma improvisada, traz interação tornando o momento muito mais prazeroso e envolvente.

Ao ouvir histórias as crianças têm contato com outras realidades. Um dos benefícios da contação é o estímulo a oralidade e a comunicação. Não somente a comunicação, mas os sentimentos como alegria, medo, angústia... proporcionando habilidades socioemocionais, que serão importantes para toda a vida.

A contação de histórias não apenas é uma ferramenta para a construção de leitores, como também a que garante o enriquecimento em todo o processo educacional. Ao mesmo tempo que enriquece o vocabulário, torna a comunicação mais vasta.

Coelho (2006, p.26) afirma que “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para seu entretenimento”.

Desta forma esse recurso torna-se fundamental para as crianças que estão em fase de aquisição da linguagem, prática imprescindível no desenvolvimento da criança.

Por fim, percebe-se que a pesquisa a pesquisa reconhece que a prática de contar histórias, auxilia na linguagem e formação de sujeitos leitores, possibilitando ao mesmo tempo uma experiência lúdica, como desperta outros aspectos já discutidos nesse trabalho de conclusão de curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de compreender como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças de primeira infância, e de modo a tornar evidente a prática em sala de aula, foi feita uma análise e pesquisa bibliográfica a despeito do tema tratado.

A natureza deste estudo foi fazer uma investigação crítica e principalmente reflexiva. Após a pesquisa bibliográfica que foram a base para construção de todo o estudo, permitiu-se algumas reflexões sobre os contos utilizados pelas professoras de educação infantil.

Durante a abordagem do referido tema fez-se explanação sobre o uso dos contos em sala de aula e como eles contribuem de forma positiva para a ampliação da linguagem e vocabulário dos alunos.

Com base nos resultados alcançados conclui-se que a contação de histórias ocupa lugar de privilégio dentre das práticas na educação infantil, sendo essa ferramenta significativa e fonte de estímulos na interação e desenvolvimento linguístico.

Contar histórias é um exercício que favorece a escuta premente, aumentando o repertório de palavras, além de conhecimentos, isso porque articula as mais diversas formas de expressão; sons, palavras e oralidade. É também através dela que aprimora a escuta e a sensibilidade auditiva, favorecendo assim sua contribuição no desenvolvimento da linguagem de crianças de primeira infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- ARAUJO, Felipe. WUENENBURGER, Jean- Jaques, **Educação e Imaginário**; introdução a filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 1988. P.77-105.
- BERMEJO. Ernesto. **Conversas com Cortázar**. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar. 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14 ed. São Paulo: paz e Terra.2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica,2018.
- CÂNDIDO, Antônio, In FESTER, A, C, Ribeiro (org.), **direitos humanos e Literatura**. São Paulo: Braziliense, 1989.
- CASTRO, Wanessa Cristina Rodrigues dos Santos. **Literatura Infantil na formação docente no curso de Licenciatura Plena em Letras, uma Reflexão sobre o exercício profissional**. Disponível: <<https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-profissional.pdf>>. Acesso em: 31 de Out de 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**/ Nelly Novaes Coelho. – Ed.-São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N.N. **literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FARIA, M.A. **como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: contexto, 2004.
Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília, DF> 1998.

LAJOLO, M. (1988). **A voz Infantil da e na Literatura Infantil**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. Brasil.

MELLO. Ana Maria. **Caminho do conto brasileiro**. Porto Alegre: Revista de ciências e Letras da FAPA, 2000.

SILVA, Emanoela Cargnin da. **Uma boa história, um bom contador, uma criança e a imaginação**: características da contação de histórias. Revista Educação Pública, v. 21, nº 22, 15 de junho de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/uma-boa-historia-um-bom-contador-uma-crianca-e-a-imaginacao-caracteristicas-da-contacao-de-historias>>. Acesso em: 18 de Out de 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de pesquisa. Da pontificia Universidade Católica de Porto Alegre. V. 52,1985.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escodas**. Torno II. Madrid: Visor,2001.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 4 ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA:

A influência da família na aprendizagem da criança

¹MARCELLA CASTRO SOUSA

²LUCE MALBA CAMPOS RODRIGUES

RESUMO

Compreende-se que a família é a primeira instituição social sobre a qual o indivíduo está inserido, é ela juntamente com a sociedade em geral os responsáveis por prover saúde, educação, lazer, profissionalização, cultura e dignidade. É dever da família conceder à criança condições dignas que garantam segurança e vida, não permitindo que a mesma seja exposta a negligência que interfira no seu desenvolvimento. A segunda instituição na qual o indivíduo é majoritariamente inserido é a escola, no ambiente escolar é indispensável que haja a participação da família, pois influenciam no rendimento do educando, podendo contribuir de forma positiva ou em sua ausência interferir negativamente na aprendizagem. Para que haja sucesso na formação intelectual é indispensável que escola e família firmem uma parceria, mantendo comunicação clara e estreita, desta forma é possível observar de perto êxitos e dificuldades do aluno, e juntos encontrarem a melhor forma de ajudá-lo. Assim escola e família cumprem seu dever em conceder educação de qualidade, e condições favoráveis para o desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: Família. Aprendizagem. Criança.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a primeira instituição social na qual o indivíduo está inserido é a família. É dentro do contexto familiar que se desenvolve a personalidade, caráter e comportamentos, a família é responsável por prover os meios necessários para que a criança tenha seus direitos garantidos, de forma que não haja negligência ou empecilho que afete o seu desenvolvimento. (MACHADO, 2021).

A Lei nº 8.069, Art. 3º DE 13 DE JULHO DE 1990 diz: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No art. 4º da Lei nº 8.069 diz: É dever da família, da comunidade, da sociedade

¹Pedagogia, Faculdade Laboro, 2022.

²Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

É de dever da família garantir que a criança tenha acesso a educação, e seja ativa na vida escolar do educando. “a relação entre família e escola é objeto de estudo daqueles que buscam compreender essas instituições e o seu papel social” (SILVA, 2022).

A problemática da relação família e escola vêm sendo alvo de vários debates e tema de diversos estudos. A concepção de participação da família na escola deve ser entendida como prioridade no acompanhamento da aprendizagem dos educandos. A participação da família na escola e também se envolver na construção coletiva do fazer pedagógico na escola. (MACHADO, 2021).

Desta forma estendeu-se a questão: Qual a influência da família na aprendizagem escolar da criança?

O presente artigo tem como objetivo geral identificar qual a importância da parceria entre família e escola.

Trata-se de um estudo de revisão sistemática de literaturas científicas, de texto dissertativo expositivo, pesquisa de natureza básica, realizada através de busca de artigos nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, Lei do congresso nacional, Revistas de artigos científicos, utilizou-se como palavras chave para busca dos arquivos: desempenho escolar, família x escola, pais e alunos. No total foram analisados 30 arquivos e inseridas informações de 11 fontes bibliográficas. Toda a coleta de artigos foi realizada entre os meses de Setembro de 2022 e Novembro de 2022.

2. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS

A Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, Art. 4º, diz: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4º, LEI Nº 8.069, 1990).

De acordo com a lei Nº 8.069, A família é a primeira instituição social com a qual a criança tem contato, e é responsável por garantir que os direitos de saúde e educação das crianças não sejam negligenciados; juntamente com a família, a comunidade/sociedade e o poder público devem assegurar os mesmos direitos. A segunda instituição social na qual o indivíduo pode ser inserido é a igreja ou a escola, em ambas a participação dos pais/responsáveis no desenvolvimento social da criança é indispensável, uma vez que o aprendizado e a detenção de conhecimento são vertentes necessárias para que qualquer pessoa exerça cidadania.

O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) confirma esse argumento:

Crianças e adolescentes devem ter o seu direito à vida e à saúde protegido com prioridade pela família, pela comunidade, pela sociedade em geral e pelo poder público (governantes e autoridades públicas). Em conformidade com os dispositivos constitucionais, o ECA determina que toda criança e adolescente tem direito à educação visando o seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da sua cidadania. (MPF,2022).

O poder público desempenha papel importante ao garantir acesso à escola pública e gratuita, pois desta forma concede condições de igualdade para que alunos de classe baixa tenham acesso ao conhecimento, permitindo o desenvolvimento da capacidade de entender, apreender e compreender desde matérias científicas até princípios de convívio e organizacional da sociedade. (BASTOS, 2018).

A experiência familiar é a primeira base de convívio social que o indivíduo tem, é a partir do contexto familiar que a criança aprende hábitos e comportamentos para lidar socialmente em outros ambientes, a forma como pais e irmãos se comportam dentro de casa influenciam na maneira de agir. O ser humano em fase de formação carregará os estímulos aos quais foi exposto durante toda vida, quer sejam positivos ou negativos. (Denkewicz. Silva, 2019).

LEITE (2011 apud DENKEWICZ; SILVA, 2019), confirma esse argumento:

A criança que está em estágio de formação e exposto a tantos estímulos, sejam negativos ou positivos eles irão carregar junto a eles durante sua jornada, estes estímulos irão desencadear sentimentos e ações dos mesmos, e em casos de um aluno que tem uma família desestruturada vai acumulando estímulos negativos, e com isso seu cognitivo é bloqueado por pensamentos desnecessários causando a dificuldade em sua aprendizagem.

A vida escolar não é de responsabilidade unicamente do aluno, como por muitas vezes fica subentendido, é necessário que a experiência escolar seja acompanhada de perto pela família e professores/escola, desta forma há a garantia de compartilhar os êxitos e necessidades da criança no seu cotidiano, uma vez que problemas familiares/saúde podem comprometer o rendimento da criança e uma comunicação estreita entre escola e família ajuda a identificar os problemas enfrentados pelo educando e possibilita que juntos achem uma solução. Desta forma família e escola cumprem seu dever no quesito educação, proporcionando formação intelectual e social. (BASTOS, 2018).

BASTOS afirma:

A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da formação educacional dos filhos, pois a educação possibilita transformações contínuas. (BASTOS, 2018).

BASTOS deixa claro que para que haja sucesso na formação educacional do aluno, é indispensável que pais e escola trabalhem juntos, a parceria citada por BASTOS abrirá

oportunidade para que haja comunicação clara entre os principais agentes fornecedores de conhecimento intelectual da criança, de forma a identificar êxitos e dificuldades enfrentados pelo educando, e possibilitando que juntos (escola e família) decidam a melhor forma de ajuda-lo.

3 DESAFIOS DE CRIANÇAS SEM PAIS PRESENTES NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

De acordo com o psicólogo Vygotsky (1896 – 1934), indeferir que o ambiente tem relação com o desenvolvimento humano não é possível, pois mutuamente criança e ambiente se influenciam. (CARARA, 2017).

O comportamento apresentado por crianças é um reflexo do seu cotidiano dentro de casa, tendenciosamente elas se comportam de aspecto semelhante na escola, desta forma quando não há interesse por parte dos pais na vida escolar de seus filhos é comum notar maior dificuldade do educando em interessar-se pelas atividades escolares, e de aprender os conteúdos ministrados em sala de aula. (CARARA, 2017).

Vygotsky usa o seguinte argumento:

Crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, que presenciam e sofrem práticas violentas em família, com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete. (VYGOTSKY apud CARARA, 2017).

Tal argumento afirma que além dos obstáculos enfrentados no ramo do aprendizado escolar, as crianças com pais ausentes no seu desenvolvimento intelectual, ainda precisam lidar com as influências negativas do meio nas quais estão inseridas, quer seja no contexto familiar ou social, causando-lhes prejuízo.

Frequentemente professores e escolas notam o preocupante crescimento do índice de evasão e abandono escolar. Quando o refúgio não se dá por completo, muitos alunos passam muito tempo sem frequentar as aulas, o que interfere diretamente de forma negativa no processo de aprendizagem, uma vez que o conteúdo do ano letivo segue uma sequência lógica desde os anos iniciais do ensino fundamental. (GOMES, 2018).

Diferente do que imaginam evasões não atingem somente crianças de ano escolar a partir do ensino fundamental, acontece também na fase de alfabetização, onde por vários motivos, dentre eles familiar, de saúde, econômico ou logístico, muitos alunos têm seu aprendizado dificultado por perderem conteúdo. É uma infeliz realidade vivida por alunos de escolas públicas os quais não conseguem arcar financeiramente com transporte ou não possuem um adulto que o acompanhe até a escola. (GOMES, 2018).

Por outro lado, o contexto tecnológico atual também precisa ser analisado, pois a implantação de novas tecnologias levanta a necessidade de reorganizar valores, o contato com aparelhos eletrônicos é muito mais acessível para as crianças atualmente do que se

comparado com crianças de 15 anos atrás, com o poder de respostas a alguns cliques, tornou-se evidente a grande ausência da família na vida escolar das crianças, no acompanhamento de agendas e tarefas escolares. (NASCIMENTO e MENDES, 2019)

De acordo com BASTOS, 2018: A família tem o poder de influenciar o sucesso ou fracasso do educando afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Para isso é necessário que haja troca de experiências e conversa entre família, aluno e comunidade escolar, almejando maior envolvimento e êxito no processo de aprendizagem. (BASTOS, 2018).

LÜCK (2010, p. 17 apud BASTOS 2018) firma:

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Conforme o argumento acima é de claro entendimento que para que haja uma gestão participativa, onde a comunicação seja mais clara, funcional e o aluno seja bem sucedido na retenção do conhecimento é necessária à contribuição de todos os agentes envolvidos no aprendizado intelectual do educando, desta forma é indispensável a participação dos pais.

4 INFLUÊNCIA DOS PAIS PRESENTES NA ESCOLA

De acordo com as experiências psicológicas, sociais, o relacionamento e comportamento familiar e a educação recebida em casa ditarão a forma como a criança agirá no meio escolar, tanto no comportamento quanto na capacitação de conhecimento. (DENKEWICZ; SILVA, 2019).

Na vida da criança os pais são os primeiros pilares para o crescimento dos filhos, são vistos como os seres mais importantes para eles, por esse motivo é importante que haja qualidade no envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos. A participação nas atividades ensinando, acompanhando, ajudando, estimulam as crianças ter mais interesse em realizar as atividades, pois se sentem vistas e valorizadas. (DENKEWICZ; SILVA, 2019).

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem, começa antes do ingresso escolar, e afirma que o desenvolvimento está ligado à aprendizagem. Desta forma é indispensável que haja o acompanhamento de um adulto disposto a estimular o processo de aprendizado e atento a desenvolver métodos de ajudar a criança a reter conhecimento (CARARA, 2017).

É de responsabilidade da família construir uma base firme, sustentada em comprometimento com a educação, ainda que haja situações desfavoráveis, desta forma a criança entende que a vida escolar é importante e requer dedicação (CARARA, 2017).

De acordo com Bee (1997, p.284 apud CARARA, 2017) “a mais óbvia influência que não a

família sobre a criança entre os 6 e 12 anos é a escola que ela frequenta”. O ambiente escolar proporcionará oportunidades de um futuro melhor, conhecimentos diversos, e ambiente seguro. (CARARA, 2017).

De acordo com SOUZA; SOUSA E MARQUES:

A família é também responsável pela educação da criança, principalmente no processo de leitura, ou seja, esse processo precisa ser compreendido tanto pelos professores e pais desse aluno. (SOUZA; SOUSA E MARQUES, 2020).

Crianças com pais presentes na vida escolar apresentam maior facilidade no aprendizado ou em se expressar para demonstrar quando não entende algum conteúdo, a participação dos adultos é importante para o sucesso e crescimento intelectual dos educandos, a família deve provê assistência na adaptação de rotinas e horários, no processo de leitura, em todas as etapas de aprendizado, nas atividades, e no desenvolvimento do aluno no ambiente da escola. (COSTA; MIGUEL, 2020).

5 BENEFÍCIOS DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA x ESCOLA

Na escola o contato mais próximo do aluno será com colegas de classe e professores, é dever do profissional da educação observar seus alunos, desta forma será possível identificar o nível de desempenho e elaborar atividades que facilite o aprendizado e beneficie o seu desenvolvimento no ambiente escolar e fora dele, havendo ganho tanto para o professor quanto para o aluno. (COSTA; MIGUEL, 2020).

Denkewicz; Silva ressalta que:

O professor deve conhecer o aluno para proporcionar atividades que o beneficie ao seu desenvolvimento escolar e fora dela, assim o aluno receberá uma formação satisfatória, podendo se desenvolver, percebendo que assim como ele ensina, ele aprende constantemente junto ao aluno. (Denkewicz; Silva, 2019).

Família e escola desempenham papel semelhante na vida do indivíduo, que é de auxiliar na obtenção de conhecimento e desenvolvimento social, por este motivo é importante que firmem parceria no processo de ensino e aprendizagem, pois favorecerá no progresso escolar, uma vez que a criança tende a passar mais tempo em casa do que na escola. (MACHADO, 2021).

Segundo Costa e Miguel:

A participação da família nos processos de constituição do saber dos educandos permite que os mesmos tenham mais gosto pela aprendizagem e pelos mecanismos propostos pelo professorado para chegar aos níveis de aprendizagem. (COSTA; MIGUEL, 2020, p. 668).

A participação efetiva dos pais na vida escolar dos seus filhos embora seja importante deve ir além da checagem de cadernos e agendas, é necessário o envolvimento amplo, em que seja possível a atuação dos responsáveis nas decisões que envolvem a gestão da escola, e isso envolve tanto o plano pedagógico quanto o plano administrativo, assim saberão de que forma está sendo conduzido o processo de aprendizagem das crianças. (SILVA, 2022).

De acordo com Lima e Chapadeiro (2015, p. 501 apud SILVA, 2022):

A relação que se dá entre família e escola tem como fundamento contribuir na formação do indivíduo, para isso, é preciso que a participação de ambas as partes ocorra de maneira apropriada, e que priorize o desenvolvimento da criança nesse contexto.

Tal argumento enfatiza que escola e família devem trabalhar juntas com o mesmo propósito, para que isso aconteça fica evidente que é indispensável que haja uma relação forte e sem falhas, proporcionando momentos de comunicação entre os envolvidos, para que assim professores, diretores, família e aluno analisem como lidar com situações do dia-a-dia. (SILVA, 2022).

De acordo com Bastos:

O contexto familiar precisa se engajar no processo ensino/aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio familiar da criança é mais intenso do que o convívio com a escola. É estimulante quando se tem o respaldo familiar no contexto escola, pois há chance de sucesso do aluno é maior. (BASTOS, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro contato social da criança é a família, sendo esta a instituição mais importante, pois é responsável pela formação de caráter e de postura comportamental para introduzir o indivíduo no convívio com a sociedade. O contato social é necessário e inevitável, é a partir desse princípio que há a necessidade da inserção da criança no ambiente escolar, onde terá contato com pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, e irá aprender a lidar com atividades não vivenciadas até então no seu cotidiano.

O ambiente escolar e familiar não são iguais, embora necessitem andar em harmonia para o sucesso do educando, tendo em vista o favorecimento do crescimento intelectual do aluno, é indispensável que haja parceria entre família e escola, assim como a presença do professor em sala de aula, a presença dos pais/responsáveis no desenvolvimento dos alunos é fundamental, pois a família é responsável por influenciar na vida estudantil, podendo contribuir de forma positiva ou negativa. Desta forma para que haja clareza, faz-se necessária a participação efetiva da família na escola, assim juntos conseguem oferecer condições melhores de aprendizagem e progresso para o estudante.

REFERÊNCIAS

BASTOS, MÁRCIA DUARTE DE. A importância da parceria entre pais e Escola na fase um do ensino fundamental: uma Investigação na turma do 3º ano “b” da escola Municipal janelinha do saber. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25049>. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CARARA, MARIANE LEMOS. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 17 Out. 2022.

COSTA, M. S. S.; MIGUEL, J. R. Escola: Concepções históricas e a influência da família no processo de aprendizagem. *Id on Line Revista de Psicologia*, v. 14, n. 51, p. 667-679, jul. 2020.

DENKEWICZ, EVA LUZIANE; SILVA, AMANDA DIAS DA. Problemas encontrados em âmbito escolar: a importância da parceria escola e família. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8183>. Acesso em: 24 Out. 2022.

GOMES; MANOEL MESSIAS. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>. Acesso em: 20 set. 2022.

MACHADO, BRUNA ARTHURI. Família e escola na educação infantil. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2734>. Acesso em: 19 Out. 2022.

MACHADO, KELLEN CLÁUDIA DOS SANTOS. O efeito da ausência e presença dos pais/responsáveis no processo De desenvolvimento escolar infantil. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2373/1/2021_arti_kellenmachado.pdf. Acesso em: 04 Nov. 2022.

MENDES, KAMILA; NASCIMENTO, CLÁUDIA PINHEIRO. A era digital e o mundo virtual na infância. v. 16 n. 1 (2019): *Revista Outras Palavras*. Disponível em: <https://revista.projecao.br/index.php/Projecao5/article/view/1369>. Acesso em: 29 Set . 2022.

SILVA, RENATA FERNANDES. A relação família-escola. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/monografias/handle/123456789/176>. Acesso em: 27 Set. 2022.

SOUZA, ANASTÁCIA FEITOSA DE; SOUSA, MAINARA ALVES DE; MARQUES, JANOTE PIRES. Interação entre professore família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em escola pública. *REVISTA EDUCAÇÃO & ENSINO*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020.

A LUDICIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PLAYFULNESS AND MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

¹Swenne Michelle Pinheiro Costa Leite

²Waléria de Jesus Barbosa Soares/Orientadora

RESUMO:

Esta pesquisa busca contribuir para a prática docente de professores que lecionam o componente curricular de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Caracterizada como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, reflete sobre a importância da ludicidade como forma de ensinar matemática, para então sugerir atividades para o ensino do referido componente utilizando recursos lúdicos. As atividades sugeridas tratam de assuntos básicos da matemática que podem ser experimentadas a fim de desenvolver melhor as habilidades e as competências dos alunos. Com isso, conclui-se que é possível propor e proporcionar um ensino de matemática pautado na ludicidade, o que contribui para aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino. Matemática. Ludicidade.
Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT:

This research seeks to contribute to the teaching practice of teachers who teach the curricular component of mathematics in the early years of elementary school. Characterized as bibliographic research with a qualitative approach, it reflects on the importance of playfulness as a way of teaching mathematics, and then suggests activities for teaching that component using playful resources. Suggested activities deal with basic math subjects that can be experimented with in order to better develop students' skills and competencies. With this, it is concluded that it is possible to propose and provide a teaching of mathematics based on playfulness, which contributes to student learning in the early years.

Keywords: Teaching. Math. Playfulness. Early Years of Elementary School.

¹Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

²Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da vida, todo ser humano passa pelas mais diversas experiências que os tornam únicos em suas caminhadas. Dentre essas experiências, a educação é uma das principais.

Na vida, o processo de aprendizagem nunca é interrompido, desde os primeiros anos até a fase adulta. O ser humano vive em constante aprendizado. Nesse sentido, a escola contribui significativamente para a resolução dos problemas da sociedade, pois é o espaço que proporciona uma melhor formação para os cidadãos, que se tornam mais conscientes de seu papel.

É na escola que são estabelecidas técnicas e metodologias que visam trabalhar todos os atributos que são responsáveis por integrar a aprendizagem da criança. Desde a Educação Infantil os alunos são incentivados a práticas que valorizam cada ação. Com isso, os alunos adquirem habilidades que vão, gradualmente, possibilitando os avanços de sua autonomia diante das situações e das adversidades que surgem em suas vidas.

Entretanto, cada etapa da vida escolar requer competências dos docentes para lidarem com o desafio de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos.

A passagem da Educação Infantil para os primeiros anos do ensino fundamental, representa um importante marco na vida estudantil, tornando-se um desafio para a família, para os alunos e para a própria escola. Nessa fase, é comum que haja um estranhamento pelos alunos, que se dá pela diferença nas práticas pedagógicas adotadas logo nos primeiros anos do ensino fundamental. Enquanto na educação infantil, o foco está no estímulo dos alunos, sem uma grande preocupação com desempenho, no ensino fundamental, a brincadeira dá lugar a atividades mais estruturadas e desafiadoras, onde eles também passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade.

Uma vez que se trata de uma fase na escola em que ocorre a transição das crianças entre duas importantes fases da vida escolar, cuja prática docente acaba sendo bem diferenciada. Para que essa mudança seja razoável, prevenindo possíveis frustrações e desencantos por parte das crianças, as atividades lúdicas contribuem por ser um dos fatores importantes no processo de aprendizagem durante essa fase, sendo essencial que estejam presentes na prática pedagógica do professor.

É nesse contexto que temos uma das principais dificuldades dos alunos na transição da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental: a aprendizagem matemática. Assim, o ensino de matemática, nos primeiros anos do ensino fundamental, é motivo de estudos em busca de metodologias que aprimorem a prática do professor que a ministra.

Quais seriam as causas dessa rejeição à matemática? A forma como o professor aborda o conteúdo influencia os alunos a rejeitarem esse componente curricular? Qual a relevância de trabalhar com a ludicidade no ensino de matemática para alunos do ensino

fundamental dos anos iniciais?

Visando melhor compreender essa problemática é que se justifica a realização do presente estudo, que tem por objetivo geral contribuir para o entendimento da relevância da ludicidade no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Trazendo ainda como objetivos específicos: apontar os principais conceitos de ludicidade, bem como o que a Base Nacional Comum Curricular traz sobre o tema; destacar a importância das práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, no ensino de matemática para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Ao buscar responder todos os questionamentos acima expostos, a pesquisa traz ainda situações de ensino de matemática através do lúdico, que possam ser experimentadas/verificadas para desenvolver competências e habilidades dos estudantes nos anos iniciais e, assim, contribuir para a ampliação do raciocínio lógico dos educandos na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica empregada nesta pesquisa foi qualitativa, pois concordando com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Podemos ainda, dizer que, buscou-se a compreensão do objeto de estudo, ampliando a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (RAMPAZZO, 2005).

A pesquisa é ainda caracterizada como exploratória, relacionando os temas ludicidade e ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 6) estudos exploratórios “são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com finalidade de: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, ou modificar e clarificar conceitos”.

Para tanto, utilizou-se como procedimento técnico para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o que segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, de caráter exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses para o aprimoramento das ideias de modo a estimular a compreensão.

A pesquisa seguiu assim as seguintes etapas:

1. Primeiramente, realizou-se a revisão de literatura sobre a temática da pesquisa. Essa revisão se deu em artigos, dissertações, livros e documentos curriculares, como o PCN e BNCC;
2. Posteriormente foram selecionados, textos acerca da temática ludicidade no ensino de matemática;
3. Por fim, foram pesquisadas e selecionadas atividades pautadas no ensino lúdico que pudessem desenvolver saberes matemáticos para estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse estudo utilizou como motor de busca as plataformas Google, Google Acadêmico, além de utilização de bibliotecas físicas e digitais, para localizar pesquisas relacionadas à temática apresentada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Os desafios de ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

A matemática é uma ciência antiga, estima-se que tenha surgido no Egito Antigo, entretanto, na pré-história, os seres humanos já utilizavam conceitos de contar e medir. Assim pode-se afirmar que a matemática surgiu da relação do ser humano com a natureza, a partir da necessidade de medir e contar objetos.

A matemática está presente também na vida das pessoas diariamente, mas quando se fala em matemática escolar percebe-se um tipo de distanciamento por parte das pessoas, e esse fenômeno ocorre desde a escola, pois não há ainda, mesmo no ambiente escolar, um encantamento dos alunos pelo componente curricular, que é de fundamental importância para a solução dos grandes desafios da sociedade.

Roque (2012) aponta que a matemática que lemos nos livros já produzidos há muito tempo, foi reorganizada inúmeras vezes. Assim, conclui-se que não se trata de um saber pronto e acabado.

Hoje, é preciso inserir o ensino de seus conceitos matemáticos em um contexto, justamente porque a maioria das pessoas acredita que a matemática é muito abstrata, havendo pedidos para que ela se torne mais “concreta”, ligada ao cotidiano. Um dos aspectos que contribuem para que a matemática seja considerada abstrata reside na forma como a disciplina é ensinada, fazendo-se uso, muitas vezes, da mesma ordem de exposição presente nos textos matemáticos. Ou seja, em vez de nos basearmos no modo como um conceito matemático foi desenvolvido, destacando as perguntas às quais ele responde, tomamos esse conceito como algo pronto.

Mesmo sendo considerados especialmente abstratos, os objetos matemáticos são os exemplos mais facilmente imagináveis para compreender a permanente articulação entre as abstrações e a realidade concreta. De fato, contar objetos parece ser uma ação simples que propicia uma natural relação entre tais instâncias: o abstrato número 5 não é nada mais do que o elemento comum a todas as coleções concretas que podem ser colocadas em correspondência um a um com os dedos de uma única mão, sejam tais coleções formadas por bananas, abacaxis, pessoas, ideias, pedras, fantasmas, poliedros regulares, quadriláteros notáveis, etc. Na verdade, em qualquer assunto, não é possível conhecer sem abstrair” (MACHADO, 2014, p. 50).

De acordo com Groenwald e Timm (2002, p.21), “ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas”, assim, a utilização de práticas lúdicas auxilia na aprendizagem da disciplina, incentivando um maior interesse pelos conteúdos matemáticos. Um dos motivos para que isso ocorra é o ato de brincar, pois o aluno vai estar assimilando os conteúdos de forma divertida em conjunto com os colegas.

Acerca da passagem entre a educação básica e os primeiros anos do ensino fundamental, a BNCC (2017, p.55), esclarece que a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer bastante atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a integração das crianças nessa nova fase da vida escolar.

Além da dificuldade trazida em relação à mudança de abordagens no ensino das disciplinas com a chegada dos primeiros anos do ensino fundamental, um outro importante desafio que se coloca nesse cenário é a formação dos professores. Grande parte dos professores que atuam nas séries do Ensino Fundamental I possuem somente a formação pedagógica: são licenciados em Pedagogia sem outra licenciatura. Assim, quando são requisitados a lecionar disciplinas diversas, surge uma questão fundamental: como ensinar determinados conteúdos?

Embora a formação inicial que eles tiveram no Ensino Superior os prepare para serem polivalentes, muitos desses professores julgam que o que aprenderam na faculdade não os prepara de modo suficiente para lecionar nas séries do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos específicos.

Já na formação em Licenciatura de Matemática, ocorre o oposto da Pedagogia, há uma formação toda voltada para os conteúdos matemáticos, mas esvaziada de formação teórica prática, no que diz respeito ao tratamento pedagógico desses conceitos para os alunos (GIRALDELI, 2009).

A formação de professores em Matemática, assim como todas as licenciaturas, passou por um período de discussões e estudos que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96. Em decorrência da Lei 9394/96, o MEC formulou um conjunto de políticas educacionais para orientação das reformulações previstas para os currículos, bem como a estruturação das Instituições de Ensino Superior. Porém essa discussão não se esgota, e é com essa ênfase que o tema de formação de professor e do seu desenvolvimento profissional se expande. Santos (2005) aponta que esse tema tem sido objeto de vários estudos em Educação e Educação Matemática, o que possibilita refletir sobre as questões de sua prática e projetar suas ações e os desafios atuais que a ele se apresentam, espaços formais e informais em que seu conhecimento profissional é gerado, o que faz a formação ser complexa e diversa.

Como a matemática é uma ciência que exige observação e compreensão, o aprendizado desta deve ser alcançado por meio de um esforço coletivo. O professor deve elaborar os recursos educacionais tendo como base as competências e objetivos que devem ser alcançados. Os conceitos matemáticos não mudaram com o tempo, não houve modificações na ciência, o que acontece é que para uma melhor compreensão e relação com o cotidiano, o ensino da matemática precisa estar contextualizado com as necessidades sociais de cada época e as necessidades educativas dos alunos.

Portanto, para que haja uma educação focada na solução dos desafios que cercam o ensino de matemática e para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso uma maior integração entre esses aspectos, partindo de uma perspectiva em que cada indivíduo aprende e evolui de maneiras diferentes e para isso o professor deve estar preparado, buscando sempre inovar em seus métodos, desenvolvendo atividades que sejam mais interessantes para os alunos, sem abrir mão dos conteúdos obrigatórios da educação básica.

3.2 Aprender matemática através do lúdico: é possível?

Lúdico vem do latim ludus que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p. 41). Para Malaquias (2013), o impulso de brincar é naturalmente característica da criança.

[...] o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa a liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões (BRASIL, 2012, p. 6).

Independentemente da idade cronológica, a ludicidade está presente ao longo de toda a vida do indivíduo. Porém, não deve ser restrito apenas à diversão, mas sim aos momentos de desenvolvimento criativo, à interação social, domínio linguístico, cognitivo, motor e afetivo (IAVORSKI, 2008).

Para Luckesi (2015, p. 06) ludicidade é uma experiência interna e pessoal. Definindo a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Podendo ser essa atividade um jogo, uma brincadeira ou até um trabalho e não, necessariamente, uma atividade divertida. Neste sentido, Luckesi (2014) refere-se à ludicidade como uma experiência que pode ser boa ou ruim, divertida ou não para quem está vivenciando-a, ou seja, para ele, cada indivíduo compreende e vive a ludicidade de maneira diferente a partir de suas circunstâncias.

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014, p 13).

Com base no exposto, percebe-se que atualmente a ludicidade é reconhecida como componente fundamental do desenvolvimento humano, sendo amplamente incorporada

nas práticas educacionais. No contexto educacional, as brincadeiras favorecem o interesse por outras atividades possibilitando o uso do raciocínio para resolver situações-problema, podendo ampliar o conhecimento do estudante, despertando ainda o imaginário.

É por meio do lúdico que as crianças demonstram seus desejos e sentimentos, trocam experiências, interagem com as demais, constroem seu próprio conhecimento e colaboram para que os outros colegas também aprendam. Assim, o lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (BACELAR, 2009, p.28).

As atividades lúdicas são ferramentas poderosas em sala de aula, visto que aguçam a criatividade, incentivam o aluno a enfrentar desafios, além de promover a socialização. Entretanto, é preciso pontuar, que não basta somente brincar, jogar, dançar, cantar ou realizar qualquer outra atividade sem que haja uma intencionalidade, uma finalidade educacional. Por meio de brincadeiras e jogos planejados, com objetivos educacionais bem definidos, ao brincar a criança consegue desenvolver habilidades de comunicação, exploração, capacidade de tomar decisões, compreensão de regras entre outras competências.

Para Kishimoto et al. (2017) apud Fromberg (1987, p. 36) o jogo infantil inclui as características: (a) simbolismo: representa a realidade e atitudes; (b) significação: permite relacionar ou expressar experiências; (c) atividade: a criança faz coisas; (d) voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; (e) regrado: sujeito à regras implícitas ou explícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente.

Kishimoto (2017), classifica ainda, os jogos como: (a) um sistema linguístico que funciona em um determinado contexto social, visto que cada cultura constrói uma imagem de jogo, conforme suas crenças e valores, que se expressa mediante a linguagem; (b) um sistema de regras explícito, relativo às regras presentes nos jogos e que devem ser respeitadas pelos participantes; (c) um objeto, representado pelo que se utiliza para jogar, como um peão, o tabuleiro de xadrez, etc.

3. 3 Sugestão de atividades matemáticas para os anos iniciais

Após as reflexões iniciais apresentadas nesta pesquisa, selecionamos cinco atividades matemáticas com foco na ludicidade. Nosso intuito é oferecer sugestões de atividades a serem desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental.

a) Atividade 1:

Jogo do cubra e descubra

Este jogo auxilia os alunos a relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa, a compreender o conceito de adição como a ação de somar uma quantidade à outra, executar adições mentalmente e a desenvolver os fatos essenciais da adição a partir de situações-problema (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Componentes: um tabuleiro (como o do modelo), 22 fichas (sendo 11 de cada cor) e 2 dados.

Como jogar:

Organização da classe: em duplas;

Cada jogador coloca todas as suas fichas no seu lado do tabuleiro, de modo a cobrir todos os números que nele aparecem.

Na sua vez, o jogador lança os dois dados, adiciona os pontos que saírem nos dados e tira do tabuleiro a ficha que cobre a soma.

Quem erra a soma, ou ao tirar a ficha, perde a vez.

O vencedor será aquele que primeiro tirar todas as fichas do seu lado do tabuleiro (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).



Figura 1: Tabuleiro do jogo Cubra e Descubra

Fonte: SMOLE; CÂNDIDO, 2007.

b) Atividade 2:

Jogo da Velha Humano

Este jogo pode ser realizado para estimular a capacidade de trabalhar e pensar coletivamente, o raciocínio lógico, a criação de estratégias e o desenvolvimento da noção espacial do aluno. Além disso, é possível utilizá-lo para introduzir conteúdos matemáticos, estabelecendo relações entre eles e as posições ocupadas pelos jogadores, as ações realizadas e a formação dos grupos (DULLIUS, 2015).

Conteúdos abordados: frações, matrizes, plano cartesiano, probabilidade, estatística e análise combinatória.

Componentes: nove cadeiras, três fitas vermelhas e três azuis.

Figura 2: Organização das cadeiras para o jogo da velha humano.



Fonte: DULLIUS, 2015.

Como jogar:

Organize a classe em grupos de três alunos;

Organize nove cadeiras em três linhas e três colunas, no formato do tabuleiro do jogo da velha tradicional (Figura 2), como se representassem os quadrados que são preenchidos com “X” ou “O”;

Participam do jogo dois grupos de cada vez, com os integrantes numerados de um a três. Cada integrante do grupo será uma peça do jogo e cada equipe utilizará uma cor de fita amarrada no braço para diferenciar-se;

Inicia o jogo aquela que ganhar no “par ou ímpar”. Os jogadores, obedecendo à ordem numérica e intercalando as equipes, posicionam-se no tabuleiro. Por exemplo, o jogador 1 da equipe vermelha posiciona-se no tabuleiro e, em seguida, o jogador 1 da equipe azul escolhe outra posição. Na sequência o jogador 2 da equipe vermelha joga, e assim sucessivamente;

Vence o trio cujos integrantes sentados formam coluna, linha ou diagonal.

Caso nenhuma das equipes consiga atingir o objetivo, o jogo continua e as peças começam a se movimentar na sequência inicial, devendo necessariamente trocar de posição e ocupar uma cadeira vaga. É importante destacar que não pode haver nenhum tipo de comunicação entre os integrantes durante o jogo, permitindo assim que cada um tenha autonomia de elaborar sua jogada. No entanto, antes de iniciar cada nova partida, o grupo pode prever estratégias (DULLIUS, 2015).

c)Atividade 3:

Boliche matemático

Este jogo pode ser utilizado para fixação do conteúdo de soma e subtração de números inteiros, para alunos do ensino Fundamental anos iniciais, como recursos necessários para a prática, têm-se garrafas pet numeradas de 1 a 9 e uma bolinha (DULLIUS, 2015).



Figura 3: Materiais para realização do jogo Boliche matemático

Fonte: DULLIUS, 2015.

Como jogar:

Os alunos são separados em equipes e cada uma efetua cinco jogadas;

A marcação dos pontos corresponde à soma dos pinos derrubados em cada jogada, que devem ser registrados em quadros.

Para validar os pontos de cada rodada, a equipe deve acertar um problema proposto pelo professor. Vence a equipe que tiver maior pontuação (DULLIUS, 2015).

Figura 4: Exemplo de quadro para marcar a pontuação das equipes

Jogadas	Número de pontos
1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	
Soma das rodadas	

Fonte: DULLIUS, 2015.

d) Atividade 4:

Batalha Naval

O jogo Batalha Naval pode ser usado com o objetivo de introduzir o conceito de plano cartesiano, como, também, de fazer com que os alunos treinem o posicionamento de pontos no plano (SILVA et al. 2020).

É jogado em duplas, com um adversário sentado de costas para o outro ou com alguma barreira visual entre eles, de forma que um não veja o que o outro está marcando em sua folha. O único material necessário é a folha impressa com duas malhas quadriculadas, conforme figura a seguir.

Figura 5: Malhas quadriculadas do jogo Batalha Naval



Fonte: SILVA; SANTOS, 2020.

É necessário que o professor defina a quantidade e o tamanho dos “barcos”. Os barcos podem, por exemplo, medir 2 quadradinhos de largura por 2 de comprimento ou 1 de largura por 4 de comprimento e assim por diante.

Como jogar:

Em uma das malhas, o participante irá colorir os quadrados referentes aos tamanhos dos “barcos” escolhidos pelo professor, sem que seu adversário os veja. Cada jogador, na sua vez, indica a posição em que deseja disparar um míssil contra os barcos do adversário, na forma (coluna, linha). Por exemplo: (B, 7) ou (2,7) no caso de o tabuleiro possuir apenas números, respeitando-se a ordem de abscissa e, depois, ordenada. Só é permitido um ataque por vez, alternando-se os ataques entre os oponentes.

O adversário deverá dizer se o míssil caiu na água (caso não coincida com a posição de nenhum de seus barcos) ou se acertou parte de um de seus barcos. Não é necessário comunicar qual o tamanho ou tipo de barco foi atacado. Somente se o barco for totalmente atacado, isto é, se o oponente conseguir acertar todas as posições que o barco ocupa, então será necessário dizer que o barco afundou. Cada ataque contra o adversário deverá ser anotado no papel, a fim de registrar um mapa da posição dos barcos adversários. Vencerá o jogador que destruir todos os navios de seu adversário primeiro (SILVA, et al. 2020).

e) Atividade 5:

Corrida Matemática

A Corrida Matemática é um jogo que propõe estimular o raciocínio lógico e o cálculo mental. Foi desenvolvido para auxiliar professores que atuam no Nível Fundamental, pois pretende despertar o interesse dos alunos pela Matemática, buscando incentivá-los a dominar as quatro operações básicas (Engelmann, 2014).

Figura 6: Tabuleiro do jogo corrida matemática



Fonte: ENGELMANN, 2014.

O jogo pode ser aplicado para até oito participantes de duas formas distintas: inicialmente, de forma individual, cada participante joga com o intuito de concluir a travessia o mais rápido possível e assim vencer; ou também em dupla: a dupla vence quando os dois participantes concluírem a travessia.

Conteúdos abordados: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Componentes: tabuleiro medindo 50 cm x 70 cm; 3 dados e 8 pinos de marcação distribuídos em quatro cores diferentes.

Como jogar:

- Cada participante inicia o jogo quando, ao lançar seus dados, possa alcançar os valores 0 ou 1;
- O participante avança de acordo com os valores obtidos;
- Cada participante pode avançar sempre em linha reta, podendo alterar sua direção somente no início de cada jogada;
- Passe-livre: trata-se de estações na cor laranja distribuídas em várias partes do tabuleiro. O participante que capturar o passe-livre tem o direito de realizar três jogadas, podendo avançar em qualquer direção;
- Cada jogada deve ser realizada em tempo determinado entre 20 e 30 segundos;
- O participante que primeiro concluir a travessia vence (ENGELMANN, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que a transição da Educação Infantil para a fase dos primeiros anos do Ensino Fundamental é extremamente importante na vida de um indivíduo e em sua formação, e por ser de grande relevância, acaba sendo também um grande desafio para alunos, professores e família, exigindo um grande esforço de todos que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Nesse momento tão significativo é que se observa uma grande dificuldade em ensinar o componente curricular de matemática. O que para muitos é assustador, visto que as práticas pedagógicas mudaram e que o desempenho agora é cobrado com maior rigor, além de muitos professores entenderem que aquilo que aprenderam na faculdade não os prepara suficientemente para lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação às especificidades da disciplina.

Por isso, ensinar o componente curricular de matemática utilizando a ludicidade (brincadeiras, jogos, brinquedos) pode ser uma abordagem mais tranquila a ser utilizada em sala de aula, dado que o aluno ainda está em um processo de transição, o que requer uma atenção especial para que não haja uma ruptura repentina, causando maiores danos na criança.

Desse modo, ainda contribui significativamente para o progresso da criança que passa para uma etapa tão fundamental de sua formação educacional. Trazer recursos lúdicos proporcionando uma abordagem contextualizada no ensino de matemática propõe uma experiência prazerosa, aguça a criatividade e a curiosidade, colaborando no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais.

Nesse viés, entende-se que em função do ensino de matemática ser tão desafiador nos anos iniciais, as práticas pedagógicas abordadas pelo professor, se tornam objetos essenciais para que não haja descontentamentos e possíveis frustrações por parte do aluno durante este processo.

É preciso ressignificar o ensino de matemática, incorporando elementos contemporâneos e pautadas nas vivências do cotidiano dos alunos sempre visando o aprimoramento da aprendizagem, sendo assim, que as sugestões de algumas atividades e recursos lúdicos trazidos aqui, possam contribuir para uma experiência diferenciada capaz de reestruturar a maneira de ensinar.

REFERÊNCIAS

BACELAR, V. Ludicidade e Educação Infantil. EDUFBA. 2009. 1ª Edição Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil_VeraL%c3%baciaDaEncarna%c3%a7%c3%a3oBacelar_EDUFBA.pdf Acessado em: 22 ago. 2022

BRASIL. 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula. Ano 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília, MEC, SEB, 48 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. 1996. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acessado em: 06 set. 2022.

DULLIUS, M. M. (Org). Brincando e aprendendo matemática. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

ENGELMANN, J. Jogos matemáticos: experiências no PIBID /Jaqueline Engelmann. – Natal: IFRN, 2014.

FROMBERG, D. *Pronin-Play in the Early Childhood Curriculum. A review of current research.* Seefeldt, cord. (ed.), USA, Teachers College Press, 1987, pp. 36-74.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDELI, M. S. de C. Os diferentes níveis de formação para o ensino de matemática: concepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, p. 226. 2009. Disponível em: < <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8096-os-diferentes-niveis-de-formacao-para-o-ensino-de-matematica-concepcoes-e-praticas-de-docentes-que-atuam-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf> >. Acessado em: 06 set.

2022.

HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

IAVORSKI, J. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. Efdeportes.com, Buenos Aires, abr. 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org.). 2017. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez. 14. ed., 183 p.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014.

DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 8 set. 2022.

MALAQUIAS, M. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Import%C3%A2ncia-do-L%C3%BAdico-no-Processo-de-no-da-Ribeiro/ob65989e88a018cc85684a0560d9af6a9b4478b2> Acesso em: 23 ago. 2022.

MARKONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas, 5 ed. 2003.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica para alunos de graduação de pós-graduação. São Paulo: Editora Loyola. 3. ed. 2005.

RODRIGUES, M. O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo. Petrópolis, Vozes, 2001, 105 p.

SANTOS, M. J. E. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: FAGED/UFBA, 2005.

SANTOS, V. de M. A formação de formadores: que formação é essa? Revista de Educação PUC-Campinas. n. 18. Junho. 2005b.61-64.

SILVA, E. F. S. MEIRA, A. C. P. F. SANTOS, S. R. SANTOS, T. E. SILVA, J. M. H. Jogos matemáticos com lápis e papel. Rio de Janeiro: ANPMat. 1ª ed. 2020.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. CÂNDIDO, P. Jogos de matemática: [recurso eletrônico] 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental).

O TEATRO COMO MECANISMO DE CONTRIBUIÇÃO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE DEPENDENTES QUÍMICOS HOMENS: uma ação pedagógica

¹LARISSA CRISTINA BARROSO FERREIRA

²LUCE MALBA CAMPOS

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o teatro como mecanismo de contribuição para a ressocialização de dependentes químicos, do gênero masculino como uma ação de cunho pedagógico. Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e bibliográfico. Diante da realidade encontrada no Brasil, onde há um aumento significativo nos índices de dependência química masculina, em que o uso de drogas tem se mostrado uma fuga da realidade (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime.UNODC). Trazendo como base teórica parte do pensamento libertário autônomo: Constantin Stanislavski (1995 e 2013), Jerzy Marian Grotowski (1996), Paulo Freire (2017), Augusto Boal (1999), entre outros. Sendo ressaltado o conhecimento de si, do outro, como lidar com as próprias emoções e os desafios diários que são encontrados nesse processo de ressocialização. O teatro, sendo apresentado como base principal de mudança, agregamento, adaptação e conscientização da sua realidade no mundo, partindo de um ambiente não formal de educação.

1. INTRODUÇÃO

A dependência em substâncias químicas é um problema de ordem mundial. Aproximadamente, 284 milhões de pessoas, com uma variação de idade entre 15 e 64 anos - usaram algum tipo de drogas em 2020, alcançando 26% a mais do que anos anteriores (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime.UNODC). Segundo dados do Ministério da Saúde, no ano de 2021, o Sistema Único de Saúde (SUS) apresentou mais de 400 mil atendimentos a pessoas com distúrbios psicológicos e comportamentais desenvolvidos através do uso de drogas e álcool. Além de serem mencionados como um dos 20 maiores fatores de risco da saúde pública apontados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Evidencia-se, nos últimos anos, um quadro progressivo de usuários de drogas na sociedade brasileira, trazendo assim uma preocupação sobre a saúde pública e a insegurança no país. Este desassossego de ordem social apresenta alguns fatores em sua origem dentre eles, podemos elencar, cenários de vulnerabilidade tais como: a baixa escolaridade, família desestruturada, violência doméstica, desemprego, fome, traumas, ausência de moradia, renda familiar insuficiente e todas essas questões fragilizam a convivência social desses sujeitos (AGLIARDI, 2007).

¹Pedagogia, Faculdade Laboro, 2022.

²Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

O processo de constituição humana perpassa pela compreensão de sua ação na vida e no mundo, sendo essa a possibilidade de autonomia e liberdade e quando não se é constituído a essa realidade natural, dificilmente seus atos hão de provir de suas questões interiores elaboradas, passando a serem, automaticamente, não ouvidas e nem respeitadas, por parte das suas bases relacionais, ocasionando impedimento social.

A partir do contexto apresentado, torna-se necessário trazer a ação pedagógica do teatro, como possibilidade da ressocialização desses homens, dependentes químicos e através dessa ação, proporcionar uma transformação pessoal e comunitária, no qual eles se tornam protagonistas, circunspectos e autônomos, tornando-os capazes de uma convivência social, familiar e profissional, de forma ativa.

2 METODOLOGIA

A realização deste trabalho baseou-se na linha de pesquisa da Pedagogia Social e enfatiza o Teatro como promotor da ressocialização do dependente químico, que se apresenta comovido por um percurso de conhecimento de mundo, corpo, sentimentos, liberdade, autonomia, inclusão social e reelaboração das emoções internas e externas.

A metodologia concebe-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, revisando literatura científica da Pedagogia Social e do Teatro, onde são dissertados o cênico e todo seu ambiente, sendo fonte de descoberta educacional que reinsere este homem na sociedade, restabelecendo os seus direitos civis e comunitários.

A pesquisa também se fundamenta de forma exploratória que segundo Gil (1999, p. 27) “[...]desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato “. Dessa forma é possibilitado uma ampliação do conhecimento sobre esse determinado assunto.

3 REVISÃO DE LITERATURA

As drogas são um tipo de artifício opressor alterando todo contexto do usuário, limitando-o em seu autocontrole, escolhas, desorientando-o e fazendo-o acreditar somente naquela sensação momentânea de prazer, ocasionado pela substância presente naquilo que foi consumido, com a intenção de sanar, amenizar, ou até resolver de vez, todo contexto vivenciado no seu desenvolvimento histórico (concepção trazida pela pessoa), quando na realidade elas ainda permanecem e posteriormente se tornarão maiores, porque ao retornarem à vida, os problemas serão os mesmos e precisam ser solucionados, ou pelo menos elaborados uma forma de lidar com a situação. E como não conseguem, acabam retornando ao uso. Sobre isto comenta Boal: “[...] uma opressão, seja de que tipo for, só ocorre porque, em maior ou menor medida, conta com a aceitação da vítima. [...] Oprimem-nos porque estamos dispostos a fazer concessões.” (BOAL,1999, p. 289).

Para que a opressão permaneça constante ao longo do tempo, necessita da aceitação particular do indivíduo, nessa permissividade acontece a essência a hierarquização social. Se os oprimidos não se comportarem de acordo com o papel secundário que lhes é atribuído pela dimensão simbólica da opressão, as práticas da mesma não poderão continuar, pois ele apresenta-se como um questionador dos seus direitos e críticos da realidade as quais querem

o colocar.

Segundo Lebrun (1987), Aristóteles vai trazer a reflexão sobre o agir e o padecer, colocando que “o agir promovido ou vivenciado por alguém em si próprio, já carrega uma aptidão de mover ou mudar”, assim estando acima da sua própria realidade e o contrário acontece quando: “o conforme depende de outrem para alterar o que não há nele” (LEBRUN, 1987, p. 17) e é considerado abaixo. Sendo assim, para Aristóteles, o homem tem obrigação de coordenar suas emoções, possibilitando um controle diante dos desafios exteriores e Diderot agregando o pensamento traz também esse conceito onde o ator se desenvolve continuamente, aí está a entrada da transformação do pensamento do adicto, ele passa a se vê nesse papel transformador de si mesmo, revendo seus atos, ou vivenciando diversas possibilidades as quais ele traz dentro dele, como sinais de entendimento e de mudança.

Sendo assim, podemos reconhecer neste cenário, o poder do teatro, que para Stanislavski e Grotowski o foco significativo é no ator (VIDOR, 2002). Ele é a referência primordial da cena. Quando se pensa nessa estrutura, percebe-se as realidades necessárias a serem trabalhadas em cada artista durante seu processo de criação do personagem como: autoconhecimento, controle e expressividade, corroborando diretamente em como pode haver uma ressocialização daquele ser com o público, o teatro permite esse contato direto desde o primeiro momento dentro do ambiente cênico, onde há um conjunto de pessoas fazendo o espetáculo acontecer.

Bracket (1967) apresentava constantemente e de forma progressista que a metamorfose do homem estava interligada à sua mudança como artista. Assim orientando uma transposição comportamental na vida e na arte, promovendo ações de escolhas mais conscientes e críticas, agindo bem diretamente nessa tomada de consciência. Estabelecendo um entendimento corporal, oportunizando reflexões acerca de seu corpo, tendo-o também como parte de si e do seu trabalho, necessitando de cuidado para exercer uma profissão.

O fundamento da emoção sendo o desejo, refere-se a algo abstrato dentro do nosso corpo e da alma, sem substância para mantê-lo e com variações diante da diversidade sentimental existente no ambiente ao qual o ser humano se expõe. Em contrapartida à vontade, descreve a razão e empenha-se por manter por um período maior e mais intenso no corpo a decisão de executar algo necessário para ele, nisso havendo uma dedicação constante. Assim comentando Abbagnano para Spinoza que o desejo é transposto pela vontade, havendo um esforço para a concretização do mesmo através das ações que são realizadas “(ABBAGNANO, 1998, p. 314).

Nesta colocação, encontra-se a chave do entendimento correlacionado aos acontecimentos interiores desse toxicômano, que ao ser compreendido dentro do teatro, começa a entender melhor os sentimentos vividos como: frustração, insegurança, traumas, medos, preocupações, baixa autoestima, marginalizações e transforma-os e estabelecendo novo sentido aos seus pensamentos e sentimentos. Transformando conteúdo do seu inconsciente (desejo pelas drogas) em uma vontade consciente (vontade de não mais voltar ao estado em que se encontrava outrora), pois vê maior sentido de mudança e transformação pessoal, na vontade, do que no desejo.

Com as artes cênicas, o adicto consegue analisar as reais consequências de seus atos, repensando as questões que o conduzem ao uso ou até mesmo ao desejo das drogas, por meio do cênico há um aumento de chances da não escolha pelas drogas, por entender que a vida agora, através do teatro, dissipa todo retrocesso interior e exterior, havendo uma

mudança na personalidade. Outrora, cerceado por opressores, se encontrando resistente e opositivo, procura trazer-se novos rumos, entendendo a si, como parte importante e não mais marginalizado do seu contexto.

3.1 Teatro e Ressocialização

O teatro no Brasil surge em primeiro momento como um sistema de doutrinação e catequização, por parte dos primeiros jesuítas, aos nativos brasileiros. Por meio da linguagem cênica era possibilitado aos indígenas uma compreensão sobre os textos bíblicos e parábolas. Era a forma lúdica de expressividade para algo importante e significativo do pensamento colonizador.

Após o processo de colonização, passa-se a ter uma influência maior do teatro francês no Brasil até o século XIX. Após esse período começa-se a levar em consideração toda parte territorial e cultural de cada localidade e seu modo de expressão. Dentre eles podemos citar: Ariano Suassuna e seu modo particular de retratar o ss nordestino, Jorge Andrade ao falar sobre a indústria paulistana e o pensamento político dos mineiros e Nelson Rodrigues com suas trágicas ideias cariocas. Mais próximo e com a contemporaneidade vem a ascendência do Teatro Arena de São Paulo (PATRIOTA, 2005).

O teatro brasileiro reforça constantemente a criação e a expressão, como pontos importantes e significativos na formação de novas opiniões e reflexões críticas sobre conceitos hierarquizados. A politicidade do teatro atingiu seu auge durante a ditadura militar, quando os artistas que se apresentavam no palco, denunciavam os abusos do governo da época. O teatro brasileiro também é um palco onde a desigualdade social é condenada. Um dos diretores que mais trabalhou com esse assunto foi Augusto Boal (2009), que fundou o Teatro do Oprimido. Sua característica é engajar o público em atividades encenadas que visam denunciar sua posição como oprimida para que possam encontrar coletivamente uma solução para os problemas encenados.

Atualmente, as artes cênicas brasileiras possuem uma multiplicidade ideológicas, filosóficas, estéticas e culturais.

A ressocialização parte do pressuposto que todo ser humano tem a necessidade de se relacionar, estar em sociedade, estudar, sentir-se útil e conviver familiarmente e profissionalmente. A respeito disso, Gomes (2012, p. 48) expõe que a educação é, essencialmente, uma forma de poder, que melhora as virtudes e as pessoas. O direito à educação é muito mais do que o direito a uma sala de aula. É um direito visível a uma melhor qualidade de vida. Essas questões só precisam ser credibilizadas nesse percurso da ressocialização, para assim tornarem concretas essas mudanças.

O Teatro e a Pedagogia carregam em si, um caminho transformador de percepções, respectivamente, um oferece as ferramentas transformadoras e o outro é a concepção, o novo saber sobre a vivência transformadora. Não há transformação, nem uma mudança de ações sem conhecimento. Boal (2009), comenta que um pensamento sensível parte a princípio da arte e da cultura, para só assim haver uma libertação do sujeito, permitindo-o ampliar e aprofundar seu viés de pensamento; acrescenta ainda que o percurso dá início, quando esse ser decide transformar a realidade que vive.

3.2 Teatro e Mudança de Comportamento

A arte é a desenvoltura da vida vista pelo espectador e interpretada pelo ator. Baseando-se nisso, ver-se a arte reproduzindo a vida, entrando como demonstrativo de oportunidade que esse adicto tem de se ver dentro de um personagem, no qual ele mesmo já passou por aquela realidade e a partir disso, refletir. Vygotsky (1984) entendia que essa desenvoltura humana passava pela retórica entre natureza, pensamento e história. Por mais que suas colocações fossem voltadas às perspectivas da infância, este pensamento cabe perfeitamente para essa mudança de realidade passada por esse novo artista, ele recria uma linguagem trazida pela cultura, onde começa a ver opções de como recriar os seus contextos, baseados em sua própria história, mas sendo vista como parte do personagem.

O ser humano, filogeneticamente, está preparado para um desenvolvimento biológico saudável que lhe permite desdobramentos em sua comunicação por meio da fala, mas está só se desenvolve quando o sujeito está inserido em um ambiente sócio-histórico. O espetáculo possibilita a expressão e a troca de experiências entre os mais diversos sujeitos (JAPIASSU, 1998).

A ficção faz essa simbiose do homem com o seu espaço e suas questões. Quando são feitas dinâmicas, jogos, danças, expressões, então são possibilitados um arsenal de construções e desconstruções do sujeito. Originando uma reflexão e alteração em seus comportamentos, outrora executados por ininterruptos estímulos causados pela droga, a qual no momento, procura retirá-lo do centro de vida, para agora alimentar outras conjunções pungentes e impetuosas que os façam pensar em si como efetivos participantes do meio.

O fato de as atividades artísticas serem apresentadas como estratégias promotoras de experiências, espontaneamente, predispõem sua própria contribuição para o resgate de si como ser humano, incluindo não apenas a aquisição de conhecimento e o crescimento de habilidades, mas também mudanças de comportamento (PIAGET, 1979). Portanto, tais exercícios surgem como ensejo de reviravolta pessoal, que cooperam nessa reintegração, na melhora da sua saúde e alcance do bem-estar. Estabelecendo-se, perante as reflexões atuais, autonomia, mudança, melhoria e equilíbrio na condução da vida.

3.3 Ação Pedagógica do Teatro

Enquanto a origem do pensar e a aprendizagem forem um exercício contínuo e dinâmico em que se constrói e se desfaz, tudo em volta começa a ter perspectivas diferentes. Os processos de competências fundamentam-se em aprender a conhecer, conviver, fazer e ser, reforçando a compreensão dessa aquisição, acontecendo somente quando se cria um espaço de convivência, que permite a vivência e a reflexão (MARONI, 2008).

Assim, o conhecimento do corpo oferece a experiência dos jogos teatrais, dinâmicas de grupos e individuais, troca de conhecimento, detalhamento do espaço, movimentos, coordenação motora, respiração, força e vitalidade. Os exercícios com as emoções, sentimentos, experiências diversificadas e de preferência opostas, para um encontro profundo com o personagem e sua localização dentro de si. As atividades psicológicas, onde são administradas as idas e vindas dos personagens dentro do ator e da sua realidade, na promoção do equilíbrio, autocontrole, organização das ideias, as tomadas de decisões assertivas constituem-se um potencial aprendido.

Grotowski (1996, p. 1) reflete o pensamento de Stanislavski comentando que a

criação de um personagem permite a localização exata dos sentimentos, emoções, desejos e ações concretas dentro do ator. Apesar do teatro não ser um lugar terapêutico, até porque é algo que precisa de mais avaliações, o ambiente teatral compreende uma totalidade humana a ponto de manter a identidade do intérprete e a descoberta daquilo que está dentro do personagem a ser vivido, trazendo consigo uma separação que aconteceu exatamente no processo de construção. Essas questões trazem a pessoa, esse homem dependente químico, um trabalho de separação, no qual o personagem não é a pessoa do ator, mas onde o ator se faz personagem.

O palco e a vida se difundem na história que está sendo interpretada, na pessoa do artista e no público que ouve e participa passivamente daquele espetáculo, mas ao sair, sente-se movido a mudar determinada situação, podendo ser da sua história particular, do ambiente empresarial, ou até mesmo no social. Portanto, essa perspectiva trazida pelo artístico, voluntariamente, promove educação, aprendizagem e sentido na vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o percorrer das drogas na vida do homem, o desumaniza, desestabiliza e retira por total sua dignidade como ser, onde ele torna-se um objeto inanimado, representado negativamente, porque a associação da droga em si, reforça todas as cargas negativas que o acompanham, além do preconceito e da discriminação. Ou seja, a dependência química reduz o sujeito a este estado, como se ele não fosse e não pudesse ser outra coisa senão viciado.

Tendo em vista todo debate promovido por esse trabalho, chega-se à compreensão de que o teatro é um facilitador da reinserção social desses indivíduos. Originalizando-se do vivenciar das atividades artísticas, onde passa a perceber a si, em outro estado interior e exterior, tendo um contato com outro sem serem expostos seus estigmas (no primeiro momento), pelo contrário o ambiente cênico torna-se acolhedor e reflexivo, abrangendo seus contextos com uma visão ampliada e modificável.

A ação pedagógica do teatro reorganiza corpo, voz, vida, perspectivas, atitudes, ambientes, foco, equilíbrio, autonomia, emoções e sentimentos.

O palco é esse espaço de conversação e entendimento; é o local de aprender um olhar novo sobre si e sobre o outro; é reinventar-se diante das circunstâncias apresentadas; é possibilitar-se a novas oportunidades; é dar-se dignidade, inclusão e escolhas. É onde tudo que se interpreta, se ressignifica, pois o olhar se apura, o corpo passa a ser parte importante e há um recomeço de uma descoberta humana, pelo resgate à individualidade.

Portanto, o fazer teatral para o dependente químico é reabilitá-lo à sua total consciência, devolvendo a sua dignidade, reiterando-o socialmente, fazendo-o parte inteira de um desenvolvimento estabelecido. Este ator recria sua própria história, apresenta para seu meio social as oportunidades, reconstrói não somente a ele, mas a forma como o mundo o vê.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- AGLIARDI, D. A. (2007). Histórias de vida de adolescentes com adolescentes privados de liberdade: como narram a si mesmos e aos outros. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, Brasil).
- BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRECHT, Bertold. 1967. Teatro Dialético, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, Eduardo Teixeira. Educação para consciência histórica no sistema prisional. Debates em educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179 – 6955, v.2, Espírito Santo: 2012.
- GROTOWSKI, Jerzy. Grotowski capta a essência do impulso criativo, O Estado de São Paulo. 7 de agosto de 1996, p. 1, c.
- JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. p. 81-97. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005>. Acesso em 5 nov. 2022.
- LEBRUN, Gerard. O conceito de paixão. in: CARDOSO, S. Os Sentidos da Paixão. São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- MARONI, A. A. E por que não? – tecendo outras possibilidades interpretativas. Ideias e Letras, Aparecida, 2008.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Atendimento a pessoas com transtornos mentais por uso de álcool e drogas aumenta 12% no SUS. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/fevereiro/atendimento-a-pessoas-com-transtornos-mentais-por-uso-de-alcool-e-drogas-aumenta-11-no-sus>. Acesso em 13 nov. 2022.
- PATRIOTA, Rosangela. A escrita da história do teatro no Brasil: questões temáticas e aspectos metodológicos. História (São Paulo), v. 24, p. 79-110, 2005.
- PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- RELATÓRIO MUNDIAL DE DROGAS. Relatório Mundial sobre Drogas 2022 do UNODC destaca as tendências da pós-legalização da cannabis, os impactos ambientais das drogas ilícitas e o uso de drogas por mulheres e jovens. Disponível em: <https://abre.ai/foD6>. Acesso em 12 nov. 2022.
- VIDOR, Heloise Baurich. A emoção e o ator: Stanislavski, Brecht, Grotowski. Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 4, p. 032-042, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: Uma Perspectiva de Educação Interativa e Emancipatória

Geisa Luana Alves Mendes
Daniele Amorim

RESUMO

A educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, e um de seus principais problemas diz respeito ao uso social da língua, isto é, práticas de multiletramentos. Nesse sentido, esta pesquisa resultou da necessidade de reflexão sobre como a escola tem trabalhado a leitura e a escrita, tendo em vista discutir sobre como as práticas de linguagem, quando mediadas por tecnologias podem contribuir para a formação integral, crítica e humanizadora de jovens e adultos. Para tanto, foi utilizada como metodologia de estudo a revisão bibliográfica, embasado em Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019) - no tocante a historiografia da escolarização de jovens e adultos no Brasil-, Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2009) - acerca de letramentos e multiletramentos-, além de outros estudiosos do assunto. Como resultados obtidos foi possível identificar que a metodologia utilizada para o ensino de leitura e escrita na EJA ainda é tradicional, atrelado a uma herança escritural e normativa em detrimento de metodologias ativas; as práticas de multiletramentos são relevantes na EJA na medida em que oportunizam uma aprendizagem crítica, dialógica e interativa e o ensino remoto ampliou a visão limitada de educação separada do uso de TDICS, dando margem para novas possibilidades de aprendizagem e multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. EJA. TDICS.

ABSTRACT

The education of young people and adults in Brazil is marked by advances and setbacks, and one of its main problems concerns the social use of the language, that is, multiliteracies practices. In this sense, this research resulted from the need to reflect on how the school has worked on reading and writing, with a view to discussing how language practices, when mediated by technologies, can contribute to the integral, critical and humanizing formation of young people and young people adults. Therefore, the bibliographic review was used as a study methodology, based on Haddad and Di Pierro (2000), Xavier (2019)- regarding the historiography of schooling for young people and adults in Brazil-, Rojo and Moura (2012), Rojo (2013), Rojo and Barbosa (2015), Soares (2009)- about literacies and multi-literacies-, as well as other scholars on the subject. As results it was possible to identify that the methodology used for teaching reading and writing in EJA is still traditional, linked to a scriptural and normative heritage to the detriment of active methodologies; Multiliteracies practices are relevant in EJA as they provide opportunities for critical, dialogic and interactive learning and remote teaching has expanded the limited view of education separated from the use of

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

² Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

TDICS, giving rise to new possibilities for learning and multiliteracies.

KEYWORDS: Multiliteracies. EJA. TDICS.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não concluíram a educação básica no tempo regular ou que não tiveram acesso educacional na idade apropriada, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 37.

Esse público busca integração social por meio da educação, em outras palavras, o público EJA almeja superar por meio dos estudos a exclusão social e a falta de capacitação profissional.

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por impasses como currículos, métodos pedagógicos e materiais didáticos inadequados, os quais acentuavam a discrepância social em relação ao público EJA.

Nesse sentido, o analfabetismo é um dos maiores desafios a ser vencido no Brasil, ao longo da história de formação do sistema EJA. Visto que por as pessoas não saberem ler foram impedidas até mesmo de exercer o direito ao voto, a partir da Lei Saraiva de 1881, segundo relata Jesus (2019). Felizmente essa realidade tem mudado desde a criação do método Paulo Freire de Alfabetização em 1963, que pretendia despertar o pensamento crítico e formar cidadãos livres e questionadores da sua realidade e do mundo.

Desse modo esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre como a escola tem trabalhado a leitura e a escrita na EJA atualmente. Sendo assim, tem-se em vista discutir sobre como as práticas de linguagem quando mediadas por tecnologias podem contribuir para a formação integral, crítica e humanizadora desses alunos.

Considerando que a sociedade contemporânea é cercada por tecnologias e trazê-las para a sala de aula é um exercício fundamental. Desse modo, surge nesta pesquisa a preocupação em investigar o uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação nas salas de aula de jovens e adultos, retomando o foco de multiletrar esse público para as necessidades da atual sociedade.

Para tanto, foi utilizada como metodologia de estudo a revisão bibliográfica, de cunho exploratório, embasado em Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019) - no tocante a historiografia da escolarização de jovens e adultos no Brasil-, Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2009) - acerca de alfabetização, letramentos e multiletramentos-, além de outros estudiosos do assunto.

2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A escolarização de jovens e adultos no Brasil aconteceu de forma lenta e conflituosa, de modo que esse processo foi marcado por lutas sociais em busca da garantia do direito de acesso à educação. Esse direito foi assegurado a todos apenas na Constituição Federal de 1988, no período precedente a essa Carta Magna o Estado não fornecia educação formal e de qualidade para a maioria dos brasileiros.

No período colonial no Brasil havia ações educativas de caráter mais religioso do que educacional, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que esses atos abrangiam grande parte dos adultos, isto é, indígenas e escravos, os quais eram instruídos pelos jesuítas acerca de noções básicas para o funcionamento da colônia, como normas de comportamento, além da catequese e aprendizagem de suas funções laborais. Os autores afirmam ainda, que algum tempo depois surgiram as escolas de humanidades, voltadas para os colonizadores e seus filhos.

No Império, com a primeira Constituição brasileira de 1824, Art. 179, inciso XXXII, houve a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, contudo, conforme Haddad e Di Pierro (2000) não passou de um desígnio legal, pois a legitimidade cidadã pertencia a um seletivo grupo social, a elite econômica da época, sendo desfavorecidos do direito de acesso à educação pessoas negras, indígenas e uma grande parcela de mulheres.

Nessa perspectiva, a educação de adultos até o Estado Novo, em 1930, não se sobressaía como um problema diante da luta pela educação comum para todos os brasileiros, essa causa só se tornou evidente depois, ou seja, a necessidade de uma educação voltada para jovens e adultos só se tornou tema relevante na pauta de políticas públicas educacionais a partir de 1940.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

(HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 111).

Desse modo, a partir de 1940 surgiu por um lado programas¹¹ que empreendiam esforços para sanar o analfabetismo que impedia o desenvolvimento do Brasil enquanto nação e por outro lado movimentos de educação popular¹² que visavam combater não só o analfabetismo,

¹¹ O exemplo disso foi criado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA) o qual deu origem a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958, o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1960, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) em 1962, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, em 1971 foi implantado o ensino supletivo por meio da lei nº 5. 692, em 1985 foi criada a Fundação Educar.

¹² Como o método de alfabetização criado por Paulo Freire na década de 1960, o Instituto Paulo Freire em 1991 e a Organização Não Governamental Alfabetização Solidária, em 1997.

mas toda a ignorância procedente da falta de letramento, estabelecendo um vínculo entre educação e conscientização política.

Com o golpe militar em 1964 a educação de jovens e adultos retrocedeu mais uma vez com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 que tinha o fim de promover uma alfabetização funcional de jovens e adultos, com o cunho de ensino técnico, sem qualquer senso crítico ou problematizador.

Após o regime militar, com a redemocratização da sociedade brasileira e a expedição da Constituição Federal de 1988 e mais tarde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 “materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 119).

Historicamente a educação de jovens e adultos é marcada por progressões e retrocessos, principalmente no que tange ao letramento dessas pessoas, sendo assim, nessa sequência pode-se verificar acerca das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos na escola.

2.1 Práticas de leitura e escrita com jovens e adultos na escola

A problemática referente às práticas de leitura e escrita de jovens e adultos na escola encontra-se intrinsecamente ligada à gênese do processo de escolarização no Brasil e os impasses inerentes a esse processo, em especial o analfabetismo.

Com base em Xavier (2019), na tentativa de traçar uma memória histórica da consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebe-se que o analfabetismo não é recente no país, subsiste desde o período Imperial. Verifica-se que os programas criados a partir de 1940, com vista a superar o problema, falharam justamente por privilegiar um método tradicional de ensino que fornecia as pessoas apenas o conhecimento necessário para codificar e decodificar o código linguístico.

Nesse sentido, Freitas e Mancini (2020) afirmam que o método tradicional de ensino utilizado na época era centrado apenas na intenção de formação de mão de obra trabalhadora.

Isso porque aqueles jovens e adultos eram alfabetizados, mas não letrados e a respeito desses dois conceitos Soares (2009, p. 39 e 40) estabelece a seguinte diferenciação:

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

Todavia, Paulo Freire na década de 1960 criticou o método tradicional de alfabetização vigente na época, de acordo com Freitas e Mancini (2020). O educador contrapôs a metodologia tradicional utilizada para alfabetizar adultos com um método de educação libertária, centrado no cotidiano das pessoas. Para ele “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), isto é, o conhecimento linguístico deveria estar associado a situações práticas de uso, construído de forma ativa, estimulando a criticidade e a autonomia do alunado, superando

aquela educação denominada por Freire (1989) de bancária, na qual os alunos são vistos como bancos, nos quais são depositados conhecimentos.

Embora Paulo Freire tenha contribuído significativamente para a mudança de concepção no que tange às práticas de leitura e escrita de jovens e adultos no Brasil - mesmo que sua filosofia tenha sido extinguida durante a ditadura militar e mais tarde tenha se tornado o patrono da educação brasileira, em 2012¹³, o analfabetismo ou analfabetismo funcional¹⁴ continua sendo um obstáculo que dificulta a formação plena de grande parte dos jovens e adultos brasileiros.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, equivalente a 11 milhões de analfabetos. No tocante aos analfabetos funcionais, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018 cerca de 3 a cada 10 brasileiros apresentaram muita dificuldade para fazer uso prático da leitura, da escrita e de operações matemáticas simples

Posto isto, é corroborada a persistência do analfabetismo, especificamente entre jovens e adultos no Brasil, o que vai de encontro com a formulação da concepção de que as práticas de leitura e escrita do público EJA nas escolas atualmente se mostram carentes de mudanças.

Em uma sociedade multiletrada¹⁵ e cercada por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) mostra-se urgente a reformulação de metodologias educacionais e políticas públicas que contribuam para a inserção do público EJA em uma sociedade cada vez mais interconectada, que os inclua por meio da linguagem em diversas manifestações sociais. Dessa feita, apresenta-se a seguir a relação entre educação e tecnologia voltada ao público EJA no período anterior a pandemia causada pela COVID-19.

2.2 Sujeitos EJA: educação e tecnologia pré-pandemia

O século XXI é marcado por significativas mudanças no campo pedagógico, as práticas de leitura e escrita sofreram alterações na sociedade e nas formas de comunicação de modo a indicarem novos caminhos para o ensino, já que foram requeridas novas práticas letradas frente à contemporaneidade, pois as mudanças afetaram a forma de enunciação dos textos escritos, visuais, sonoros e em movimento.

Em relação a isso, Rojo e Moura (2012) sustentam que essas transformações foram promovidas pela tecnologia, ou melhor, pelas TDICS, dessa forma, os textos foram alterados juntamente com as competências de leitura e produção textual. Os textos agora são hipertextos, isto é, são aqueles que circulam no espaço virtual, que criam links com outros textos nesse ambiente, procedentes das hipermídias: referentes às novas mídias, os novos meios de comunicação, que constituem uma grande rede de interação e comunicação no

¹³ Para saber mais veja Moya (2021), disponível em: <<https://www.politize.com.br/paulo-freire/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

¹⁴ De acordo com Matos et. al (2021) analfabetismo funcional diz respeito a condição do sujeito que mesmo escolarizado não tem aptidão para fazer uso do conhecimento apreendido em situações reais de uso, como buscar, curar e interpretar informações, por exemplo.

¹⁵ De acordo com Rojo e Moura (2012), multiletramentos constituem da designação multimodais ou multissemióticos e incluem especialmente dois tipos de multiplicidades: a multiplicidade cultural da sociedade e a multiplicidade dos textos presentes nessa sociedade.

ciberespaço.

Sendo assim, faz-se necessário entender a relação entre educação e tecnologia no Brasil. Em conformidade com Valente e Almeida (2022) essa relação teve origem na década de 1980, no entanto com políticas públicas ineficazes, dessa maneira é possível perceber:

[...] a ausência de projetos capazes de estabelecer ações equilibradas entre seus objetivos, a formação de professores e gestores, a criação de recursos educacionais digitais, as mudanças curriculares e de avaliação da aprendizagem, bem como a infraestrutura tecnológica para dar suporte ao uso das tecnologias digitais integradas às atividades curriculares em sala de aula. Nesse sentido, analisar o legado do passado em relação a ganhos, dificuldades, erros e desafios pode fornecer os alicerces para projetar a educação do futuro.

(VALENTE, ALMEIDA, 2022, p. 2)

Nessa trajetória de fracassos em projetos implantados sem planejamento, a escola foi ficando à margem das mudanças da sociedade no tocante ao uso de tecnologias, e os sujeitos EJA, cuja modalidade de ensino é primordial para a inserção de indivíduos excluídos pela ignorância e pela falta de oportunidades na sociedade, também foram limitados a práticas pedagógicas distantes da realidade tecnológica vigente na contemporaneidade.

Assim sendo, as escolas brasileiras somente romperam com o paradigma de educação tradicional e não tecnológica com a pandemia que despontou no ano de 2020. Logo, a crise que se instaurou representa um marco de ruptura epistemológica no Brasil, visto que forçou a uma nova concepção da relação entre tecnologia e educação, pois “a escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital [...]” (ROJO, 2020, p. 42) e as consequências disso vieram com a pandemia. A respeito das novas práticas de linguagem e a relação de educação e tecnologia na modalidade EJA é que se propõe o próximo tópico.

3. PRÁTICAS DE LINGUAGEM MEDIADAS POR TECNOLOGIAS NA EJA

Práticas de linguagem referem-se ao uso social da língua em suas diversas manifestações, isto é, situações de interação social em que as pessoas fazem uso da língua de diferentes formas.

Na contemporaneidade o uso social da língua tem-se apresentado altamente dinâmico e dialógico, com a intensificação do uso de TDICS “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

No que diz respeito ao uso social da língua mediado por tecnologias na EJA é ainda muito escasso, fato que ganhou notoriedade com a pandemia causada pela COVID-19, devido à ausência de políticas públicas que contribuam para o acesso de tecnologias digitais no cotidiano escolar de jovens e adultos, e também fora desse ambiente, além da necessidade de formação continuada de docentes para a capacitação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e, conseqüentemente, metodologias ativas (SILVA; JUNIOR, 2020).

Nesse sentido, apresenta-se a seguir as práticas de linguagem da sociedade contemporânea, caracterizada como era hipermoderna por Lipovetsky (2004, apud Rojo e Barbosa, 2015), mediadas por novas tecnologias, as quais podem contribuir para a inserção de jovens e adultos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e conectividade global, podendo transformar uma herança histórica de apagamento social desses sujeitos; além disso, são apresentadas as contribuições do ensino remoto para a inserção de tecnologias digitais na sala de aula.

3.1 Práticas de leitura e escrita na hipermodernidade

Na sociedade contemporânea as práticas de leitura e escrita sofreram alterações, foram requeridas novas práticas letradas capazes de acompanhar as mudanças que afetaram a forma de enunciação dos textos escritos, visuais, sonoros e em movimento, resultado do pluralismo cultural e multisssemioses. (ROJO; MOURA, 2012).

Em função disso é reconhecida a necessidade de uma pedagogia voltada aos novos letramentos existentes na *hipermodernidade*¹⁶. O termo *hipermodernidade* remete à complexidade dos valores atuais, carregados de exagero (do consumo, da exposição e do individualismo), característicos da sociedade contemporânea.

A teoria da hipermodernidade salienta um avanço significativo das tecnologias que auxiliam nas variadas áreas da vida humana, principalmente na comunicação, o que ao mesmo tempo provoca o rompimento do limite entre público e privado e a construção de múltiplas identidades que Rojo e Barbosa (2015) caracterizam como frágeis e superficiais, que se difundem nas redes.

Nessa perspectiva, surge o que Rojo (2013) denomina como *lautor*, no ciberespaço o indivíduo é tanto leitor, quanto autor, pois tem liberdade para assumir nesse ambiente os dois papéis, de leitura e autoria.

O funcionamento dos novos textos, os novos (multi) letramentos nas novas mídias é interativo, colaborativo; eles promovem a recriação, a hibridização e a liberdade criativa.

Dessa forma, os multiletramentos funcionam como mecanismos de colaboração, os quais exigem dos usuários a interpretação das várias linguagens que os cercam todos os instantes; em suas multisssemioses apresentadas sobre a multiculturalidade das sociedades.

Enquanto prática pedagógica, os multiletramentos privilegiam a aprendizagem interativa e interdisciplinar, em que se faz necessário agenciar o alunado, sendo o aluno o criador de sentidos, analista crítico que transforma discursos e é sensível as diferenças, ações imprescindíveis para os discentes em geral, mas especialmente para o público EJA, em uma perspectiva de educação interativa e emancipatória. Nessa sequência, podem-se considerar as contribuições do ensino remoto para a inclusão de tecnologias digitais na sala de aula.

3.2 As contribuições do ensino remoto para a efetiva inserção de tecnologias digitais na sala de aula

A crise que se instaurou com a pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 forçou o isolamento social e no que diz respeito ao ambiente escolar, forçou os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a busca de novas práticas pedagógicas, em novos ambientes.

¹⁶ De acordo com Lipovetsky (2004, apud ROJO e BARBOSA, 2015, p.116) hipermodernidade diz respeito à “[...] radicalização da modernidade.”

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial¹⁷ tornou-se a principal solução viável para as práticas formais de educação, o que por sua vez rompeu com o paradigma de educação tradicional, centrada no livro didático, na repetição e na memorização de conteúdos e abriu a possibilidade para uma educação mais interativa, relacionada com aspectos socioculturais dos alunos de modo a ser reconhecida em situações cotidianas (Oliveira, 2021).

Contudo, é importante ressaltar, com base em Lima et.al (2021), que o ensino remoto também acentuou as desigualdades sociais e os desafios de acessibilidade digital, tendo como resultado problemas como a evasão escolar.

A imprevisibilidade do período pandêmico desafiou professores e alunos. “Por isso, o professor de uma hora para outra teve que trocar o ‘botão’ para mudar a sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas.” (BEHAR, 2020, n. p), enquanto os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver autonomia para aprenderem; os estudantes tiveram que desenvolver princípios como autorregulação e autoeficácia para alcançarem resultados positivos no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto o ensino remoto propiciou a professores e alunos um caminho para a ressignificação da educação escolarizada, de maneira a atualizar os meios e os métodos de ensino, estreitando a relação entre professor e aluno, de modo a romper com a concepção de professor como detentor do conhecimento, oportunizando a agência do alunado.

Dessa forma, se por um lado o ensino remoto causou danos, como abandono escolar e em alguns casos a transposição de práticas pedagógicas ineficazes do presencial para o virtual, por outro lado essa modalidade de ensino teve como contribuição o reconhecimento da importância e da importância do uso de tecnologias digitais na sala de aula e do quanto indispensável se faz esse uso nos dias atuais.

Todavia, tornou-se evidente que para a plenitude da relação entre educação e tecnologias digitais se faz necessário ainda:

[...] investimento massivo, tanto em Políticas Sociais - uma vez que a igualdade e equidade de acesso aos bens sociais conversam com esta questão -, quanto em Políticas Educacionais e de formação e valorização docente. Apenas munidos por este cenário e tendo desenvolvido as competências necessárias para o letramento em cultura digital, poder-se-á cessar com tranquilidade e segurança o combate às tecnologias, adotando os recursos digitais como auxiliares da aprendizagem. (VIEIRA E RICCI, 2020, 4 e 5)

Tendo em vista os novos letramentos, incluindo os viabilizados pelo digital, e necessários à formação integral do indivíduo para atuar em sociedade, serão discutidos no próximo tópico acerca de multiletramentos como perspectiva emancipatória na EJA.

¹⁷ De acordo com Patrícia Alejandra Behar (2020), Professora da Faculdade de Educação e dos Programas de pós-graduação em Educação e Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ensino remoto emergencial, que foi o modelo utilizado durante a pandemia, refere-se ao deslocamento do ensino presencial para os meios digitais.

4. MULTILETRAMENTOS COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DOS SUJEITOS DA EJA

O entendimento acerca da importância de multiletramentos na escola foi reconhecido no final do século XX, especificamente em 1996, quando um grupo de estudiosos da língua, o Grupo de Nova Londres (GNL), propôs uma nova abordagem educacional, tendo em vista os novos letramentos decorrentes da sociedade contemporânea.

Rojo e Moura (2012) sustentam que o GNL idealizou uma pedagogia dos multiletramentos, publicada por meio do manifesto denominado “A pedagogy of multiliteracies- Designing Social Futures (‘Uma pedagogia dos multiletramentos- desenhando futuros sociais’)” (p.12), com a intenção de ressaltar a necessidade de a escola considerar em seus currículos as variadas culturas e os diferentes contextos sociais.

Dito de outro modo, esse grupo propunha que fossem incluídos nos currículos escolares o tratamento de questões sociais referentes à pluralidade de culturas, ademais das novas formas de comunicação e multissemióticas, Rojo (2013) destaca que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Nessa lógica, a pedagogia dos multiletramentos promove a reflexão sobre a formação crítica das práticas de leitura e escrita com base em múltiplas linguagens e pluralidade de culturas. Esses letramentos críticos visam à formação de designers de significados, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreensão, produção e transformação dos significados multissemióticos para os alunos.

Nisso consiste uma educação interativa, colaborativa em que há agência do alunado. No entanto se faz relevante considerar a motivação dos alunos, em relação a isso o GNL assegura “que os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas” (COPE; KALANTZIS, 2000, apud SILVA, 2016, p. 13).

Logo, essas orientações devem ser a base da formação crítica sobre os multiletramentos na escola, na medida em que as práticas valorizem principalmente os letramentos que fazem parte da vida dos alunos, para que haja a valorização da maneira particular de cada aluno aprender e de se relacionar em um mundo globalizado e que envolva aprendizagem adequada aos multiletramentos nas esferas: do trabalho, da vida pública e da vida privada, isto é, “a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) [...]” (ROJO, 2013, p. 14).

Aspectos esses indispensáveis para a formação crítico-social dentro da realidade dos

estudantes da modalidade EJA. Sendo assim, apresenta-se na sequência o ensino de produção de textos e leitura, considerando multiletramentos na educação de jovens e adultos, além de gêneros discursivos como recurso mediador de práticas multiletradas na EJA.

4.1 O ensino de produção de textos, leitura e multiletramentos na EJA

Com o fenômeno da hipermodernidade a noção acerca de leitura e produção de textos sofreu transformações, em concordância com Rojo (2012, p. 13) “A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias.”

Nessa direção, a autora ratifica¹⁸ que não há mais que se falar em leitor-autor, mas sim em um indivíduo que assume concomitantemente o papel de leitor e autor, conforme ela denomina: lautor. Para isso, são requeridas novas práticas letradas que devem ser desenvolvidas também nos espaços formais de ensino-aprendizagem, nas escolas, especialmente àqueles que atendem o público EJA.

O desenvolvimento de práticas de multiletramentos na modalidade EJA diz respeito a uma demanda social, não apenas educacional. Considerando que embora se trate de uma inclusão digital é também uma inclusão social, pois os multiletramentos superam o ambiente digital, já que “[...] esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).” (Rojo, 2013, p. 21)

Mas para, além disso, atividades cotidianas referem-se à multiletramentos, como realizar uma compra por um aplicativo digital, uma transferência bancária realizada via pix, ou ler um bilhete de um vendedor de bombons no transporte público. A multiculturalidade e a multiplicidade semiótica fazem parte desta sociedade, por isso práticas de multiletramentos acontecem em variadas situações e manifestações sociais e por essa razão direcionar e instruir o público EJA para essas ações é papel da escola.

Com base na proposta inicial do GNL, - de acordo com Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) - no tocante a uma pedagogia dos multiletramentos, uma educação linguística adequada a atual sociedade deve abranger: “a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) [...]” (ROJO, 2013, p. 14), ou melhor, os âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida privada.

Em outras palavras, diz respeito à capacitação de profissionais aptos às mudanças que são comuns a uma sociedade instável e diversificada, exigindo a formação de sujeitos autônomos e multicapacitados.

Isto é, o indivíduo deve saber portar-se frente às diferenças e aos variados contextos de interação social, nesse sentido, à escola cabe então o papel de despertar o desenvolvimento dos alunos e suas habilidades de expressar uma identidade pluricultural e multifacetada. A língua e as formas de manifestação dela demonstram o desenvolvimento desse aspecto, o uso adequado da língua em situações formais e informais de interação social.

Para isso, o GNL ([2000/2006] apud Rojo e Moura, 2012, p. 29) propôs, através de um diagrama, práticas e procedimentos interligados. Sendo assim, a formação de um

¹⁸ Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015).

usuário da língua multifuncional e multiletrado, exige competência técnica e conhecimento prático dos textos, dos ambientes digitais, dos recursos e das práticas letradas para criar sentidos e a partir disso tornar-se um analista crítico dos discursos para, assim, transformá-los, ressignificá-los. Isso quer dizer, assegurar “os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 29).

O caminho para a garantia desses “alfabetismos” segue algumas etapas, a saber: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada segundo Rojo (2012) relaciona as práticas presentes no âmbito da vida pessoal dos alunos, as culturas que cercam esses alunos, nas quais eles estão integrados, junto às outras culturas e outras esferas de manifestação.

A instrução aberta fundamenta e garante a aprendizagem consciente e autônoma, isso quer dizer, “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e reprodução” (ROJO, 2012, p. 30).

O enquadramento crítico, para Rojo (2012) é a compreensão consciente dos contextos históricos, ideológicos, políticos e sociais de produção e recepção dos textos contemporâneos. Enquanto a prática transformada significa refletir sobre as etapas anteriores, como afirma Rojo (2012) redesign ou re-prática ou remixação.

Essas etapas pedagógicas¹⁹ e as dimensões para as práticas de multiletramentos sugeridas pelo GNL, mais uma vez, asseguram que é necessário repensar tanto as práticas formais de ensinar, quanto as de aprender.

Sendo assim, uma educação que abranja os âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida privada coopera com a formação de usuários críticos da língua, que analisam discursos, refletem acerca dos significados e representações, oportunizando o ensino de leitura e produção de texto ancorado em práticas de multiletramentos. A seguir, apresentam-se os gêneros discursivos como auxiliares em práticas de multiletramentos na EJA.

4.2 Os gêneros discursivos como mediadores de práticas multiletradas de jovens e adultos

Os gêneros são provenientes de interações humanas, estão interligados às necessidades e atividades socioculturais, assim como na relação com as inovações tecnológicas. Os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Assim, todas as ações comunicativas são orientadas por eles, sejam: orais, escritas, impressas ou digitais.

Para Rojo (2012) a hipermodernidade e as novas mentalidades sobre os letramentos, inovaram as formas de produção e circulação dos textos; os gêneros multiplicaram, sofreram hibridação e adentraram novos ambientes, os espaços digitais. De igual modo essas mudanças afetaram as formas de ler e escrever, “esses ‘novos escritos’ obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: chats, páginas, twits, posts,azines, epulps, fanclips etc.” (ROJO, 2015, p. 20).

À vista disso, se faz necessário pensar o trabalho com gêneros discursivos, como

¹⁹ Segundo Rojo e Moura (2012), devido a pressão de defensores da pedagogia tradicional de ensino (movimento revolucionário do grupo Back to Basics) o GNL decidiu reformular essa proposta pedagógica de multiletramentos, “substituíram esses quatro ‘gestos didáticos’ pelos já tradicionais ‘experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar’” (ROJO; MOURA, 2012, p. 30).

enunciados alicerçados em relações dialógicas e como fenômeno social que começa a ser disseminado nas mídias digitais, fazendo surgir réplicas diversas de enunciados que fazem referências a eles; são concepções válidas de análise e, portanto, decorrente de uma rede discursiva efetiva de uma organização social.

Nessa perspectiva, “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135), logo os gêneros, estritamente ligados à rapidez e multiplicidade das formas de comunicação no atual contexto social, podem contribuir para a inserção do aluno em novas práticas sociais.

Nesse contexto, trabalhar com novos gêneros, tanto os de uso cotidiano como lista de supermercado, bilhete quanto gêneros próprios da esfera digital como memes, gifs e outros surgem como possibilidade de socialização para os alunos, sendo esse fato favorecedor para o desenvolvimento de multiletramentos.

5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Partindo da necessidade de descobrir como ocorrem as práticas de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, e se ocorrem práticas de multiletramentos nessa modalidade de ensino, se desenvolveu o presente estudo.

Assim, com vista à problematização apresentada no início deste artigo, esta pesquisa é um estudo bibliográfico e, portanto, qualitativa, com método de procedimento histórico, possuindo natureza básica, com abordagem exploratória, do qual resultou em algumas considerações exposta ao longo do trabalho.

Para entender as práticas de leitura e produção de textos no contexto da EJA no Brasil, buscou-se compreender inicialmente o processo de escolarização desse público, por meio de revisão da literatura existente, ou seja, a partir da linha do tempo traçada por pesquisadores acerca da historiografia da escolarização de jovens e adultos no país, tendo como enfoque os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019), Freitas e Mancini (2020).

Além dos estudos já mencionados, documentos oficiais como a LDB nº 9.394/1996 e a Constituição Federal de 1988 foram indispensáveis no entendimento da democratização do ensino de jovens e adultos no Brasil.

Nesse íterim descobriu-se que o analfabetismo é um impasse que apontou juntamente com o estabelecimento da EJA, para tanto, analisou-se dados estatísticos, com base em pesquisa realizada pelo IBGE (2019) e o INAF (2018).

Contudo, para investigar as práticas de multiletramentos na EJA e discutir sobre a relevância dessas práticas como auxílio na formação crítico-social, dentro da realidade de jovens e adultos, esta pesquisa amparou-se em Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação de jovens e adultos é historicamente marcada por lutas, conquistas e retrocessos, mas principalmente no que tange ao letramento dessas pessoas há ainda muito que evoluir.

Em uma sociedade multiletrada e cercada por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) mostra-se urgente a reformulação de metodologias educacionais e políticas públicas que contribuam para a inserção do público EJA em uma sociedade cada vez mais interconectada, que os inclua por meio da linguagem em diversas manifestações sociais.

Com a pandemia as escolas brasileiras puderam ampliar a visão em relação a metodologias educacionais e demandas sociais, fatores que devem estar interconectados, visto que educação e sociedade são interdependentes. Reiterando, o paradigma de educação tradicional precisa ser rompido, para dar abertura a aprendizagens significativas.

À vista disso, este estudo se propôs como objetivo geral a identificar os processos metodológicos utilizados no ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA e em qual aspecto a pedagogia dos multiletramentos influencia nesses processos, logo verificou-se que em sua maioria os processos metodológicos estão atrelados a velhas práticas que não condizem com as exigências de uma sociedade hipermoderna, sendo as práticas de multiletramentos necessárias no contexto da sala de aula.

Em relação ao primeiro objetivo específico, investigou-se se havia práticas de multiletramentos na EJA e o uso de TDICS antes da pandemia, com o ensino remoto. Constatou-se que na história de fracassos em projetos implantados sem planejamento, a escola foi ficando à margem das mudanças da sociedade no tocante ao uso de tecnologias, e os sujeitos EJA também foram limitados a práticas pedagógicas distantes da realidade tecnológica vigente na contemporaneidade, o que mudou um pouco com o ensino remoto.

O segundo objetivo específico tratava-se de descobrir como as práticas de linguagem mediadas por tecnologias poderiam contribuir para a construção de sentido em um mundo multicultural e identificou-se que a pedagogia dos multiletramentos diz respeito justamente ao tratamento de questões sociais referentes à pluralidade de culturas, ademais das novas formas de comunicação (incluindo as mídias digitais) e multissemióticas, em um mundo cada vez mais marcado pela conectividade global e pluralidade de culturas.

O terceiro objetivo específico visava discutir sobre a relevância de práticas de multiletramentos na formação crítico-social de sujeitos EJA e concluiu-se que a pedagogia dos multiletramentos coopera com a formação de usuários críticos da língua, que analisam discursos, refletem acerca dos significados e representações, que criam sentidos, transformam discursos e são sensíveis às diferenças.

Em suma, os multiletramentos propiciam a formação de sujeitos multicapacitados para a sociedade atual e se configura na EJA como uma pedagogia interativa e capaz de oferecer emancipação, autonomia.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS, 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia>>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2022.

FREITAS, J. L. A de. MANCINI, K. C. Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020. 72p. E-Book. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11770/1/LIVRO%2006%20Breve%20historia%20da%20Educacao%20colegaopesquisaufes.pdf>> . Acesso em: 20 de jul. de 2022.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-128, mai./ago. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

JESUS, K.C.M. Aquisição da leitura e escrita na educação de jovens e adultos: um estudo bibliográfico. TCC. Castanhal-PA, 2019. P. 14-27.

LIMA, D. M. R. DE; LIMA, F. J. DE; SILVA, R. DA; SILVA, W. F. DA. Ensino Remoto e evasão escolar: Revista Labor, v. 2, n. 26, p. 69-85, 25 dez. 2021. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72127/217999>>. Acesso em: 19 de ago. de 2022.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et. al. Gêneros textuais e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36. Disponível em: <https://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/marcuschi_2003.pdf>. Acesso em: 04 de set de 2022.

MATOS, E. M. B., MATOS, B. de S., & ALVES, F. R. V.. (2021). ANALFABETISMO FUNCIONAL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(6), 575–592. Disponível em: < [file:///C:/Users/ibyte/Downloads/01.07-35-analfabetismo-funcional.-reflexes-sobre-o-desenvolvimento-educacional-no-brasil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ibyte/Downloads/01.07-35-analfabetismo-funcional.-reflexes-sobre-o-desenvolvimento-educacional-no-brasil%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

MOYA, I. Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro? Politize, 2021. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

NASCIMENTO, J.M.M, et.al. Inclusão digital e a educação de jovens e adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica. Educere, 2019. 13p. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/55019075-Inclusao-digital-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-uma-breve-revisao-bibliografica.html>>

OLIVEIRA, E. A. de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. Revista Educação Pública, v.21, nº 28, n.p, julho de 2021. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>>. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

PNAD educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE notícias, 2020. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=8383>. Acesso em: 20 de ago de 2022.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-31, 115-125.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.

ROJO, R. (Org.). Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 7-36.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan/jun, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/14659>>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

SILVA, R. B. L. da., JUNIOR, D. R. C. Inclusão digital na educação de jovens e adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 24p. jan/abr, 2020. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/46818>>. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

SOARES, M. Letramento. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 12-80. TRÊS em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais no Brasil, aponta estudo. Inaf, 2018. Disponível em: < <https://alfabetismofuncional.org.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

VALENTE, J. A., ALMEIDA, de M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. Panorama Setorial da Internet, n. 2, p. 1-7, jun, 2022. Disponível em: < <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais->

tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

VIEIRA, L. RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. OEMESC, 2020. 5 p. Disponível em:< https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acesso em: 11 de ago de 2022.

Xavier, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. Revista Brasileira De História Da Educação, v. 19, e068, 2019. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.



LABORO
ENSINO DE EXCELÊNCIA