

Diálogos na educação:

diferentes vozes, práticas e saberes pedagógicos

Vera Lucia Lopes Silveira

Gisele Caroline Nascimento dos Santos

(organizadoras)



INSTITUTO
FEDERAL
Rondônia



Temática
EDITORA

Gisele Caroline Nascimento dos Santos
Vera Lucia Lopes Silveira
(organizadoras)

**DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO: DIFERENTES VOZES,
PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS**



Apoio



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO)

**Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (DEPESP) -
campus Cacoal**

**Edital n. 26/2022/CAC-CGAB/IFRO, de 12 de setembro de 2022 -
Estímulo à comunicação científica das pesquisas desenvolvidas por
servidores(as) do IFRO – *campus* Cacoal, tendo em vista que a
comunicação científica em revistas e livros qualificados. Modalidade
Serviço de publicação de livro e capítulo de livro impresso**

Realização

Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação (GPAE)

Copyright © by Gisele Caroline Nascimento dos Santos e Vera Lucia Lopes Silveira
Proibida a reprodução desta obra por qualquer meio sem autorização por escrito dos autores.

Rua Prudente de Moraes, 2421 Centro
CEP: 76801-039 Porto Velho-RO
(69) 9.9246-7839 (*WhatsApp*)

Preparação de originais e revisão
Abel Sidney

Diagramação e capa
Rogério Mota

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

D536 Diálogos na educação: diferentes vozes, práticas e saberes pedagógicos [livro eletrônico] / Organizadoras: Gisele Caroline Nascimento dos Santos, Vera Lucia Lopes Silveira. – Porto Velho : Temática Editora, 2023.
1859 KB

ISBN 978-65-87350-86-8

1. Educação escolar - Brasil. I. Santos, Gisele Caroline Nascimento dos.
II. Silveira, Vera Lucia Lopes.
III. Título.

CDD 370
CDU 37(81)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Zane S. S. Santos CRB 11/1081

Comissão científica

Antonella Gasbarri - Università degli Studi dell'Aquila

Carlos Alberto Bezerra Tomaz - Universidade Ceuma

Luiz Fernando Dias Pita - UERJ

Maria Clotilde Henriques Tavares - UnB

Carlos Alberto Paraguassú-Chaves - UNIR

Comissão editorial

Eder Cassola Molina - USP

Júlio César Barreto Rocha - UNIR

Miguel Nenevé - UNIR

Nair Ferreira do Amaral Gurgel - UNIR

Valdir Vegini - UNIR

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente pelo apoio sempre constante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) no investimento na produção e divulgação científica de seus servidores e servidoras por meio da elaboração e divulgação de editais institucionais, e a todos que contribuíram para a concretização da publicação desta obra:

Ao Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (DEPESP) *campus* Cacoal, pela elaboração e coordenação do Edital n. 26/2022/CAC-CGAB/IFRO, de 12 de setembro de 2022;

Aos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação (GPAE) que se dedicaram aos escritos que constituem este livro;

Aos parceiros e colaboradores do GPAE, que agregaram suas produções para a concretização deste livro.

APRESENTAÇÃO

A obra *Diálogos na Educação: diferentes vozes, saberes e práticas pedagógicas* é resultado da colaboração de pesquisadores do Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação (GP AE) e profissionais da educação das redes municipal e estadual do estado de Rondônia.

Os 11 capítulos presentes neste livro abordam sobre o contexto da educação escolar no Brasil, sob diferentes ênfases que perpassam diálogos, práticas pedagógicas e saberes de profissionais da educação atuantes nas redes municipal, estadual e federal.

Os resultados das pesquisas variam, desde realização de pesquisas científicas desenvolvidas em projetos específicos, cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado em diferentes instituições.

Em síntese, os capítulos convidam os leitores a refletirem sobre educação inclusiva; educação infantil; educação em tempos de pandemia; uso de tecnologias na educação; arte e/na educação; cinema na educação; interlocução ensino-pesquisa-extensão; alfabetização de jovens e adultos; formação docente; alteridade e padronização na educação, e sobre produção de texto no ensino médio.

A diversidade de temáticas, abordando a educação brasileira, torna-se relevante para a construção de um cenário contemporâneo, dentro de um recorte histórico, possibilitando diferentes olhares e concepções, advindas de investigações científicas e experiências práticas.

O livro foi pensado para leitores que estão ingressando no universo da educação, para aqueles profissionais já experientes, independentemente do nível de ensino em que atua, para a família, que possui um importante papel na formação do indivíduo e para aquele leitor crítico e curioso, pois apresenta assuntos relacionados ao desenvolvimento humano e os diferentes saberes inerentes à escola, retrato da sociedade.

Gisele Caroline Nascimento dos Santos
Vera Lucia Lopes Silveira

SUMÁRIO

Projeto cinema e ciclo de debates: uma ferramenta de integração ensino-pesquisa-extensão 9

Francisco Magalhães de Lima

Acessibilidade e inclusão no IFRO: o que pensam os envolvidos? 21

Michele Gomes Noé da Costa

Carmen Tereza Velanga

A importância de brincar na educação infantil: condição essencial para o desenvolvimento da criança 38

Géssica Cristina Nascimento dos Santos

Gisele Caroline Nascimento dos Santos

Suzana Rocha de Souza Azevedo

O uso das tecnologias digitais para auxiliar pessoas com discalculia: uma abordagem no contexto educacional 55

Andréia Maciel da Silva

Jéssica Maria da Silva

A pandemia da exclusão: uma denúncia da infoexclusão em cenário pandêmico 73

Andréia Maciel da Silva

Denise de Souza Mota

Wellyton Rocha Vasconcellos

Aquarela – reflexões artísticas educacionais 80

Deny Ardaia da Silva

Políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil 100

Ana Maria Ávila dos Santos Paula

Conceição Aparecida Rodrigues de Souza

O perfil do professor no século XXI 110

Alexsandra de L. Torres Rocha

Eliene Barbosa do N. de Freitas

Maria de Nazaré P. do Nascimento

Patrícia Lopes Silveira

Rosinéia de Oliveira

Reflexões sobre a relação inversa entre a alteridade e a padronização na educação 121

Vera Lucia Lopes Silveira

Patrícia Lopes Silveira

José Lucas Pedreira Bueno

Produção textual no ensino médio: algumas considerações relevantes 133

Vera Lucia Lopes Silveira

Carmen Tereza Velanga

José Lucas Pedreira Bueno

Ferramentas mediadoras de aprendizagem no ensino de física: colaboração na educação básica para estudantes do ensino médio 146

Bárbara Adelaide Parada Eguez

Luciano Ferreira Silva

Autores(as) 162

PROJETO CINEMA E CICLO DE DEBATES: UMA FERRAMENTA DE INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Francisco Magalhães de Lima

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato de experiência do Projeto de Extensão Cinema e Ciclo de Debates, que teve como objetivo primordial proporcionar aos alunos do Instituto Federal de Rondônia e a comunidade local a constituição coletiva de um espaço dialógico para o debate de temas atuais relacionados à ética, à cidadania e à alteridade, abordados em filmes de ficção e de documentários. Assim, o projeto demonstrou ser uma ferramenta significativa para a construção de criticidade, diálogo, tolerância e respeito à diversidade, contribuindo para uma efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O cotidiano vivenciado pelos alunos de instituições que trabalham em tempo integral difere das demais escolas regulares. Ele se vincula não somente às atividades escolares do ensino formal, mas também a uma série de atividades ligadas à pesquisa e/ou à extensão. Nesse sentido, e de acordo com o escopo desse artigo, dialogar com elementos formativos associados ao cinema constitui a possibilidade de fazer com que esses alunos tenham acesso a uma forma de aprendizado diferenciada do ensino formal, não perdendo o foco de se trabalhar com os temas transversais, sobretudo aqueles que dialogam com a criticidade, com a alteridade, com a ética e a cidadania. Considerando essas peculiaridades, o projeto de extensão Cinema e Ciclo de Debates tem objetivado estimular nos alunos – do Instituto Federal de Rondônia (*campus Ariquemes*) – uma reflexão dialógica que amiúde não é estabelecida ou desenvolvida de modo palatável no decorrer das aulas. Ademais, nessa acepção, pautou sua justificativa, com o intuito de fornecer aos educandos possibilidades de ampliação de seus horizontes intelectuais por meio da apreciação da obra cinematográfica em confluência com temas, conceitos e ideias anteriormente abordados em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É benfazejo considerar, no campo conceitual, que a experiência por meio do cinema tem o potencial de transcender seu caráter de mera distração, cuja única função seria proporcionar uma experiência passiva e individualizada de entretenimento. Para Gutiérrez Alea, a sétima arte possui, igualmente, uma função social que se efetivaria, no que o cineasta cubano nomeou Cinema Popular, amalgamando espetáculo artístico, nos domínios do instinto de recreação do público – o desfrute –, e um processo elucubrativo que apelasse à razão e ao intelecto do espectador (FURTADO, 2007). Nesse caminho, o cinema ultrapassaria a mera perspectiva mercadológica e reificadora, como propunham Theodor Adorno e Max Horkheimer (2006), no âmbito da indústria cultural, e indo ao encontro do potencial formativo percebido por Walter Benjamin (1996). É neste ponto de inflexão entre experiência formativa e desfrute que se situa o cerne deste projeto de extensão, que tem buscado proporcionar aos alunos experiências educativas que, se por um prisma, flertam com elementos lúdicos, por outro, constituem uma forma de suscitar um processo reflexivo dialógico nos sujeitos por meio de uma linguagem audiovisual visceralmente difundida na contemporaneidade.

Cabe ressaltar ainda, que na medida em que o projeto tem atuado como suporte para fazer com que os alunos encontrem no cotidiano escolar outras formas de aprendizado além das formas pré-estabelecidas – e recorrentemente cristalizadas – nas aulas convencionais, os debates e as discussões têm servido de pretexto para instigar a capacidade criativa dos alunos, com a finalidade de formular propostas viáveis para solução dos problemas identificados como machismo, homofobia, *bullying* etc. Nesse caminho intelectual, no âmbito interdisciplinar da extensão, este projeto tem proporcionado – ao longo dos anos letivos de 2016, 2017 e 2018 – aos alunos do IFRO (*campus* Ariquemes) e, igualmente para a comunidade ariquemense, instâncias intelectivas por meio da experiência coletiva, indo ao encontro à formação intelectual e cidadã dos partícipes, ou seja, uma experiência formativa e dialógica por meio do cinema: uma experiência cinematográfica.

Em seu seminal texto denominado “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, escrito em meados dos anos 1930, Walter Benjamin

percebeu no cinema a emergência de um meio de comunicação para as massas que serviria como agente difusor da ideologia dominante, por estimular a participação das massas por meio de “percepções ilusórias especulações ambivalentes” (BENJAMIN, 1996, p. 184). Essa temática é retomada nos ciclos baudelairianos do teórico crítico (BENJAMIN, 2000), nos quais o desenvolvimento da sétima arte é apreciado em sua convergência com o advento de uma experiência de choque, engendrada no processo de assimilação psicossocial dos avanços técnicos e tecnológicos seculares que corroboravam o modo de produção capitalista. Esta experiência de choque, típica das sociedades urbano-industriais, se concretizava, segundo o teórico crítico, em simples atos da vida cotidiana, como o frenético movimento dos transeuntes pelas ruas das metrópoles, em meio ao tráfego, com suas ameaças constantes de choques e colisões para os sujeitos nos cruzamentos perigosos, e acarretavam inervações que os faziam estremecer em rápidas sequências, análogas às descargas de uma bateria elétrica. Nesse cenário histórico de aceleração da vida social, em meio a uma verdadeira tormenta sensorial travestida em urbanidade, o desenvolvimento do olhar atento que avalia rápida e agilmente todas as direções ao se atravessar uma rua é fruto da submissão do aparato sensorial a um adestramento complexo de mentes e corpos à dinâmica social emergente. A invenção do fósforo em meados do século XIX acarretou o surgimento de várias inovações que tinham uma coisa em comum: desfechar uma série de processos complexos por meio de um simples e fugaz gesto, isso também foi evidenciado pelo surgimento e evolução da telefonia, na qual o contínuo movimento giratório da manivela foi substituído pela singela retirada do telefone do gancho. Igualmente, o clique do dedo do fotógrafo na máquina aplicava ao momento um choque póstumo, que cristalizava a imagem para o porvir. Da mesma maneira, o ato de se assistir a um filme ilustra, de certa forma, esse contexto histórico, com suas consequências estético-existenciais, não somente na medida em que o cinema correlaciona som, imagem e movimento, mas, outrossim, porque na experiência cinematográfica, cujas condições de efetivação são, a priori, encarnadas nos próprios choques imagéticos, aquilo que determina o ritmo da produção na esteira rolante está subjacente ao ritmo da receptividade, no filme (BENJAMIN, 2000, p. 125).

Foi neste panorama social, cultural e econômico que o cinema

inaugurou uma nova relação estético-existencial entre a obra de arte e as massas. Com o advento do modo de produção capitalista, e da modernidade, seu alter ego superestrutural, o valor de objeto de culto de obra de arte, usualmente abrigado em templos na Antiguidade e na Idade Média, foi em grande medida substituído pelo valor de exposição para as multidões, sobre a qual se alicerçam, enredam-se e se mobilizam uma poderosa indústria, dotada de ferramentas capazes de vender sua ideologia e perpetuar seu status quo, constituindo um:

poderoso aparelho publicitário, que “põe a seu serviço a carreira e a vida amorosa das estrelas, organiza plebiscitos, realiza concursos de beleza. Tudo isso para corromper e falsificar o interesse original das massas pelo cinema, totalmente justificado na medida em que é um interesse no próprio ser e, portanto, em sua consciência de classe. Vale para o capital cinematográfico o mesmo que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais. Já por essa razão a expropriação do capital cinematográfico é uma exigência prioritária do proletariado” (BENJAMIN, 1996, p. 185).

Nessa orientação, se por um lado a experiência cinematográfica se dá em um cenário histórico de reificação das relações sociais, e de atrelamento da existência humana ao ritmo da linha de produção, que invade e reconfigura inescrupulosamente olhares, gestos, atitudes e personalidades, por outro lado, Benjamin percebia ali a existência do zigoto para a democratização da produção e da recepção da arte. Nessa acepção, o cinema se constituiria como uma:

[...] forma da arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho receptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como a experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente (BENJAMIN, 1996, p. 192).

Nesse contexto de experimentação do real através do cinema, cujo sustentáculo é o valor de exposição para as multidões, a massa seria a matriz

da qual emanava, no período em que Benjamin desenvolveu suas lucubrações, uma nova atitude social, na qual a quantidade transubstanciou-se em qualidade, de modo que, o colossal aumento de sujeitos receptores produziu uma nova forma de participação coletiva, na medida em que as massas procurariam nas manifestações artísticas da Indústria Cultural, na acepção dada por Theodor Adorno e Max Horkheimer (2006), antes de mais nada, distração, tratando o construto artístico como objeto de diversão, diferentemente dos apreciadores mais críticos, cuja fruição artística se daria pelo recolhimento, levando-os a tratar, por sua vez, a obra de arte como um objeto de devoção. Dessa forma, distração e recolhimento representam, a priori, um contraste que pode ser sintetizado no seguinte axioma benjaminiano:

Quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. O exemplo mais evidente é a arquitetura. Desde o início, a arquitetura foi o protótipo de uma obra de arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério da dispersão (BENJAMIN, 1996, p. 193).

Na medida em que as massas distraídas se deixam arrebatadas pelas artes, e, no que diz respeito a esse percurso intelectual, mais especificamente, pelas artes cinematográficas, o cinema teria o potencial de configurar um processo de empoderamento mental nos sujeitos, auxiliando no processo formativo das massas, dotando-as de autonomia, criticidade e capacidade de mobilização:

A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado. É na arquitetura que ela está em seu elemento, de forma mais originária. Mas nada revela mais claramente as violentas tensões de nosso tempo que o fato de que essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica. É justamente o que acontece no cinema, através do efeito de choque de suas sequências de imagens. O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos

chamariam de estética (BENJAMIN, 1996, p. 194).

Essa possível ressignificação da experiência estética da Paideia grega na contemporaneidade poderia se dar por meio da experiência cinematográfica, auxiliando o resgate do potencial prometeico do ser humano, no processo de construção de sua consciência de classe e de sujeito culturalmente emancipado, a despeito das injunções da indústria cultural que objetiva, a priori, a conformação do espírito às demandas psicossociais, econômicas, políticas e geopolíticas das classes dominantes. Tal ambivalência é lucidamente percebida por Benjamin:

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. Nossos cafés e nossas ruas, nossos escritórios e nossos quartos alugados, nossas estações e nossas fábricas pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite de seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventureosas entre as ruínas arremessadas a distância [...]. Aqui intervém a câmera com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e isolamentos, suas extensões e acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. (BENJAMIN, 1996, p. 189).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS

O projeto foi elaborado em 2016 por um grupo de docentes de ciências humanas, artes e filosofia do Instituto Federal de Rondônia – *campus*

Ariquemes, tendo como tema gerador “Os direitos humanos”. Ao longo do ano letivo, o projeto teve como objetivo a criação de espaços dialógicos no lócus escolar a partir da experiência cinematográfica. A partir da exibição de filmes nacionais e estrangeiros, representando variados estilos, narrativas, linguagens e estéticas fílmicas, constituiu-se, a priori, o projeto foi engendrado e concretizado nos limites do ensino e da extensão extraclasse e extracurricular, que possibilitou momentos de aprendizagem nos quais aspectos lúdicos, meditativos e cidadãos foram correlacionados de modo transdisciplinar, construindo, em cada ciclo, sessões em que se refletiu sobre temáticas importantes para o processo formativo dos sujeitos partícipes. Para a execução do projeto, o IFRO – *campus* Ariquemes, conta com um auditório com capacidade para 130 pessoas. Para a exibição dos filmes contamos com a ferramenta da Lousa Digital que proporciona qualidade de imagem e som. Algumas sessões foram realizadas mediante parcerias com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que conta com um espaço de concha acústica e com a Secretaria Municipal de Cultura, com a utilização do Centro Cultural de Ariquemes. No ano de 2017, o projeto foi submetido ao edital 47 da PROEX – IFRO¹. Ao longo desse ano, foram exibidos as seguintes obras audiovisuais – apresentadas a seguir, juntamente com alguns dados quantitativos e metas qualitativas e quantitativas – no Auditório do Museu de Arqueologia do Instituto Federal de Rondônia, *campus* Ariquemes, e em outros espaços externos ao *campus* mediante parceria:

¹ O projeto foi iniciado em 2016, mas o interregno cronológico privilegiado neste artigo situa-se entre maio de 2017 e março de 2018, quando foi financiado pelo edital de extensão 47/2017/PROEX-IFRO. Para além do Edital, o projeto já havia sido protocolado no Departamento de Extensão do IFRO – *campus* Ariquemes (DEPEX) para execução das exibições. Por isso, o quadro apresenta início no mês de março de 2017.

Quadro 1 – Atividades realizadas, metas e resultados

Atividade	Meta	Resultado
<p>Exibição do filme: <i>Casa grande</i> – 31 de Março de 2017. Auditório do Museu do <i>campus</i> IFRO – Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Houve 80 pessoas inscritas e participação efetiva de 60 alunos.</p>
<p>Exibição do filme: <i>Uma verdade inconveniente</i>. Dia 3 de junho de 2017. Centro Cultural do Município de Ariquemes. Integração com o I Simpósio de Educação, Ciência e Tecnologia – I SECTEC.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Parceria com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Técnico Subsequente em Aquicultura. Houve participação de outras faculdades com professoras e alunos. Contou com participação efetiva de 50 pessoas.</p>
<p>Exibição do filme: <i>As melhores coisas do mundo</i>. Dia 11 de agosto de 2017. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Contou com 120 pessoas inscritas e participação efetiva de 70 pessoas.</p>
<p>Exibição do filme: <i>Nas terras do Bem-virá</i>. Dia 1º de setembro de 2017. Integração com a II Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária. Unir – <i>campus</i> Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Parceria com a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, através do Departamento de Ciências da Educação- DECED. Participação efetiva de 130 pessoas: estudantes, movimento social, sociedade civil organizada.</p>

<p>Exibição do filme: <i>Primeiro da classe</i>. Dia 13 de setembro de 2017. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes. Integração com o evento Semana de Educação para a Vida.</p>	<p>Público médio esperado de 70 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Parceria com os organizadores da Semana de Educação para a Vida. Participação de aproximadamente 100 alunos do Curso de Ciências Biológicas, noturno.</p>
<p>Exibição do filme: <i>Ecoss da escravidão</i>. Semana da Consciência Negra. Dia 13 de outubro de 2017. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Não ocorreu por problemas da organização do evento Semana da Consciência Negra.</p>
<p>Exibição do filme: <i>A onda</i>. Dia 26 de outubro de 2017. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Contou com 108 pessoas inscritas e participação efetiva de 70 pessoas.</p>
<p>Exibição do filme: <i>Um grito de socorro</i>. Dia 31 de outubro de 2017. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes. Integração com a Comissão Disciplinar Discente do <i>campus</i> Ariquemes.</p>	<p>Público médio esperado de 70 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Parceria com a Comissão Disciplinar Discente do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes. Contou com a participação dos alunos do Curso de Ciências Biológicas e dos alunos internos dos Cursos integrados ao ensino médio. Participação efetiva de 50 pessoas.</p>

<p>Exibição do filme: <i>Quando sinto que já sei</i>. Dia 1º de dezembro de 2017. Auditório do CEEJAAR. Integração com o Seminário sobre Educação e Mediação Tecnológica em Rondônia. Grupo de pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia Ocidental.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão. Parceria com a UNIR, através do Departamento de Ciências da Educação – DECED. Parceria do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ariquemes – CEEJAAR, com a cedência do espaço do Auditório.</p>	<p>Inscrições realizadas no âmbito do seminário como um todo. Participação efetiva de 70 pessoas.</p>
<p>Exibição do filme: <i>As sufragistas</i>. Dia 8 de março de 2018. Auditório do Museu do IFRO – <i>campus</i> Ariquemes. A atividade foi realizada em parceria com a coordenação da Semana da Mulher.</p>	<p>Público médio esperado de 100 pessoas, com ampliação dos horizontes intelectivos dos alunos, constituindo dados para novos desdobramentos no ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Inscrição de 50 pessoas com a participação efetiva de 100 pessoas.</p>

Fonte: Próprio autor

Nas exposições internas, antes do início de cada exposição filmográfica, eram realizados no palco a exposição de músicas por grupos de alunos do *campus*, e ainda declamação de poesia e outras atividades artísticas. No decorrer do filme, em parceria com a nutricionista do *campus*, eram oferecidos à plateia suco e pipoca. Após a exposição audiovisual, foi formada uma mesa redonda, composta por três pessoas: por servidores do *campus* (docentes, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais) e alunos. A maioria do público era composta por alunos dos cursos técnicos integrados, além de funcionários do *campus* e cidadãos de Ariquemes. Após as considerações iniciais dos facilitadores, um microfone sem fio era disponibilizado para a plateia, de modo que os temas abordados no filme eram narrados, debatidos, problematizados e ressignificados.

As exposições externas realizadas em parceria mantinha-se a metodologia das mesas de debate, porém com parceiros(as) convidados(as).

O projeto teve sua dinâmica organizacional marcada por uma reunião semanal para o planejamento e avaliação, contando com a participação dos docentes, alunos e dos bolsistas. O espaço de planejamento visava escolher qual filme seria o próximo a ser exibido e composição da mesa de debates: coordenador da mesa, professores, convidados externos, alunos e alunas. A composição da mesa prezava pela diversidade de gênero, étnica e de formação acadêmica, etária etc. O coordenador da mesa de debates zelava pela ampla participação nas discussões, cuidando para evitar possíveis monopólios da fala, bem como falas que firam os direitos humanos de quem quer que seja.

A avaliação do projeto ocorreu em dois momentos: no final de cada sessão por parte dos participantes e por ocasião das reuniões da coordenação, colaboradores e voluntários. Neste sentido, a dinâmica do projeto aplicou à espiral PLANEJAMENTO - EXECUÇÃO - AVALIAÇÃO - NOVO PLANEJAMENTO. As inscrições para a participação nas exposições e debates foram feitas online com aplicativo do Google, também foram aceitas inscrições presenciais na hora do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates gerados trouxeram à baila diversos temas correlacionados que inspiraram possibilidades de pesquisa com a finalidade de aprofundar as discussões e as problemáticas levantadas. As discussões também influenciaram o planejamento pedagógico dos professores que conseguiram participar das exposições, inspirando a necessidade de um trabalho transdisciplinar, ampliando o horizonte de compreensão conceitual dos alunos. Dessa maneira, um aspecto importante desse projeto encontra-se em sua dinâmica, a qual promove uma abordagem que envolve olhares de diversos servidores a partir dos temas geradores, constituindo o espaço de reflexão que permite a expressão livre dos participantes.

O espaço construído durante as exposições filmicas do projeto potencializou a experiência coletiva do cotidiano escolar, promovendo

espaços para o debate de temas e problemas que envolvem toda a comunidade. Essa experiência cinematográfica coletiva difere daquela proporcionada pelo projeto, apresenta elementos mais complexos, pois sua dinâmica dialógica quebra a passividade do espectador, introduzindo elementos de contradição e provocação que expressam pontos de vista diversos e narrativas pessoais durante o debate. Nesse sentido, o projeto utiliza a produção filmográfica contemporânea dentro do contexto escolar, no âmbito de uma experiência cinematográfica que promove o debate, o pensamento e a reflexão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 2000. v. 3.

FURTADO, Leonardo Ayres. **O cinema popular e dialético de Tomás Gutiérrez Alea**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS7WSG WK/dissertao_leonardo_ayres_furtado.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 abr. 2016.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO IFRO: O QUE PENSAM OS ENVOLVIDOS?

Michele Gomes Noé da Costa

Carmen Tereza Velanga

INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, seguiu-se uma ideia iminente na sociedade de que as pessoas com deficiência deveriam, por sua particularidade, ficar à margem do social. A discussão de direitos e dignidade humana, impulsionaram a estabilidade e condições gerais de acesso e inclusão na sociedade. A reflexão causada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) permitiu o avanço sobre o tema ao longo da trajetória histórica. O documento evidencia a educação como necessidade básica da existência, e destaca que a superação dos índices de analfabetismo mundial relaciona-se intimamente com a questão econômica. A ausência, gera pobreza, exploração, falta de escolarização, e conseqüentemente, o impedimento do progresso e desenvolvimento social, demonstrando os resultados negativos, não somente às pessoas com deficiências, mas para todos os indivíduos de uma sociedade.

As lutas travadas para a educação das pessoas com deficiência motivaram um caminho natural de questionamento e mudança no cenário educacional, este caminho levou ao conceito do que hoje é chamado de inclusão dentro do ambiente escolar. Como um paradigma que foi amadurecendo ao longo das décadas, a partir dessas novas propostas de intervenção e forma de tratamento, o que se espera é uma escola que seja e tenha um contexto inclusivo, pronta para todas as pessoas e que seja naturalmente um ambiente inclusivo para qualquer um que queira estar nela.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Rondônia – IFRO, que faz parte da Rede Federal de ensino. O perfil dos Institutos Federais se assenta em um conceito verticalizado de educação, com oferta da educação básica a superior, atuando em diferentes níveis de ensino, possibilitando o ingresso no curso técnico, até a formação *stricto sensu*. A educação centra-se na ciência e tecnologia, no qual a prática é indissociável da teoria, voltado à formação politécnica. Os institutos propõem uma rede de transformação social, a partir

do uso das tecnologias a favor do desenvolvimento focado nos arranjos produtivos locais, e une uma educação baseada nos princípios constitucionais, com ênfase nos direitos ao acesso e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 16).

No IFRO, as seleções para ingresso de estudante iniciaram em 2009, e ao final do ano de 2012, com a aplicação da Lei n. 12.711, de agosto de 2012, passou a aplicar as ações afirmativas, ao ficar estabelecido que 50% das vagas nas instituições federais passassem a ser reservadas aos estudantes de escolas públicas, com recorte por renda e etnia. Com a implantação da lei, o IFRO adotou também a reserva de vagas para pessoas com deficiência, destinando 5% das vagas a esse público.

A presente pesquisa, teve o objetivo geral de identificar como ocorre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos Campi do Instituto Federal de Rondônia, quanto ao acesso, currículo, e estratégias de permanência na instituição. Como objetivos específicos destacam-se, levantar as representações dos estudantes com necessidades específicas, de docentes e técnicos administrativos, quanto à acessibilidade, e identificar junto aos discentes e servidores medidas que contribuam para o melhor desenvolvimento do atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas. A pesquisa apresenta como resultado um projeto de intervenção com a ação desenvolvida a partir das percepções apresentadas pelos participantes.

DIREITO À EDUCAÇÃO: PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) lançada pela Organização das Nações Unidas – ONU destaca a instrução e a educação como direito essencial. Insere o conceito de que a instrução deve ser oferecida de forma gratuita na educação básica e considera a educação o caminho para os demais direitos. A educação é tratada como um caminho basilar para se alcançar o estado democrático, bem como, possibilitar o desenvolvimento para a promoção e valorização da diversidade e solidariedade entre os povos (ONU, 1948). O documento da ONU culminou para a elaboração e prática da Constituição Federal do Brasil (1988), que em seu artigo 208, trata do atendimento especializado aos que possuem deficiência, de forma preferencial

na rede regular de ensino. Essa orientação foi o diferencial para que se iniciasse a inclusão nas escolas brasileiras, impulsionado mais tarde pelas orientações também apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (BRASIL, 1996).

A inclusão foi precedida de dois momentos históricos: a segregação, a integração. A partir do século XVI, muitas pessoas que nasciam com deficiência estavam confinadas em hospitais, asilos e manicômios, acreditava-se que pouco ou nada era possível realizar quanto a sua educação. Além do emergente discurso de direitos, a prática de ações segregadoras tornou-se intolerável diante de uma sociedade que buscava a equidade, e valorização dos grupos marginalizados, em um cenário político de desenvolvimento econômico do país, no qual a educação ganha *status* de atendimento ao progresso e crescimento econômico para o mercado (SILVA, 2010).

O conceito de integração, segundo Mantoan (1998) teve início a partir da inquietação gerada com a segregação escolar e social, foi o início de um discurso que tardiamente buscava alguma forma de universalização do ensino, momento em que surgem as escolas e centros de educação especial. A escola, neste caso, seleciona e aceita somente o que está dentro de suas possibilidades momentâneas de realização, enfatizando sua fragilidade em superar o que já está instituído. O modelo condiciona a integração e participação, ao próprio aluno, caso tenha capacidade de se adaptar ao padrão escolar existente. O desafio seria conseguir atingir uma instituição constituída de regras e metodologias destinadas principalmente aos não deficientes.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A LDB (1996) incluiu a modalidade Educação Especial, de forma verticalizada em todos os níveis e etapas de ensino. O direcionamento a serviços especializados, classes e escolas, só deve ocorrer, caso o aluno apresente condições específicas, que determinem esta necessidade, e que, por isso, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 1º a 3º). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) destaca como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Quanto ao conceito de acesso e acessibilidade, Manzini (2005, p. 31-32) distingue acesso, como o próprio desejo de mudança na busca de um objetivo, enquanto que a acessibilidade é algo que se fundamenta de forma mais concreta, algo que “[...] pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.” A acessibilidade, portanto, seria as adequações do espaço físico quanto a equipamentos, mobiliários, comunicação, edificações e transporte. Para se pensar na acessibilidade e desenho universal, destacamos também fatores que impedem que se tornem realidade. Entraves e obstáculos são barreiras, e podem ser do tipo urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas. Em sala de aula, a transposição ou eliminação de barreiras devem acontecer com a edificação de arquiteturas que valorizem a acessibilidade e desenhos universais, ou que permitam que se façam as adequações necessárias para o atendimento com qualidade.

O currículo e sua relação com a acessibilidade tem como objetivo o acolhimento de todos, com ênfase a duas diretrizes aplicadas nas unidades educacionais: as adequações curriculares de grande porte e adequações curriculares de pequeno porte. As duas são transformações a serem realizadas com maior amplitude, ou de forma individualizada. As adequações de grande porte, em âmbito político-administrativo destaca:

a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar:

a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário;

a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;

a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade (BRASIL, 2000, p. 14).

As adequações de pequeno porte são chamadas desta forma, pois

tratam de modificações promovidas pelo currículo, realizadas diretamente pelo professor e sem necessidade de autorização das instâncias superiores, acontece dentro da autonomia didático-pedagógica da prática docente. Apesar desta autonomia, deve ser realizada, assim como o planejamento de ensino regular, com orientação e supervisão da equipe pedagógica escolar. Para adequações de pequeno porte o documento apresenta classificações por categorias, conforme se destaca abaixo:

Objetivos - são os ajustes necessários a serem feitos quanto aos objetivos pedagógicos do plano de ensino. Adequam-se às características do estudante.

Conteúdos - caracterizam-se como as adequações necessárias ao conteúdo, a ampliação, supressão, ou a necessidade de focar em determinada unidade, favorecendo o alcance dos objetivos

Método de ensino e organização didática - considerado fundamental, a adequação do método de ensino à realidade do aluno é primordial para o alcance dos objetivos. Enfatiza a diversificação do método e utilização de estratégias, pensando no atendimento e características dos alunos, e cita o exemplo de professores que priorizam a utilização do quadro branco, fixação de exercícios, exposição oral e cópia. Salienta ainda a utilização de atividades alternativas, complementares, necessidade de modificação do nível de complexidade das atividades, e ainda a adequação no material utilizado.

Avaliação - adequações necessárias para a avaliação da aprendizagem alcançada, e também dos instrumentos utilizados nesta avaliação de acordo com as necessidades de cada aluno.

Temporalidade do processo de ensino aprendizagem - adequação referente ao tempo destinado ao desenvolvimento de cada objetivo, conteúdo ou unidade, dependendo as necessidades apresentadas podem estender-se ou ter diminuição (BRASIL, 2000, p. 22-28).

A realidade é que o processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, é para todos, e pela própria homogeneidade e diversidade humana pede que as adequações sejam realizadas, seja para um caso específico, seja para uma turma inteira. É uma prática que já permeia a rotina docente, mas que ainda não está

devidamente sistematizada no atendimento ao aluno com necessidades educacionais específicas, e a cada dia se torna mais urgente, evitando a evasão e a latente distorção idade série presente neste público.

MATERIAIS E MÉTODO

O procedimento metodológico adotado na pesquisa foi a pesquisa-ação, denominado como um processo natural de investigação da prática, buscando utilizar a pesquisa para aprimorar o ensino, em busca de soluções para o que já é diário (TRIPP, 2005, p. 448-449). O principal foco da pesquisa é a resolução de um problema coletivo, aumentando o nível de consciência destes sobre o tema (THIOLLENT, 2005, p. 18-19).

A pesquisa foi desenvolvida com professores, alunos com necessidades educacionais específicas, gestores e equipe multiprofissional que compõem o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFRO. Ao total, foram entrevistados 8 alunos, 4 diretores de ensino, 4 coordenadores do NAPNE, 11 professores que trabalham ou tiveram alunos com necessidades específicas, 2 intérpretes de Libras e 1 mãe acompanhante de aluno, e realizada no *campus* Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama e Vilhena, entre o período de março de 2015 a 2016.

Como instrumentos de coleta de dados foram aplicadas a análise documental, entrevista semiestruturada, observação, e grupo focal. O Grupo Focal foi realizado a partir de entrevistas grupais. O entrevistador, neste caso, comporta-se como um facilitador ou moderador durante o processo. Segundo Gondim (2003), uma das possibilidades de enfoque nesta técnica é a investigação de posturas e diálogos que levam a reflexão sobre um determinado tema. A entrevista foi empregada, tendo em vista, a oportunidade de permitir uma maior interação com o entrevistado, o maior número de respostas, a flexibilidade e esclarecimento de dúvidas durante a realização (GIL, 2008, p. 17).

A análise dos dados foi realizada com a utilização da análise de conteúdo segundo os conceitos de Bardin (1977, p. 38). Esta etapa permite o exame dos conteúdos contidos nos discursos, não necessariamente de forma

aparente, mas principalmente o que se apresenta de forma oculta por trás do discurso e das categorias que surgem a partir das representações. A análise do conteúdo é realizada com base em dois pontos principais, o que o conduziu, e as consequências que o tema vai provocar.

RESULTADOS

Como deficiências, os alunos apresentavam surdez, baixa audição, baixa visão, paraplegia, distrofia muscular, síndrome de Asperger e um relacionado a dificuldade de aprendizagem, dislexia. Quanto à aprendizagem, e características próprias do acompanhamento pedagógico, surgem aspectos controversos em relação à instituição. Uma parcela acredita que está sendo atendida, outra acha que falta muito para que o IFRO se torne referência para a inclusão. O sentimento em relação ao IFRO é devido à falta de um atendimento adequado às características da deficiência. Os depoimentos a seguir são de um aluno surdo e outro com paraplegia.

“Aqui no IFRO a inclusão é difícil, é muito difícil para o surdo, a gente fica confuso, [...]. Os professores não sabem Libras, eles sabem profundamente para os ouvintes, mas para o surdo é muito difícil, é muito difícil.” (A1)

“Eu não tenho acesso a biblioteca, eu não tenho acesso a nada, eu simplesmente chego com carro, me coloca ali na cadeira, me leva até a sala de aula, depois eu ligo, vem me buscar, me pega e me leva. Eu não tenho acesso à diretoria, à cantina, ao refeitório. Os alunos todos vão pegar livro na biblioteca, eu não tenho acesso, eu sou a única isolada. No laboratório, vou fazer uma aula prática, e como se tivesse um toco, porque não foi adaptado nada pra mim. Como é que vou fazer uma aula prática? Uma aula que é preciso usar o microscópio? Eu não tenho altura. Todo mundo fica fazendo a aula, e eu fico pedindo foto, pra poder olhar o que eles estão vendo, pra poder acompanhar. Eu tenho me virado assim, por que nada foi adaptado. Eu pedi uma mesa pra mim, não fizeram uma mesa pra mim, eu faço prova no colo, eu escrevo no colo, na minha perna.” (A5)

Um dos maiores desafios da educação especial é a superação do obstáculo que existe entre a simples integração do aluno no ambiente escolar

e a efetiva inclusão neste espaço. Quanto a isso Sanches e Teodoro (2006, p. 68) destacam que, “[...] a perspectiva de que o indivíduo com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los, está aparente no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa”. Há um sentimento geral quanto a falta de preparo da equipe e necessidade de capacitação, verifica-se a ausência de direcionamento nas ações, e planejamento para sua realização a curto e longo prazo. É o que se observa, com esta fala, “O NAPNE funciona como um fórum de discussão de ideias. O que eu posso fazer efetivamente? Nada. Se o aluno não está aprendendo, tem dificuldade, só sei que ele tem dificuldade, mas não sei efetivamente o que eu posso fazer”. (CN1)

Os diretores percebem como urgente, um atendimento de qualidade, a capacitação, e principalmente a capacitação dos docente, direcionada ao como agir de acordo com o tipo ou grupo de deficiência: “É diferente você dar uma capacitação para o professor lidar com a educação especial, e a outra situação é ver aquele professor procurando recurso e precisando de acompanhamento e isso não existir dentro do nosso organograma”. (DE3)

A falta de qualificação para o atendimento pedagógico é a grande queixa dos professores. Todos foram enfáticos ao manifestarem a ausência de formação para atendimento tanto nas experiências anteriores ou mesmo dentro do IFRO.

“Um fato agravante na inclusão, e a inclusão sem a formação devida do professor, a gente vai aprendendo com a chegada dele, e correndo atrás, sempre com a esperança que num próximo seja melhor, mas sempre vão ter os primeiros que a gente vai sofrer mais, vai ter uma angústia maior, o professor tem que ir atrás, com certeza, devia ser o contrário, a formação primeiro. Eu não tenho recebido essa formação.” (P2)

Há uma insatisfação quanto a chegada de alunos com necessidades específicas, inversamente a qualificação do professor. O que decorre dessa falta de capacitação é também a falta de orientação quanto aos aspectos didáticos pedagógicos necessários para o atendimento. Aqui, mais uma vez, é salientado o fato da alarmante necessidade de capacitação continuada dos docentes. Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122) destacam o choque sentido pelo

professor ao iniciar o trabalho com deficientes, “[...] o que faz com que perceba o vazio em sua formação”. A evidente falta de treinamento e a necessidade de novas capacidades no modo de seu fazer pedagógico angustiam os professores diante da situação. A maioria atende o aluno PCD sem estratégias específicas ou sem adequações coerentes com a sua necessidade e características.

DISCUSSÃO

A análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo com a categorização temática que consiste em elencar entre os temas discutidos, aqueles que se podem considerar mais presentes, como os que surgem com mais frequência nos elementos da mensagem. Aqui a apresentamos em duas categorias:

CATEGORIA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A equipe responsável por realizar as ações de promoção de inclusão no *campus* tem como maior desafio a própria formação. A consciência sobre esta necessidade é algo que aflige, principalmente pela falta de direcionamento que contribua para essa efetivação. A simples formação da comissão deixa claro que não é instituindo um setor que seja garantia que ela se concretize. A proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é que seja um espaço complementar à sala de aula, em que se possa ter materiais e profissionais especializados para atendimento ao aluno. O NAPNE, ao contrário, vê-se com profissionais de diversas áreas, mas que não conseguem dialogar com os demais setores, e de forma muito tímida busca parcerias com a rede estadual e municipal, instituições de onde os alunos geralmente são oriundos antes do ingresso no IFRO.

A ânsia da equipe é que o núcleo seja mais que a união de profissionais que realizam roda de estudos, mas que possam realmente ser especialistas para um atendimento qualificado. Existem várias frentes de trabalho que se estendem ao setores que são primordiais no cotidiano do(a) aluno(a), tais como, biblioteca, registros acadêmicos, cantina, direção geral e de ensino e coordenação de assistência estudantil. Quando se destaca, uma das primeiras ações que surgem, referem-se a cursos de Libras. Esses cursos geralmente são

de curta duração, mas para efetivação necessitam de uma carga horária longa para qualificação, e com planejamento diferenciado.

A falta de capacitação e a ausência na equipe de profissionais com formação e atuação pedagógica para assessoria ao professor, a exemplo do coordenador escolar, refletem num atendimento que se constrói sem sistematização na prática docente. O que se destaca, e a necessidade urgente que aconteça a partir de orientações básicas sobre planejamento, e instrução didática voltadas ao atendimento de pequeno porte. O perfil de professores do IFRO é de formação nas áreas da base nacional comum e áreas técnicas, estes últimos profissionais não têm formação pedagógica e precisam ser preparados para atuarem na docência. A formação em educação inclusiva para estes professores, é uma das mais negligenciadas, a formação é necessária para evitar que o professor siga apenas princípios gerais em sua atuação, com metodologia de acertos e erros, conceitos comuns, gerando preconceitos e não atendimento direcionado para a aprendizagem deste aluno. Estes não percebem ou desconhecem a necessidade de realizar adequações em seus objetivos, conteúdo, método e temporalidade no plano de ensino. Na verdade, nem sempre se tem evidente quem é o aluno, e como esse atendimento deve ser realizado.

CATEGORIA 2: SENSIBILIZAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE

A categoria foi elencada a partir das impressões dos alunos com necessidades específicas e da fala da mãe de um dos alunos. Não há uma clara consciência em relação à ausência ou necessidade de atendimento direcionado, existe em alguns momentos a desvalorização de suas potencialidades e até mesmo a autculpa em relação ao fracasso e dificuldade na escolarização.

Como não existe um planejamento para preparação dos profissionais e comunidade do *campus*, ações emergenciais são realizadas a partir da chegada do aluno. Somente assim são feitas adaptações nas edificações e contrato de intérprete, por exemplo. Apesar de ser recorrente na fala dos profissionais que o IFRO tenha potencial para realizar um atendimento com qualidade e favorável à inclusão, esbarra-se no atendimento às questões burocráticas e

legais próprias da administração pública. Aconteceu isso na contratação de intérprete de libras em um dos *campi*, e o aluno ficou aproximadamente um semestre sem acompanhamento. A falta de planejamento e atendimento específico, e mesmo a ausência de uma edificação adequada, acaba sendo fator para evasão de alunos na instituição.

A dificuldade de locomoção e comunicação causa isolamento. Percebemos que a deficiência ou necessidade específica limita a participação do aluno para a convivência e autonomia no ambiente escolar. Ficou evidente na fala dos alunos que usam cadeira de rodas, que o limite de espaço utilizado no *campus* é a saída da condução, sala de aula e banheiro. A possibilidade de depender de outras pessoas gera incômodo e insatisfação. Em um caso específico, a necessidade foi tanta que a mãe abriu mão de sua rotina diária e profissional para dedicar-se às necessidades básicas do filho na escola.

A pessoa surda que depende unicamente da Libras para comunicação, carece da intermediação de outra pessoa para conseguir esse diálogo, além disso, enfrenta a barreira que existe de não conhecimento da sociedade em geral sobre essa linguagem. A dificuldade ocorre com professores e colegas, o mais alarmante é que muitas vezes a única companhia e comunicação do aluno no *campus* é realizada com o(a) intérprete. A atuação em uma instituição de ensino profissional aumenta a responsabilidade do intérprete, que precisa interpretar conteúdos técnicos da área profissional, que em muitos casos, não existem sinalizações específicas, e muitas vezes, fica a cargo deste profissional a responsabilidade de realizar toda orientação pedagógica do aluno.

O aluno com necessidades específicas têm a tendência em não deixar evidente a necessidade de um tratamento diferenciado. Um dos maiores anseios se dá em relação a evitar se destacar em sala de aula. Verificou-se uma constância em relação a usar o termo “normal” nos discursos. Por isso, evita-se usar aparelho auditivo, mostrar as mãos, deixar visível a visão ou interromper a aula. A dificuldade encontrada nos estudos é vista como sua própria culpa.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Os pontos elencados conduziram a ação efetivada com a aplicação de

projeto de intervenção que sugere medidas para acesso e permanência. Foram propostas ações iniciais com o objetivo de subsidiar conhecimentos básicos e de sensibilização sobre o tema. Foi realizado um minicurso e uma palestra utilizando um espaço que pudesse compor um grupo grande de profissionais e que abarcasse a diversidade dos envolvidos, alunos, professores e técnicos. Pela realidade da pesquisadora, servidora da reitoria, não seria possível uma forma itinerante de realização. Sendo assim, os eventos foram realizados no III Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, evento institucional realizado anualmente. O planejamento ocorreu após a visita aos *campi*, no 1º semestre de 2015, e o CONPEEX aconteceu no mês de outubro. Para o minicurso foram oferecidas 40 vagas, enquanto que para a palestra não havia número mínimo de inscrições. Nas duas propostas, o objetivo era o máximo de diversidade de público para que fossem multiplicadores da ideia em seu grupo de origem.

Na realização do minicurso *Acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas*, um dos momentos marcantes foi o depoimento dado por uma aluna com baixa visão e a postura adotada para o atendimento às suas necessidades educacionais pela turma:

“No 1º ano, era eu e o (cita o nome do aluno), quando a gente entrou tinha muita dificuldade. Não tinha nenhuma adaptação para pessoa em cadeira de rodas. Chegou uma época em que as escadas estavam atrapalhando muito o (cita o nome). Os alunos viram a situação e se mobilizaram, a gente começou a parar nas escadas. A gente fazia paralisação de 5 minutos, o professor perguntava por que a gente tinha demorado, e a gente respondia que demorou por causa da escada. Teve um tempo que eu estava com muita dificuldade de enxergar os slides de professores que não tinham esse cuidado, era pequena a letra. Os alunos falavam: professor, eu não tô conseguindo enxergar, por causa do tamanho da letra. Outro aluno chegava e falava a mesma coisa. Tinha uma aluna com dificuldade de aprendizagem, todos deixaram 3 questões sem fazer na prova, o professor perguntou e a gente disse que não consegue entender muitas questões. A escola foi e construiu as rampas. No ônibus o motorista parava longe. Todos ficavam perto do (cita o nome) e o motorista tinha que voltar, ele perguntava porque, a gente respondia: – porque o (cita o nome) tá aqui!”.

Entre os depoimentos demonstrou a mobilização, e o fator de transformação possível a partir de uma ação coletiva. Parte das necessidades estruturais foram atendidas, com banheiro disponível, sala em piso térreo, orientação aos docentes, e mesmo que faltasse a metodologia para o professor, uma ponta de sensibilização foi plantada para a mudança da postura docente em relação à diversidade. O mais interessante foi observar que as mudanças partem da comunidade estudantil que partilha a experiência do colega com necessidades educacionais específicas.

A palestra “Educação inclusiva e os desafios de nossa época” teve uma abordagem mais geral e sem limites de vagas para a participação, o convite foi realizado à professora doutora em Educação, Carmen Tereza Velanga, que palestrou sobre a diversidade, tipos de deficiência, documentos legais e tratamentos às pessoas com deficiência. O público também foi diversificado, sendo mais uma vez, na maioria, estudantes. A baixa participação leva a refletir sobre a inclusão e diversidade dentro do ambiente escolar, existe uma resistência quanto ao tema, motivado, muitas vezes, pelo que se encontra como integração do aluno, e não sua real inclusão, reflexo de falta de formação direcionada, de materiais, de estrutura e de formação geral para a diversidade na comunidade estudantil.

Um plano de ação foi apresentado a Pró-Reitoria de Ensino, com sugestões, estratégias e objetivos de ações no IFRO, com enfoque na inclusão, são eles, a intensificação da divulgação de vagas destinadas a PCD; mapeamento de alunos com necessidades educacionais específicas, via sistema; a acessibilidade *web*; formação de professores e equipe nos diversos níveis de deficiência; orientação didática à equipe de ensino e professores quanto às adequações de pequeno porte; capacitação inicial sobre inclusão e deficiência aos estudantes do IFRO. Duas ações estavam em andamento, a acessibilidade no portal do IFRO e temas da educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, com possibilidade de ampliação para os cursos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema inclusão, apesar de décadas em discussão, se efetiva ainda

lentamente no ambiente educacional. O desafio da pesquisa foi abordar o assunto em uma instituição em implantação, e em uma modalidade de oferta recente no estado de Rondônia. O diálogo com os alunos com necessidades educacionais específicas evidenciou o sentimento de culpa, de normalização e da necessidade de ter autonomia no espaço escolar. A repetência escolar é alarmante, porém as causas são colocadas como uma responsabilidade individual do aluno, ou mesmo ignorada por estes. Ser notado como uma pessoa que precisa de tratamento diferenciado é algo que incomoda, e por isso, a tendência é disfarçar ou manter uma postura que seja o mais próximo de atitudes de não deficientes. É claro o desconforto em depender de outras pessoas para a locomoção dentro da unidade.

A necessidade de orientação e formação é constante nos discursos, tanto de professores, quanto de equipes. As adequações curriculares de grande porte aconteceram em processos de avaliação pelo MEC, ou como medidas emergenciais para atender determinado aluno, entretanto, as adequações de pequeno porte são praticamente nulas, isso ficou confirmado no caso de aluno surdo que tem intérprete de libras, existe o conceito de que a presença deste profissional garante a aprendizagem do aluno.

A inclusão e atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas são realizados pela equipe NAPNE, de maneira geral, e a equipe gestora permite esta autonomia, mas são esforços isolados. O mapeamento de alunos é feito a partir da identificação do matriculado na vaga de ingresso PCD, mas é fragilizada, pois exclui os ingressantes das demais opções de ingresso, ampla concorrência e outra ação afirmativa, e que muitas vezes fica camuflado dentro da comunidade estudantil.

A falta de uma educação para a diversidade evidenciou posturas e atitudes que levam a ausência de um olhar diferenciado, à exclusão e isolamento. É contraditório ter que reivindicar a inclusão em um espaço que tem a diversidade de forma tão presente em seu cotidiano. As várias solicitações, a busca de direitos pelos meios legais ou a expedição de documentos para acesso aos livros da biblioteca e outros serviços gera desgaste ao aluno que precisa que uma necessidade básica de aprendizagem seja atendida. Neste ponto ficou clara a deficiência presente nas edificações das

unidades, além de necessidade de sensibilização para entender a inclusão como direito e respeito à condição humana.

Foram propostas ações iniciais com o objetivo de subsidiar conhecimentos básicos e de sensibilização sobre o tema. Observou-se que diante dos infinitos temas presentes na escola, a inclusão ainda se manifesta de maneira tímida, e que, portanto, uma abordagem inicial sobre direitos, conceito de acessibilidade, deficiências, a identificação do sujeito e cultura surda contribuiria para uma discussão e formação inicial. A ação se efetivou com a realização de minicurso e palestra, e a diversidade do público potencializou a ação, permitindo multiplicadores representantes do segmento estudantil, docente e técnico. Um dos objetivos da pesquisa se efetivou, já que permitiu a discussão para dentro e fora da instituição.

Um dos grandes desafios da educação e também da inclusão refere-se ao envolvimento dos sujeitos, neste sentido, este trabalho vem contribuir para a divulgação de ações inclusivas como forma de propor melhorias no sistema educacional regional, percebemos que somente é possível o envolvimento nas questões do cotidiano no momento que entendemos a importância e significado de determinado assunto, somente quando entendemos que somos participantes e responsáveis pela transformação tão almejada será possível fomentar mudanças individuais e sociais.

REFERÊNCIAS

AS NAÇÕES Unidas no Brasil. **Nações Unidas Brasil**, [2000?].

ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emanuele Pereira; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 8 abr. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. **Documento orientador da sala de recursos multifuncionais**. Brasília. SECADI. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192f. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. DOI:10.1590/S0103-863X2002000300004.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, Marília, v. 10, n. 1, p. 31-36, Dez. 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P. P.; MARIA, MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948.

PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. 1. ed. Brasília:

MEC, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SASSAKI, R. O direito à educação inclusiva segundo a ONU. **Diversa – educação inclusiva na prática**. 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-direito-a-educacao-inclusiva-segundo-a-onu/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONDIÇÃO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Géssica Cristina Nascimento dos Santos
Gisele Caroline Nascimento dos Santos
Suzana Rocha de Souza Azevedo

INTRODUÇÃO

A brincadeira ou o ato de brincar contribui com a socialização de crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento e aquisição de habilidades básicas e novas.

Uma reflexão sobre a importância do brincar e da brincadeira no desenvolvimento da criança faz-se essencial, pois, o brincar em situações educacionais proporciona não só uma real aprendizagem, como permite também que adultos perceptivos e qualificados aprendam sobre as crianças e suas necessidades para o desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades. No contexto escolar, os professores são capazes de compreender mais o progresso da criança e seu desenvolvimento geral, dando, dessa forma, o ponto de partida para novas aprendizagens nas áreas cognitivas e afetivas.

As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também uma forma de autoexpressão. Popularmente, o ato de brincar limita-se a um simples passatempo, sem funções mais importantes, a não ser o de entreter a criança em atividades divertidas. Mas ao contrário do senso comum, o brincar é importante para o desempenho físico e psíquico da criança.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que buscou identificar a utilização da brincadeira como ferramenta pedagógica e evidenciar a influência do ato de brincar e suas consequências para o desenvolvimento da criança.

O levantamento bibliográfico, para dar suporte à pesquisa, foi feito através de livros, artigos e documentos oficiais que abordam a temática e, os

principais autores que fundamentaram a pesquisa foram: Moyles (2002), Kishimoto (1996) e Vigotski (1998, 2009).

O BRINCAR COMO DIREITO ESSENCIAL DAS CRIANÇAS

A motricidade desenvolve-se por meio de manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas, e não são desenvolvidas somente nas brincadeiras realizadas nas escolas, mas também em espaços não escolares. Conforme a criança se movimenta para manipular os objetos da brincadeira, varia sua superfície de contato com os mesmos, trabalhando diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades, desenvolvendo assim, sua mobilidade física.

O brincar é um direito das crianças e está presente em documentos nacionais e mundiais.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, no inciso IV, evidencia: “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990).

No documento intitulado “Convenção sobre os direitos da criança” promulgado em lei pelo Brasil em 1990, consta em seu Art. 31:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao **lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade**, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, **recreativa e de lazer**, em condições de igualdade. (BRASIL, 1990), (grifo nosso).

Devido ao reconhecimento da importância do Brincar para o desenvolvimento das crianças, o dia 28 de maio foi instituído o Dia Internacional do Brincar. A data surgiu durante a 8ª Conferência de Ludotecas, realizada em Tóquio, no ano de 1999. A data foi celebrada pela primeira vez no dia 28 de maio de 2000 e é reconhecida pela Unicef.

No âmbito da educação escolar, a contextualização do brincar vem do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Para abordar a questão do brincar é necessário compreender o que significa o termo, principalmente em relação ao que os documentos oficiais apresentam e ao que os autores defendem. Conforme (BRASIL, 1998, p. 29):

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou de recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como, a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem a forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

A partir de todos os aspectos relacionados sobre o brincar e do destaque aos benefícios desta atividade para o desenvolvimento das crianças, denota-se a importância tanto de planejamentos e objetivos definidos para esta atividade na escola, quanto a necessidade de conhecer e fomentar a aquisição de ferramentas, recursos e materiais que permitam a plena realização de brincadeiras e atividades lúdicas no contexto escolar.

AS CATEGORIAS DO BRINCAR

As brincadeiras compreendem uma atividade de vital importância para as crianças e, se desenvolvidas com propósitos abrangem vários aspectos.

A Educação Psicomotora é uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir. (VAYER *apud* VALADARES; ARAÚJO, 1999, p. 6).

As brincadeiras que trabalham com a psicomotricidade são de suma importância para as crianças, já que elas exigem movimentação do corpo,

ajudam a formar o indivíduo fisicamente e a desenvolver sua coordenação motora e expressão corporal onde harmonicamente músculos, nervos e sentidos trabalham para ações de movimentos equilibradamente seguros. Para se expressar corporalmente, a criança necessita ter domínio de corpo, boa percepção auditiva, espaço temporal, equilíbrio e criatividade.

A comunicação também é um fator de suma importância para que o desenvolvimento da brincadeira alcance os objetivos esperados ou propostos, pois é através dela que o professor irá determinar regras, explicar os jogos, e às vezes, somente com a comunicação se desenvolverá uma brincadeira, como o ato de contar histórias, cantar músicas, dentre outras.

As crianças usam a linguagem na brincadeira através de estímulos, quando querem comunicar-se com o outro colega, mesmo sem saber falar, utilizam gestos e sons tentando iniciar um contato linguístico. A interação social precisa ser incentivada, dando destaque às atividades de linguagem.

Brincar livremente oferece inúmeras oportunidades educativas, como o desenvolvimento corporal e mental, estímulo à criatividade e à cooperação. É importante propiciar às crianças oportunidades de brincadeiras espontâneas e jogos livres, para que elas desfrutem do prazer de brincar em conjunto, favorecendo a socialização.

Nesta perspectiva Vigotski (1998, p. 124) afirma que:

[...] Não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

E assim, a criança nos momentos de brincadeira assimila aspectos da vida real que, muitas vezes, passam despercebidos, ou seja, na situação imaginária, ao representar o papel da mãe, acaba assumindo o comportamento maternal.

Ao brincar, a criança vai estabelecendo vínculos, e participando de um processo de trocas intensas com a realidade e a fantasia. Quando a criança com uma sucata imagina que é um caminhão, está estabelecendo uma relação entre

imaginação e criação, ou seja, está recriando a realidade.

O brincar é tão relevante para a criança quanto o trabalho é necessário para o adulto. Por isso, o ato de brincar com intencionalidade educativa, ou não, nos traz os dados do cotidiano para um fazer ativo, refazendo-os ao relacioná-los com o imaginário.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DO BRINCAR

O brincar é uma importante ferramenta para o desenvolvimento humano e, principalmente na infância essa atividade deve ser bastante desenvolvida no contexto escolar. Através do ato de brincar a criança trabalha capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Ao brincar, exploram-se e refletem, permitindo uma interiorização, questionando as regras e os papéis sociais. Aprendendo, dessa maneira, a conhecer, a fazer, a conviver e muito mais, aprendem a ser.

A imaginação está presente em todos os momentos do brincar. Para Vigotski (2009) a imaginação é fundamental para o desenvolvimento humano e contribui para ampliar as experiências da criança, assimilando, assim, a experiência social e histórica dos outros, bem como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento).

A defesa de uma prática pedagógica, a partir da atividade do brincar, traz mudanças significativas para os processos de ensino e de aprendizagem, pois nos remete às transformações do espaço escolar em um espaço de integração e mais dinâmico, onde não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também possibilita que ocorra uma formação plena da criança. Conforme Martins (2009):

O brincar vai aperfeiçoando as competências cerebrais das crianças e por outro lado favorece a vinculação afetiva com os outros seres que os rodeiam, sejam crianças ou adultos. O brincar é um instrumento, ele serve tanto para o desenvolvimento interior como exterior, isto é, das habilidades sociais.

O ato de brincar ou jogar possibilita à criança aprender consigo mesma

e com objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, organizar-se de muitos modos, criar conflitos e projeções, conceber diálogo, praticar argumentações, resolver ou possibilitar o enfrentamento de problemas.

As brincadeiras infantis refletem a participação da criança na cultura e no contexto histórico-cultural em que ela vive, incorporando, assim, as crenças, valores e papéis sociais estabelecidos nessa cultura. “As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Os processos de criação estão presentes com toda força, desde a mais tenra infância, e eles se manifestam intensamente nas brincadeiras infantis onde as crianças representam muito do que viram ou vivenciaram, não exatamente como aconteceram na realidade. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Entram em cena, no ato de brincar, a imitação e a imaginação, possibilitando, assim, uma imersão da criança no mundo dos adultos, juntamente com as regras de comportamento relacionadas ao que a criança está representando, criando, dessa forma, uma zona de desenvolvimento próximo nesse processo.

Para melhor entendimento Vigotski (1998, p. 134) corrobora:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

No mundo do brincar, a imaginação possibilita que comportamentos e regras sejam estabelecidos, mesmo que não sejam semelhantes à realidade, bem como, que os processos criativos sejam provocados e potencializados, permitindo, então, que aquilo que a criança realiza com assistência de um adulto ou de outra criança hoje, amanhã ela será capaz de realizar sozinha de forma independente, ocorrendo, assim, avanços na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança (VIGOTSKI, 1998).

O PAPEL DO PROFESSOR NO ATO DE BRINCAR

O professor é o mediador entre os signos culturais² e os educandos, e isto também ocorre no ato de brincar, onde cabe a ele organizar a estrutura da brincadeira a fim de se alcançar o objetivo proposto com a aplicação do jogo/brincadeira. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 29):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades e de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Cabe ao professor organizar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, assim, elaborem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

A intervenção do professor no ato de brincar se faz necessária para que ela possa auxiliar no desenvolvimento das habilidades adquiridas na brincadeira como, entender regras e valores apresentados no ato de brincar, resolução de problemas, a linguagem, a interação social com os demais colegas e a afetividade gerada pela interação desenvolvida através da brincadeira, contribuindo, dessa maneira, para que a Zona de Desenvolvimento Próximo seja provocada, desenvolvida e potencializada. Para isso, o professor deve atuar no nível de desenvolvimento efetivo para promover novas apropriações e internalizações para promover a elevação do nível de desenvolvimento efetivo ao iminente.

O professor como mediador entre o brincar e a aprendizagem deve estimular os estudantes para que criem novas situações, variando os jogos e brincadeiras, incentivar todos os alunos para que ninguém deixe de participar. O professor deve ser justo e imparcial nos jogos. O jogo ou brincadeira deve-

² Para Vigotski (1995, p. 83) “Denominamos signos os meios de estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que têm a função de autoestímulo; aportando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá comumente a essa palavra. [...] todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que é utilizado como meio para controlar a conduta – própria ou alheia – é um signo.”

se encerrar antes que a satisfação e o interesse dos estudantes acabem.

O papel do professor é vital para a comunicação e a aprendizagem efetivas das crianças, não porque os professores necessariamente ensinam didaticamente, mas porque eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem efetivos. Os professores só saberão que isso está acontecendo e que aquilo que está sendo oferecido é apropriado se estiverem muito atentos à observação, avaliação e registro do progresso e desenvolvimento dos seus alunos. (MOYLES, 2002, p. 139).

Assim como toda atividade pedagógica têm objetivos a serem alcançados, o ato de brincar não é diferente. Na escola as crianças pequenas aprendem brincando e se desenvolvem brincando. Por isso, torna-se indispensável que no ato de brincar todos os registros, observações e avaliações que são aplicadas nas outras atividades pedagógicas se apliquem, também, neste momento de aprendizagem.

O BRINQUEDO E AS DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR

Um aliado no ato de brincar é o brinquedo, pois é através dele que a criança representa certas realidades.

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1996, p. 18).

Através do brinquedo ela vai imaginar ou lembrar de situações que um adulto passa, como cuidar de um filho (manipulando a boneca como se fosse um bebê), ou como dirigir utilizando carrinhos motorizados. O importante é fazer essa relação entre ficção e realidade, para desenvolver as várias habilidades que a criança nesta fase da infância é capaz de demonstrar através do ato de brincar.

De acordo com Moyles (2002) existem três tipos de brincar: físico,

intelectual e social/emocional. No quadro abaixo, evidencia-se diferentes formas de brincar na escola:

Quadro 1 – Diferentes formas de brincar

Forma básica		Enfoque	Exemplos de materiais, jogos ou brinquedos
BRINCAR FÍSICO	Motor amplo	Construção/destruição	Blocos de montar argila/areia/madeira
	Motor fino	Manipulação/ coordenação	Blocos de encaixar
	Psicomotor	Aventura/movimento criativo/exploração sensorial/brincar com objetos	Aparelhos de subir /dança modelagem com sucata mesa de descobertas
BRINCAR INTELECTUAL	Linguístico	Comunicação/função/ explicação/aquisição	Ouvir/contar histórias
	Científico	Exploração/investigação/resolução de problemas	Brincar com água/cozinhar
	Simbólico/ matemático	Representação/faz de conta/minimundos	Casa de boneca/casinha/ teatro/jogos de números
	Criativo	Estética/imaginação/fantasia/realidade inovação	Pintura/desenho/design/ modelagem
BRINCAR SOCIAL/ EMOCIONAL	Terapêutico	Agressão/regressão/ relaxamento/solidão/ brincar paralelo	Madeira/argila/música
	Linguístico	Comunicação/interação cooperação	Marionetes/telefone
	Repetitivo	Domínio/controlado	Qualquer coisa
	Empático	Simpatia/sensibilidade	Animais de estimação/ outras crianças
	Autoconceito	Papéis/emulação/ moralidade/etnicidade	Cantinho da casa/“oficinas” de serviços/discussão
	Jogos	Competição/regras	Jogos de palavras/números

Fonte: Adaptado de Moyles (2002)

Com base no quadro acima, foram feitas as observações e o roteiro de entrevista que foi aplicada com professores da Educação Infantil. As diferentes formas de brincar influenciam o desenvolvimento das áreas físicas e cognitivas das crianças, os tipos de brincadeiras associados a uma boa metodologia, ajudam muito nos processos de ensino e de aprendizagem.

O educador também deve propiciar que a criança participe de brincadeiras espontâneas e jogos livres, para que ela desfrute do brincar em conjunto, favorecendo a socialização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, pois visa familiarização com o problema, seguindo o estudo com o levantamento de hipóteses ou possíveis soluções para os problemas, após análise dos mesmos através da pesquisa de campo e outras técnicas que neste trabalho foram desenvolvidas. Esta pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico, observação e entrevistas com professores, que atuam como mediadores da proposta pedagógica que o momento do brincar irá proporcionar aos estudantes.

A pesquisa foi exploratória, pois foram feitas análise dos dados coletados, ela foi realizada por uma abordagem indireta através da entrevista, desvelando as dúvidas sobre o verdadeiro objetivo do projeto que é o de analisar a influência do ato de brincar como estratégia pedagógica no desenvolvimento das crianças. A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois se considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito e, nesse tipo de pesquisa o processo é foco principal.

RESULTADO DO ESTUDO

A criança no início de sua vida escolar precisa de uma motivação para estudar. Essa motivação é o brincar, que proporciona um clima especial para a aprendizagem. Paralelo com este pensamento, Oliveira (2008) entende o brincar como o viver, é o prazer da ação, é a vivência da dimensão nas relações da criança com o mundo, onde, ao brincar a criança vive o prazer de agir

juntamente com o prazer de projetar-se no mundo em uma dinâmica interna que promove a evolução e a maturação psicomotora e psicológica dela.

Neste mesmo contexto Vigotski (1998, p. 130) defende que:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

O brincar físico por meio de jogos utilizando bolas, pula corda, corrida, amarelinha, dentre outros, proporcionaram às crianças um aperfeiçoamento da coordenação motora, dando suporte para elas desenvolverem ações com movimentos equilibradamente seguros. O brincar intelectual por meio da utilização de caça-palavras, cruzadinhas, jogos matemáticos, o ato de contar histórias, dentre outros, proporcionam às crianças o desenvolvimento da comunicação, resolução de problemas, representações/faz de conta, imaginação, fantasia, melhorando o desenvolvimento cognitivo do raciocínio lógico.

O brincar sócio/emocional através de jogos de palavras/números incentiva a competição e entendimentos de regras, a interação um com os outros, a cooperação e o trabalhar em equipe. Sobre o brincar, pode ser considerado como

[...] o principal meio de aprendizagem da criança., a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular (DES, 1967; parágrafo 523 *apud* MOYLES, 2002, p. 37).

Toda atividade desenvolvida pelo professor tem que ter um planejamento e, conseqüentemente, um objetivo, que no ato de brincar, na maioria das vezes, é alcançado, através da participação das crianças e envolvimento nas brincadeiras.

Os objetivos dos jogos estão ligados concretamente ao desenvolvimento da criança. Jogos físicos têm o objetivo de desenvolver a

psicomotricidade das crianças, adquirir um controle maior sobre seus atos, sua força e potencialidade física. O brincar intelectual tem como objetivo desenvolver a linguagem oral e escrita, comunicação, aquisição de conhecimentos, dentre outros. O brincar social/emocional tem por objetivo a interação social do estudante com professor e colegas de turma, a cooperação e a lidar com os sentimentos de vitória ou de perda de um jogo, respeitando as regras e condições para se jogar. Alguns aspectos são relevantes para serem observados durante o ato de brincar, pois todos eles ajudam no desenvolvimento da criança: a imaginação, sensibilidade, pensamento, imitação, recriação, oralidade, concentração, percepção, gestos, expressividade, equilíbrio, linguagem corporal, faz-de-conta, ritmo, afetividade, coordenação sensório-motora, interação social, raciocínio, manipulação e exploração de objetos.

É fundamental dinamismo e criatividade por parte do professor, pois ele será o mediador dessa estratégia de ensino e sua postura irá contribuir para a simpatia com que os estudantes trataram o jogo ou brincadeira propostos.

Crianças gostam de brincar ao ar livre, movimentando-se e em grupo. Mas também os jogos feitos dentro de sala de aula mediante a postura do educador tornam-se muito interessantes para as crianças.

O brincar permite à criança uma enorme gama de situações, que proporcionarão um desenvolvimento harmônico e geral. Então todos os tipos de brincadeiras proporcionam situações que devem ser vivenciadas pelos estudantes. O interesse e a motivação em participar, dependerá da forma que for apresentada e aplicada à eles. De acordo com Moyles (2002), os diferentes tipos de brincar ocorrem com sobreposição de todas as áreas, pois se relacionam uns com os outros. Ao realizar a brincadeira como atividade pedagógica, o professor precisa estruturar uma ferramenta de planejamento, registro e análise, contemplando algumas questões para avaliar os materiais e as atividades: Qual atividade? Para quem? Com qual propósito? Para o desenvolvimento de quais aspectos? Para despertar o quê?

Figura 1 – Aspectos a serem analisados sobre o brincar

Social	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação (verbal/não-verbal)• amizade• compartilhar e revezer-se• cooperação• representação
Intelectual	<ul style="list-style-type: none">• conceitos• ideias• capacidade de pensar, raciocinar, curiosidade• tomar decisões/resolver problemas• fatos/conhecimento
Físico/psicomotor	<ul style="list-style-type: none">• fino/amplo• manipulação• coordenação• consciência espacial
Emocional/moral	<ul style="list-style-type: none">• respostas pessoais das crianças• controle das emoções• sensibilidade aos outros• autoconceito• divertimento• cuidado e respeito pelos materiais
Estético	<ul style="list-style-type: none">• capacidade criativa• forma e aspecto• capacidade expressiva

Fonte: Adaptado de Moyles (2002).

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Todos os tipos de jogos ou brincadeiras têm sua contribuição no desenvolvimento das crianças, por isso, devem ser regularmente aplicados dentro e fora da sala de aula. Jogar todo dia aumenta o aprendizado ao garantir muita diversão num contexto que reúne não só prazer e fantasia, mas também regras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 12):

Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos

possibilitam organizar e interpretar as informações obtidas através dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e habilidades do aluno e apontando suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais.

A avaliação da criança, a partir do ato de educar brincando, abre um vasto campo. Na brincadeira a criança demonstra sua socialização com os demais, sua coordenação motora, a ideia de limite, o respeito a regras. O ato de brincar apresenta informações sobre o nível de desenvolvimento de uma criança, suas capacidades de organização e seu estado emocional.

Para se ter acesso a estas informações são necessárias a categorização e a mensuração. Através da categorização que é um processo pelo qual ideias e objetos são reconhecidos, diferenciados e classificados e da mensuração que mede, será possível a realização de uma avaliação mais precisa. Devem ser promovidas situações significativas de aprendizagem para que as crianças exponham suas ideias e opiniões e também atividades que as façam avançar nos seus conhecimentos.

Se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais “escolares”, que podem se utilizar dos mesmos materiais. (KISHIMOTO, 1996, p. 138).

A avaliação tem que ser individual e não grupal, pois analisando cada um é possível averiguar se o ato de brincar alcançou o objetivo esperado que, na maioria das vezes, é de proporcionar novas aprendizagens.

Os três tipos de brincar têm sua contribuição no desenvolvimento da criança, cada um em áreas distintas, mas que interligadas formam um forte aliado dos processos de ensino e de aprendizagem que na educação infantil torna-se mais interessante através do momento de brincar ou jogar.

O emocional, o social, o físico, o estético, o ético e o moral combinam com o intelectual para incorporar um conceito abrangente de “aprendizagem”. Cada fator é interdependente e inter-relacionado para produzir uma pessoa racional, com o pensamento divergente e

capacidade de resolver problemas e questionar em uma variedade infinita de situações e desempenhos. (MOYLES, 2002, p. 45)

Brincar faz parte da vida da criança, então não podemos deixar que ela seja privada de alguma forma de desenvolver sua aprendizagem na escola, por não ter trabalhado uma área do brincar. Por isso, todos os tipos de brincar devem ser praticados dentro e fora de sala de aula, para que a criança se desenvolva por inteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar deve abranger todo o desenvolvimento de uma criança, para tanto, este trabalho verificou que os professores da Educação Infantil têm considerado a brincadeira como estratégia pedagógica, ou seja, não a tratam como simples entretenimento. Percebe-se que a aprendizagem se desenvolve com mais facilidade por meio do ato de brincar, que é uma atividade que se apresenta de forma prazerosa e harmoniosa. Nesta etapa da escolarização a melhor forma de aprender é brincando e isso pôde ser observado na pesquisa.

Os professores devem procurar a aplicação de jogos e brincadeiras voltados não só para distração infantil, mas também como fonte de práticas pedagógicas para o pleno aprendizado e desenvolvimento das crianças, aliando o ato de brincar com o aprendizado, ajudando no desenvolvimento das crianças nas áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Com o avanço da tecnologia e o crescimento desordenado das cidades, fica cada vez mais difícil encontrar espaços para brincar, o que acaba causando uma transformação do brincar, pois a falta de espaços contribui para que as crianças, principalmente em suas casas, atenham-se a jogos eletrônicos, que limitam uma aprendizagem motora, cognitiva e social.

A escola, por intermédio do professor, torna-se mediadora dos momentos onde o brincar irá desenvolver as áreas física, intelectual e social/emocional. Por isso, para a execução de qualquer tipo de jogo ou brincadeira é preciso sempre ter objetivos bem definidos a serem atingidos.

Para as crianças, o brincar e o jogar são modos de aprender e se desenvolver, portanto, a brincadeira na educação infantil deve ocupar um lugar

central. O brincar é o recurso que elas possuem para compreender a vida e interferir no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, p. 2, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vo11.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Marilena Flores. **Brincar é preciso!** Guia para mães, pais, educadores e para quem possa interessar... São Paulo: Evoluir, 2009.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VALADARES, Solange; ARAÚJO, Rogéria. **Educação física no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: FAPI, 1999.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de lapsique. España: Aprendizaje/visor, 1995.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA AUXILIAR PESSOAS COM DISCALCULIA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Andréia Maciel da Silva
Jéssica Maria da Silva

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel basilar na vida do ser humano, está presente diariamente em nossa vida e envolve conceitos fundamentais para a autonomia do indivíduo, ressaltando na compreensão do sistema monetário, de localização no tempo e da resolução de problemas que fazem parte do cotidiano (MIRANDA; PINHEIRO, 2016). É uma disciplina com característica extremamente complexa, sendo inúmeras as dificuldades que estudantes enfrentam para aprender, tais como, problemas emocionais, sociais, econômicos, desmotivação do aluno, ansiedade, experiência negativa, fobia. Faz-se necessário alertar sobre as dificuldades na aprendizagem matemática relacionado a algum transtorno neurológico que pode prejudicar a aprendizagem do estudante, dentre eles a discalculia do desenvolvimento.

Segundo Kosc (1974, *apud* GARCIA, 1998) a discalculia do desenvolvimento é uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas, que afeta a parte do cérebro que são responsáveis pelo substrato anatômico-fisiológico de maturação dessas habilidades. Posto isto, levando em consideração a complexidade da disciplina, é importante refletirmos sobre as dificuldades que podem estar associadas ao transtorno de aprendizagem.

A discalculia do desenvolvimento também é denominada como um transtorno da Aprendizagem Matemática, resultante da má formação neurológica, isto é, desordem específica na aquisição de habilidades matemáticas, resultante de falhas no processamento do sistema nervoso central (CIASCA, 2015, p. 240). Ou seja, ela é resultante de déficits de habilidades básicas para manipulação dos números.

É algo que afeta cerca de 3 a 5% da população e segundo Garcia (1998), essa pode ser classificada em seis subtipos diferentes: verbal, practognóstica,

léxica, gráfica, ideológica e operacional e, mesmo não tendo muito estudo sobre ela, sabe-se o que esta pode ser causada por vários componentes, desde a neurológica a pedagógica.

À vista disso, utilizando-se da palavra-chave “discalculia” no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), há 37 trabalhos disponíveis, distribuídos entre teses e dissertações, isso faz-se entender que se trata de um campo a ser explorado, se comparado a outros tipos de transtornos educacionais, fato este que me fez refletir e buscar entender mais sobre a situação.

Ainda assim, em virtude do tema proposto, faz-se necessário refletirmos sobre o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) para a inclusão social, pois são ferramentas estratégicas de melhorias no contexto educativo. Sua prática pode favorecer a evolução dos alunos e a democratização do ensino, tendo em vista, a facilidade que ela pode proporcionar aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, isto porque sua introdução deixa as tarefas mais dinâmicas.

Nesse sentido, o trabalho se compôs de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de materiais disponíveis em plataformas acadêmicas, objetivando conhecer e identificar aplicativos, sites e softwares que estão sendo utilizados para facilitar a aprendizagem de pessoas com a calculia do Desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem na disciplina de matemática.

O QUE É DISCALCULIA?

O termo calculia vem do grego dis (mal) e do latim calculare (calcular), que significa dificuldade ao calcular, 3 a 5% da população apresentam esse tipo de distúrbio, ou seja, infelizmente em cada 100 pessoas, cerca de 3 a 5 possuem calculia (CAMPOS, 1997). Mas, afinal o que venha a ser a calculia e o que ela tem a ver com dificuldade de aprendizagem?

Primeiramente, a calculia foi estudada por Gestmann em 1924, tendo então, sua primeira nomenclatura como sendo a Síndrome de Gestmann, mas foi Ladislav Kosc quem introduziu o termo “calculia do

desenvolvimento”, em 1974. Kosc (1974, p. 164) a classifica como sendo:

Uma perturbação estrutural de habilidades matemáticas originado por um transtorno genético e congênito de algumas partes do cérebro que constituem um substrato anatômico-fisiológico no âmbito da maturidade e habilidades matemáticas adequadas para a idade, sem uma afecção simultânea do funcionamento mental e geral.

No contexto atual, a discalculia vem tendo uma maior atenção, sendo discutida com mais frequência, tendo em vista sua decorrência social muito importante diante do ensino-aprendizagem de matemática. Neste caso, segundo Farrel (2015, p. 73):

Discalculia é uma condição que afeta a capacidade de adquirir habilidades matemáticas. Os aprendizes com discalculia podem ter dificuldade para compreender conceitos numéricos simples, não possuem compreensão intuitiva de números e tem problemas para aprender fatos e procedimentos numéricos. Mesmo que produzam a resposta correta ou usem o método correto, eles fazem isso mecanicamente e sem confiança.

O significado acima, apresentado por Farrel (2015), facilita a compreensão e possivelmente na identificação de um discalcúlico. Já Bernardi (2014) define-a como uma dificuldade da área específica da matemática.

Logo, diante dos termos usados para classificar a discalculia, vale frisar algumas diferenças entre os termos “transtorno de aprendizagem”, “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbios”. Segundo Ciasca (2003, p. 24):

[...] distúrbio ou transtorno de aprendizagem é definido como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio ou habilidade matemática.

Ainda segundo Ciasca (2003, p. 7) o termo “dificuldade de aprendizagem é compreendido como uma forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são por isso, mais facilmente removíveis.”

De acordo com Garcia (1998, p. 7):

As dificuldades de aprendizagem centram-se em dificuldades nos processos implicados na linguagem e nos rendimentos académicos independentemente da idade das pessoas e cuja causa seria ou uma disfunção cerebral, ou uma alteração emocional-condutal.

Para a Associação Psiquiátrica Americana DSM-5, o transtorno da matemática é caracterizado pela dificuldade em dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo e pela dificuldade no raciocínio, ou seja, a pessoa portadora, sofre com uma inabilidade no processamento de informações numéricas, aritméticas, bem como efetuar cálculos simples, estimar quantidades e compreender sequências numéricas.

Contudo, um indivíduo discalcúlico tem nível intelectual normal, com toda aptidão, ou seja, independente da dificuldade apresentada, um discalcúlico pode frequentar normalmente as salas de aula e tem condições de desenvolvimento como qualquer outro aluno. Silva (2010, p. 23) afirma que:

[...] se a Discalculia for percebida precocemente e as medidas para auxiliar o aluno forem imediatas, o professor e todos os profissionais da educação perceberão que este pode não ser um problema tão complexo se enfrentado com responsabilidade e empenho.

Nesse contexto, entende-se que é algo totalmente fora de controle do ser humano, que chega ocasionando diversos transtornos, por isso, faz-se necessário total atenção dos professores em sala de aula, estes devem ficar atentos ao menor sinal que o aluno venha demonstrar, um ato favorável para o estudante, pois fará com que esse aluno receba atendimento/acompanhamento próprio para sua necessidade, incluindo meios didáticos específicos para a situação, se for o caso.

CAUSAS DA DISCALCULIA

Ainda que a discalculia seja reconhecida como uma condição neurológica, suas causas não estão bem elucidadas nas áreas da psicopedagogia.

Logo, sabe-se que é uma dificuldade de aprendizagem pouco conhecida, mas levando em considerações os estudos existente sobre ela, as

informações são que o transtorno pode ser causada por vários componentes, diante disso, há a necessidade de obtermos maior conhecimento, estudá-la com mais cautela, tendo em vista, que ela é tão importante quanto outros transtornos, a exemplo, “dislexia”, “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”, pois vale lembrar que os transtornos da matemática tem sido bem menos estudado do que os transtornos relacionados à leitura e escrita (RODRIGUES; RIECHI, 2015).

Conforme Ohlweiler (2016), a falta de estimulação ou qualquer forma de traumatismo, doenças cerebrais, não é motivo para adquirir certos distúrbios ou transtornos. Tornando-se então, indispensável saber discernir as dificuldades de aprendizagem que estão regularmente associados à discalculia. Sendo assim, de acordo com Bastos (2008, p. 67) essa dificuldade pode consistir em:

erros na formação de números, que frequentemente ficam invertidos; dislexia;

inabilidade para efetuar somas simples;

inabilidade para reconhecer sinais operacionais e para usar separações lineares;

dificuldade para ler corretamente o valor de números com multidígitos;

memória pobre para fatos numéricos básicos;

dificuldade de transportar números para local adequado na realização de cálculos;

ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões;

Convém lembrar que, não existe um fator que comprove e justifique a causa de uma pessoa possuir essa dificuldade de aprendizagem (discalculia), justamente por não ter um estudo aprofundado, dificultando conclusões definitivas sobre ela. Nessa perspectiva, existem alguns estudos que destacam elementos que podem ser fatores de causa da discalculia.

Conforme Santos e Barros (2015, p. 3), ela pode ser causada por vários componentes que abrangem áreas de estudos, sendo:

A Neurológica: considera que a discalculia se manifesta em grau leve (quando a criança discalcúlica reage favoravelmente à intervenção terapêutica), grau médio (que coexiste com o quadro da maioria dos que apresentam dificuldades específicas em Matemática), grau limite (quando se verifica a existência de uma lesão neurológica gerada por traumatismos que provocam um déficit intelectual). A Linguística: afirma que a compreensão matemática só é possível com a assimilação da linguagem, que tem um papel fundamental na evolução do intelecto de cada ser humano. Nesse caso, um discalcúlico apresenta deficiente elaboração do pensamento devido as dificuldades no processo de interiorização da linguagem. A Psicológica: na área da psicologia, as conclusões apontam para o fato de os indivíduos portadores de alterações psíquicas se tornarem mais propensos a apresentar problemas de aprendizagem, pois o aspecto emocional interfere no controle de determinadas funções, caso da memória, da atenção e da percepção, por exemplo. A Genética: apontando para a determinação de um gene responsável pela transmissão dos transtornos ao nível dos cálculos. A Pedagógica: aponta dificuldade diretamente relacionada com fenômenos que sucedem no processo de aprendizagem, como métodos de ensino desadequados, inadaptação a escola, entre outros.

Pode-se observar, por meio das informações de Santos e Barros (2015, p. 3) que diversas podem ser as causas para o surgimento da discalculia, desde a neurológica a pedagógica, exigindo assim, que todos os envolvidos no tratamento dessa pessoa se unam, para obter bons resultados. Ohlweiler afirma que:

A manifestação de uma dificuldade de aprendizagem também pode estar ligada a outros quadros diagnósticos, “tais como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas (2016, p. 107).

Em virtude dos fatos, ao identificar esse distúrbio são necessárias intervenções pedagógicas e psicopedagógicas coerentes para inclusão desse indivíduo, tornando, assim sua aprendizagem mais satisfatória e proveitosa.

DIAGNÓSTICO

Ainda convém lembrar que a discalculia é um problema de

aprendizagem independente, entretanto, ela pode surgir com outros tipos de distúrbio, como por exemplo, a disgrafia, dislexia e TDAH “Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção”, em virtude desta situação, o professor tem certa dificuldade em notar os sinais da discalculia, tendo em vista que os outros distúrbios mencionados são mais vistos na comunidade escolar.

Sendo assim, é fundamental que toda equipe pedagógica tenham uma certa atenção para com seus alunos, buscando um diagnóstico preciso, para isso é necessário conscientizarmos e qualificarmos os professores quanto os problemas apresentados pelos alunos em aprender matemática, visto que nem toda dificuldade de aprendizagem na área da disciplina se caracteriza discalculia.

Observar o desenvolvimento da criança desde os anos iniciais são fundamentais, pois, é a partir desse momento que ela apresentará alguns sinais, logo, se atentar a sua ansiedade, sua insegurança excessiva para a disciplina, se ela adquiriu aprendizagem adequada na sua escolarização, se possui algum tipo de deficiência intelectual, entre outras situações. São fatores que não podem ser desprezados. Segundo o DSM-IV (2002, p. 44),

Transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível, de inteligência.

Em suma, é imprescindível para o diagnóstico de um distúrbio ou transtorno, o grau de comprometimento que deve ser feito por teste padronizado, “referindo-se à média de dois anos abaixo do desempenho esperado para uma criança da mesma idade, nível mental e de escolaridade” (OHLWEILER, 2016, p. 108). Neste aspecto, Silva (2010, p. 22-23) evidencia que:

[...] é importante chegar a um diagnóstico o mais rapidamente para iniciar as intervenções adequadas. O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar – Neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo – para um encaminhamento correto. Não

devemos ignorar que a participação da família e da escola é fundamental no reconhecimento dos sinais de dificuldade.

Assim, a criança poderá ser encaminhada para uma equipe multidisciplinar, formada por docentes especializados (psicopedagogos), médicos, psicólogos e até mesmo fonoaudiólogos que darão um diagnóstico completo, para a partir dele, elaborar e seguir um acompanhamento psicopedagógico que promova ações estimulantes para seu desenvolvimento na aprendizagem em matemática.

QUAIS SEUS SUBTIPOS?

O portador do transtorno pode cometer inúmeras falhas na solução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, computacionais e na compreensão de números.

Logo, segundo Garcia (1998), a discalculia pode ser classificada em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e em conjunto com outras dificuldades de aprendizagem, mas isso não significa que quem tenha discalculia, necessariamente terá outro problema.

Discalculia verbal: o indivíduo tem dificuldade em nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.

Discalculia practognóstica: dificuldade em trabalhar equações.

Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos.

Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos.

Discalculia diagnóstica: dificuldade em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.

Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos (GARCIA, 1998, p. 213).

É fundamental reconhecer essas classificações, além disso, ela pode ser dividida em três classes, são elas: **natural**, quando a criança ainda não foi exposta a todo processo de contagem, logo não adquire conhecimentos suficientes para compreender o raciocínio matemático; **verdadeira**, não

apresenta evolução favorável no raciocínio lógico matemático, mesmo diante de diversas intervenções pedagógicas e **secundária**, sua dificuldade na aprendizagem matemática está associada a outras comorbidades, como por exemplo, a dislexia. (CAMPOS, 2014, p. 26).

Nesta perspectiva é importante que o diagnóstico seja esclarecedor em relação aos subtipos, para que o acompanhamento seja específico para aquele problema no qual o discalculico se encontra.

TECNOLOGIA DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA ALUNOS DISCALCÚLICOS

Buscando alguns elementos que venham servir para auxiliar na aprendizagem dos alunos com discalculia, o uso das Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação (TDICs) estão bem presentes em sala de aula, sendo utilizadas nas metodologias e estratégias didáticas de ensino, possibilitando a construção de novos ambientes e abrindo possibilidades para uma educação mais inovadora, atrativa, dinâmica e acessível.

Trata-se de ferramentas importantes na consolidação da aprendizagem de pessoas que possuem alguma necessidade/dificuldade educacional, sejam cognitivas ou disfunções neurológicas, são apontadas como instrumentos significativos na modelagem e resolução de problemas matemáticos, facilitando a aprendizagem desses alunos. As TDICs levam um estímulo e permite que o aluno trabalhe a inteligência lógica da matemática e sua capacidade cognitiva.

Uma outra situação que reconhece as tecnologias como ferramenta essencial, está no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento traz informações que norteia o que é ensinado nas escolas no Brasil, buscando orientar na elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades metodologias, sociais e regionais de cada instituição.

Outrossim, a BNCC declara em sua quinta competência específica de matemática para o ensino fundamental que: “utilizar processos e ferramentas

matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 265).

Em outras palavras, sabe-se que as TDICs vêm como recurso de estratégia pedagógica e auxilia alunos com transtornos educacionais, logo, levando para o contexto da discalculia, a BNCC atribui êxito do ensino a inclusão como algo essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Silva (2008), recorre a diferentes tecnologias para o ensino de alunos com discalculia:

[...] o computador é uma excelente opção, pois ele é bastante útil, por se tratar de um objeto de interesse do estudante; elaborar exercícios repetitivos; sintetizar a matéria lecionada; envolver a criança na superação das dificuldades por ela apresentadas; usar situações concretas, na formulação dos problemas; promover o uso e o desenvolvimento de estratégias de memorização; usar códigos visuais, esquemas, diagramas para ajudar na concentração, compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados; descrever e escrever todos os passos a serem seguidos na resolução de um problema; analisar e explicar os erros realizados durante o processo da operação aos estudante (SILVA, 2008, p. 27).

Segundo a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as TDICs são instrumentos importantes para a educação; “o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com seu ritmo” (GODINHO *et al.*, 2004; UNESCO, 1998, p. 1).

Dessa maneira, percebe-se a importância que as tecnologias no contexto educacional têm diante do ensino-aprendizagem, não somente em casos especiais, mas de uma forma geral, afinal é por meio da tela de um dispositivo móvel, o celular, que passamos uma boa parte do tempo, logo, porque não o utilizar a favor de estratégias pedagógicas, respeitando as limitações e progressos de cada estudante. Ou seja, isso possibilitará que o aprendizado de letras e números sejam mais dinâmicos e atrativos.

USO DAS TDICs COMO AUXÍLIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA DISCALCULIA

Vimos que as Tecnologias de Informação e Comunicação são instrumentos importantes para a educação, pois os computadores e os sistemas de multimídia permitem que o aluno caminhe de acordo com seu ritmo. Assim, verifica-se que seu uso no contexto educacional vem para agregar nas práticas educacionais. Entretanto, vale lembrar que o uso dos aplicativos educacionais é uma proposta que necessita de uma ampla disseminação entre os docentes, ou seja, é necessário que isso possa se propagar por diferentes e amplas direções, contando com professores capacitados para atuar no processo-ensino aprendizagem atualmente.

Os softwares educacionais, por exemplo é considerado uma das principais tecnologias usadas para auxiliar na aprendizagem por meio do computador, permite que o indivíduo aprenda a raciocinar e resolver problemas, sua principal característica, segundo Gebran (2009), é a interatividade. São utilizados como meio didático, com objetivo de auxiliar no aprendizado, especialmente em crianças com dificuldades.

Dessa forma, faz-se necessário destacarmos alguns aplicativos, sites ou software que venham colaborar com a aprendizagem dessas pessoas. A seguir, encontra-se listadas alguns exemplos de tecnologias digitais empregadas nas soluções discutidas no contexto desse trabalho. Pesquisando por essas ferramentas é possível encontrar sites como o *Freewarenessite*³, um espaço criado com funções no âmbito das TDICs e Educação Especial, oferecendo diversas indicações de aplicativos.

³ <https://freewarenessite.wordpress.com/sobre/>

Figura 1 – Tela de apresentação do site *Freewarenesite*



Fonte: <https://freewarenesite.wordpress.com/sobre/>

O *Rei da Matemática*⁴, é um aplicativo bem atrativo. Ele propõe ao jogador um envolvimento cognitivo, está disponível tanto para Android quanto para iOS, sua versão gratuita oferece desenvolver cálculos de adição, subtração e combinadas. Já a versão paga, conta com desafios de multiplicação, divisão, aritmética, geometria, frações, potências, estatística e equações. E seu grau de dificuldade vai aumentando de acordo com o nível do jogador.

Figura 2 – Telas do aplicativo O Rei da Matemática



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.oddrobo.com&hl=pt_BR

⁴ <https://apps.apple.com/b=app/rei-da-matem%C3%A1tica/id473904402>

O *Dynamo Maths*⁵ é um software britânico, desenvolvido para crianças dos 6 aos 9 anos, recurso especializado e baseado em evidências para apoiar alunos com dificuldade em matemática. Identifica e ajuda alunos com risco de discalculia do desenvolvimento e alunos com desempenho significativo abaixo de seus colegas em matemática, fornecendo a intervenção e remediação. Está dividido em quatro níveis e com 240 módulos, disponíveis eletronicamente ou em PDF, permitindo que o aluno desenvolva manualmente as atividades exibidas no ambiente on-line e trabalhe sem intermédio de um computador.

Ele trabalha pontos que são claramente importantes no dia a dia, como ver a hora em relógio de ponteiro e entender o conceito de frações, no Brasil contamos como *Dynamo Números*⁶, ambos ajudam as crianças com atrasos em discalculia e matemática.

Figura 3 – Tela de apresentação do aplicativo britânico *Dynamo Maths*



Fonte: <https://dynamomaths.co.uk/>

⁵ <https://dynamomaths.co.uk/>

⁶ <https://dynamonumeros.com/>

Figura 4 – Tela de apresentação do aplicativo Brasileiro Dynamo Números



Fonte: <https://dynamonumeros.com/>

O Dynamo traz atividades coloridas, dinâmicas e com estímulos auditivos, ajuda a criança a identificar padrões, como exemplo, ligar o nome do número à sua representação gráfica, objetivando a ensinar os princípios das operações matemáticas básicas. E devido seu alto grau de positividade para com os alunos discalcúlicos, o Dynamo também passou a ser usado em crianças sem discalculia.

Esses são alguns exemplos de aplicativos e *softwares* educacionais que podem proporcionar autonomia e personalizar o processo de ensino-aprendizagem de matemática, principalmente para alunos diagnosticados com discalculia. Lembrando que existem diversas outras ferramentas que podem ser usadas como estratégias pedagógica, que são de uso fácil e intuitivos, podendo ser utilizados como apoio à intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, foi possível observar a necessidade de expandir sobre a temática abordada, visto que os estudos ainda são incompletos. Até mesmo devido a matemática ser considerada uma das matérias mais complexa do currículo, contudo, sua presença é constante em nosso dia a dia. Ensiná-la não é uma tarefa fácil, devido seu grau de complexidade e diversas dificuldades que a engloba, por isso, faz-se necessário que as intervenções sejam feitas de forma multidisciplinar.

Sendo assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho visou conhecer algumas ferramentas tecnológicas que pudessem ser usadas para auxiliar a aprendizagem de alunos com o transtorno da discalculia do desenvolvimento e cooperar com os educadores, sobretudo da área de matemática. Por meio dessa pesquisa encontramos a ferramenta Dynamo, feita exclusivamente para alunos com discalculia.

Vimos que a discalculia é um transtorno cognitivo e, que atinge uma parcela significativa da população, e seu campo de estudo necessita ser mais explorado, pois, embora fazendo uso das TDICs como meio de estratégia pedagógica, onde é possível encontrar algumas ferramentas que possibilitam o docente trabalhar de maneira mais dinâmica com o aluno discalcúlico.

Os recursos tecnológicos, como, softwares, aplicativos ou sites são bem-vistos e, vem corroborando com o que propõe a BNCC, pois possibilita que o indivíduo trabalhe o raciocínio lógico-matemático.

Logo, é sabido que a pessoa que apresenta a discalculia necessita ainda mais de recursos interativos, contudo, devemos lembrar e reconhecer que há uma grande exigência na qualificação dos profissionais da área e da preparação das instituições para receber essas pessoas. Quanto aos professores, saber identificar a dificuldade do aluno, as características da discalculia auxiliará a um tratamento adequado, pois só por meio de um olhar mais atento aos problemas de aprendizagens apresentados pelos alunos que será possível encaminhá-los a uma avaliação e atendimento clínicos para um possível diagnóstico e melhor tratamento e que as instituições estejam preparadas para receber essas pessoas.

Concluindo, percebe-se a importância do assunto e sua relevância diante dos estudos sobre dificuldades de aprendizagem. E, quanto mais conhecimento os profissionais da educação buscarem, mais bem preparados estarão para lidar com a situação. Conhecendo suas características será possível ajudar aqueles que venham a necessitar de atendimento ideal para que assim, consigam adquirir uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, José. Alexandre. **O cérebro e a matemática**. São Paulo: Edição do Autor, 2008.

BERNARDI, Jussara. **Discalculia: o que é? E como intervir?** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília, 2017.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. **Discalculia: superando as dificuldades em aprender Matemática**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi. A Rotulação de Alunos Como Portadores de Distúrbio ou Dificuldades de Aprendizagem: uma questão a ser refletida. **Série Ideias**. n. 28, p. 125-140. 1997.

CIASCA, Sylvia Maria. Transtornos de Aprendizagem. *In*: CIASCA, Sylvia Maria *et al.* **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 209-214.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: propostas de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DMS IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARREL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Guia do Professor**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes, 1998.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

GODINHO, F. *et al.* **Tecnologias de informação sem barreiras no local de trabalho**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2004.

KOSC, Ladislav. **Developmental Dyscalculia**. Journal of Learning Disabilities, v. 7, 1974.

LIMA, P. R. B. **O uso de celular como recurso didático**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MIRANDA, Amanda Drzewinski de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino da Matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 56, p. 695-708, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17805/pdf>. Acesso em: 29abr. 2022.

OHLWEILER, Lygia. Introdução aos transtornos de aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, Rudimar dos S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 107-111.

RODRIGUES, Sonia das Dores; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá. Discalculia do desenvolvimento. *In*: CIASCA, Sylvia Maria *et al.* **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 239-247.

SANTOS, Sara de Matos; BARROS, Jeanne Denise Bezerra. Discalculia em foco. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: didática e avaliação, 4, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Tânia Cristina Camargo. **As consequências da discalculia no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. 2010. Monografia (Matemática) - Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia.

SILVA, W. C. **Discalculia**: uma abordagem à luz da Educação Matemática.
Guarulhos: Universidade de Guarulhos, 2008.

A PANDEMIA DA EXCLUSÃO: UMA DENÚNCIA DA INFOEXCLUSÃO EM CENÁRIO PANDÊMICO

Andréia Maciel da Silva
Denise de Souza Mota
Wellyton Rocha Vasconcellos

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais estamos cada vez mais cercados de aparelhos eletrônicos que são utilizados para os mais diversos afazeres, como estudar, trabalhar, lazer, entre outras atividades. Essas tecnologias estão tomando espaço na vida das pessoas de forma exponencial, tendo em vista que, não é imaginável uma vida sem um computador para fazer uma pesquisa, um celular para telefonar para alguém, mandar uma mensagem de texto ou até mesmo passar um dia sem utilizar o mínimo de internet. Dessa forma, pode-se dizer que o mundo gira em torno de comunicações rápidas providas desses aparelhos eletrônicos, além de que, as pessoas estão sempre em busca de formas instantâneas para resolver seus problemas ou mesmo se comunicar.

Com a introdução dessas tecnologias, a vida em sociedade das pessoas sofreram enormes transformações nas formas de atuar em algumas áreas, beneficiando certa camada social. Baseando nisso, o presente estudo tem por objetivo analisar como a infoexclusão se agravou durante a pandemia. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos, revistas, livros e resumos disponibilizados em plataformas online.

Inicialmente, comentando como a presença das tecnologias no cotidiano vem transformando a vida das pessoas, evidenciando a importância delas no cotidiano da vida contemporânea, para assim, expor como a pandemia da Covid-19 denunciou de forma cruel a realidade da classe social que historicamente vem sofrendo os malefícios da falta de acesso às tecnologias, tanto no campo profissional quanto no educacional.

NAVEGAR PARA INCLUIR

A sociedade da informação vem provocando mudanças intensas na

sociedade, gerando inovação nas dinâmicas econômicas, sociais e culturais. O encanto pela evolução tecnológica cativa um público diverso e cada dia mais exigente (ROBERTO; FIDALGO; BUCKINGHAM, 2009 *apud* CIMADEVILLA).

Partindo dessa perspectiva de grande avanço tecnológico e mudanças de como as pessoas se comunicam e vivem, a internet vem como uma grande ferramenta que, não somente é utilizada para trabalhar, mas como lazer e aprendizagem como afirma Roberto, Fidalgo e Buckingham (2015, p. 44): “A utilização exponencial das novas tecnologias reflete-se, por exemplo, através das crescentes taxas de adesão à Internet que pela sua versatilidade afeta, direta ou indiretamente, a sociedade em geral.”

Com a chegada dessas novas tecnologias que recebem o nome de tecnologias de informação e comunicação (TICs), foi notória como as desigualdades sociais e econômicas entre as pessoas beneficiaram determinadas classes por terem mais facilidades de adquirirem e usufruírem desses TICs, construindo uma relação de poder e exclusão entre esses indivíduos. É necessário encontrar soluções efetivas para que as pessoas de diferentes regiões e segmentos sociais obtenham acesso à internet, evitando uma classe de infoexcluídos (BRASIL, 2000).

O aumento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) criou uma divisão na sociedade, a divisão digital, que explora uma nova classificação social: os incluídos e os excluídos digitais (BUCCI, 2009).

Essa classificação social se constitui de vários fatores, sendo eles, sociais; políticos; econômicos; educacionais; de deficiências físicas ou cognitivas; entre outros. Porém, um fator merecedor de destaque, pouco discutido, é a facilidade ou dificuldade que as pessoas apresentam para a operação das máquinas digitais (CARVALHO, 2003).

A INFOEXCLUSÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

A Pandemia da Covid-19 que se alastrou para todos os continentes no início de 2020 obrigou as pessoas a refletirem sobre uma nova forma de viver e realizar seus afazeres cotidianos como trabalhar, estudar ou até a ida a um

lugar de lazer como bares e shoppings. Entretanto, essas mudanças chegaram de várias formas aos diferentes grupos e classes sociais. Segundo Martins (2020, p. 1):

As maiores vítimas da pandemia são, inegavelmente, os trabalhadores temporários e sub-remunerados, os que vivem de atividades informais, os desempregados e os sem teto por habitarem as áreas mais precárias das grandes cidades brasileiras.

Essa desigualdade afeta a grande massa da população que se vê em grande zona de vulnerabilidade à adaptação ao novo estilo de serviço que foi mais recorrente desde o início da pandemia: o *home office*. Portanto, o distanciamento social evidenciou uma divisão do trabalho,

Isto porque há uma parcela significativa da classe trabalhadora não possui a opção de permanecer e/ou trabalhar em casa, como os trabalhadores informais que mantém suas atividades para subsistir e os trabalhadores que exercem os serviços considerados essenciais para a população. Evidencia-se, assim, a divisão social do trabalho, bem como o fato do distanciamento social não ser uma possibilidade para todos. (BARDI *et al.*, p. 499, 2020)

Percebe-se o impacto do distanciamento social em um grupo da população, a grande massa, a classe C, que não possui os recursos necessários para se manter em *lockdown* já que atuam, em sua grande maioria, em trabalhos que não permitem o *home office* ou por falta de recursos para se manterem nessa condição de distanciamento. Essa ausência de aparelhos que permitem o trabalho e a comunicação a distância, incluindo suas ferramentas de navegação, como a internet, são indicadores de infoexclusão.

Outro setor que foi e vem sendo impactado durante esse período pandêmico foi a educação. Devido o distanciamento social quase que obrigatório em todo território mundial, a educação teve que se reinventar e planejar novas metodologias para continuar a atingir os estudantes. As ferramentas mais utilizadas por esse setor foram os TICs como Cordeiro (2020, p. 2) discorre

[...] as adaptações ao mundo digital ocorreram nas redes públicas e

nas redes particulares de ensino, através da utilização de aplicativos de videoconferência, redes sociais e até mesmo a adaptação para a modalidade de Educação a Distância (EAD) através da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Contudo, deve-se analisar a qualidade desse novo método, e se todos teriam as condições de suportar tais mudanças, tendo em vista que, faz-se necessário o uso de aparelhos eletrônicos como celulares, tablets e computadores. No Brasil, essa é uma realidade muito distante da grande maioria das moradias do país, principalmente quando se trata das pessoas que ficaram mais vulneráveis durante esse período pandêmico.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares. (SOUZA, p. 111, 2020).

Entende-se aqui que a pandemia expõe não somente os privilégios relacionados às condições econômicas de um determinado grupo da sociedade, mas revela como pessoas mais vulneráveis à pandemia, devido aos empregos que ocupam ou sua posição econômica, saem atrás de outras alternativas devido à falta de acessibilidade aos recursos essenciais para manter sua formação escolar, no caso de estudantes, e seus trabalhos de forma segura, no caso dos trabalhadores, nesse período. Além disso, reforça conceitos da diferença de educação para ricos e pobres, cujos recursos destinados ao ensino de pessoas mais carentes são de qualidade muito inferior e menos oportuna quando comparado às escolas que atendem às classes média e alta. Dessa forma,

Pensar na infoexclusão e na sua proximidade com a desigualdade social implica, também, considerar a forma como o grupo dos nativos digitais pode ser atingido por esta problemática. Estas crianças e

jovens que crescem ao mesmo ritmo que a tecnologia, podem ter menos oportunidades e maior dificuldade de aproveitamento de recursos quando incluídas em famílias de classes sociais baixas por comparação a crianças e jovens de famílias de classes altas. (ROBERTO; FIDALGO; BUCKINGHAM, p. 45, 2015).

Portanto, é perceptível o quanto a infoexclusão está diretamente conectada às oportunidades e recursos disponibilizados para determinadas classes, enquanto outras carecem dela e que a pandemia, numa ampla visão, trouxe à tona o quanto pessoas em situação de vulnerabilidade saem atrás no que tange vários setores da sociedade como a educação e o setor de serviços. Diante disso, esse período enfatiza os impactos da desigualdade social presentes no país e como os TICs são importantes e presentes em todos os ambientes da vida cotidiana, fazendo-se assim, extremamente necessário a disponibilidade de acesso a elas por todos os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, é perceptível que a desigualdade digital, também chamada de infoexclusão, aumentou consideravelmente nesse período pandêmico e esse fenômeno está diretamente ligado à desigualdade social existente entre as pessoas. Essa forma excludente de como a tecnologia se distribui na sociedade é de extrema importância para analisar o quão desigual a sociedade brasileira se encontra no momento e analisar como essa forma de exclusão afeta as diferentes camadas sociais, ademais como afeta a educação.

Quando se faz o recorte para o cenário pandêmico fica evidente o quão prejudicial é essa falta de acesso às tecnologias, tanto para o trabalho quanto, principalmente, para a educação, tendo em vista que a metodologia adotada pelas escolas ao redor do mundo foi a educação a distância (EaD) que prejudicou os estudantes que dependiam de recursos providos das escolas, já que não possuíam condições econômicas suficientes para adquiri-los.

A educação possui um papel importante para tentar inibir a infoexclusão, por mais que em tempos de pandemia ela acabou por agravar ainda mais a desigualdade digital. Rodríguez (*apud* ROBERTO; FIDALGO;

BUCKINGHAM, 2015) afirma que é preciso que a educação digital se assuma enquanto um novo direito à educação, já que o próprio acesso à internet está se tornando, ou deveria se tornar, um direito universal.

Com isso, pode-se concluir que existe a necessidade de políticas públicas de inclusão das pessoas mais vulneráveis, ou seja, a grande massa pobre da sociedade na busca por aproximar cada vez mais de uma sociedade na qual as oportunidades são para todos e não apenas para uma classe privilegiada social, econômica e culturalmente.

REFERÊNCIAS

BARDI, Giovanna *et al.* Pandemia, desigualdade social e necropolítica no Brasil: reflexões a partir da terapia ocupacional. Social/pandemic, social inequality and necropolitics in Brazil: reflections from social occupational therapy. **Revisbrato**, v. 4, n. 3, p. 496-508, 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BUCCI, E. Cultura digital.br. *In*: SAVAZONI, R.; COHN, S. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

CARVALHO, J. O. F. O Papel da interação humano-computador na inclusão digital. **Transinformação**, Campinas, 15. ed. p. 75-89, set./dez. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tinf/v15nspe/04.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino, [S.l.], p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DE SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 110-118, 2020.

MARTINS, Mônica Dias. A pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social. **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. 2020. Disponível em: www.clacso.org/a-pandemia-expoe-de-formaescancarada-a-desigualdade-social. Acesso em: 5 jan. 2023.

ROBERTO, Magda S.; FIDALGO, António; BUCKINGHAM, David. De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. **Observatório Journal**, v. 9, n. 1, p. 43-54, 2015.

INTRODUÇÃO

A arte faz parte do nosso cotidiano e é através dela que o indivíduo vivencia e expressa as suas emoções e a relação com a sua própria história. A educação em arte, por sua vez, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, uma forma de ordenar e dar sentido à expressão humana em diferentes contextos. Como componente curricular, a Arte corresponde a uma proposta obrigatória na Educação Básica que apresenta desafios e barreiras no contexto educacional brasileiro. Arte para quê? O artigo apresenta relato de experiência de projeto desenvolvido no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Rondônia – IFRO *campus* Cacoal, caracteriza-se por ação de fluxo contínuo desenvolvido a partir do ano de 2017.

O processo de aprendizagem abrange diferentes concepções e teorias que se configuram mediante as transformações socioculturais e econômicas de sua época. Toda prática pedagógica é organizada a partir dessas concepções e traz consigo uma intenção recíproca. O reconhecimento e a reflexão sobre essas práticas pedagógicas são elementos essenciais para a melhoria do fazer pedagógico crítico e o sucesso escolar como elementos essenciais na construção do ser humano em sua totalidade. Por currículo escolar, compreende-se um conjunto de ações/intenções construídos socialmente com a finalidade de apresentar, de forma sistematizada, conjunto de conhecimentos necessários à formação de crianças, jovens e adultos para uma sociedade onde o ser humano compreenda o seu meio, suas necessidades e limites. Que tipo de cidadão formamos hoje nas escolas e que tipo de cidadão se deseja?

A experiência com aquarela foi desafiadora, pois embora o componente curricular Arte esteja contemplada no Projeto Político-Pedagógico do IFRO, ainda há grandes obstáculos diários em execução.

O conjunto de ações apresentadas configura um novo olhar sobre as aulas de arte, abordam conceitos de arte e apresentam um exercício prático de

metodologias inovadoras inseridas no currículo escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprender arte envolve não apenas conjunto de atividades práticas, mas a partir da produção artística, compreender a conquista da sua significação e o desenvolvimento de potencialidades – percepção, observação, imaginação e sensibilidade (BRASIL,1997), reflexões e provocações necessárias sobre concepções de currículo relacionadas à prática pedagógicas amplamente debatidas para a construção de uma proposta curricular.

CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO REFLEXÃO

A escola, como instituição social, reflete uma visão e/ou intenção de sociedade que se deseja construir. Desta forma ela não deve ser pensada apenas como “produto de uma sociedade em que está inserida, mas também, e ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz” (VEIGA NETO, 2008, p. 3). A partir desta afirmação, Veiga Neto alerta sobre as mudanças e transformações que vêm ocorrendo no que denominamos de currículo escolar e a quebra de alguns paradigmas que a pós-modernidade apresenta no momento atual, a de que não há um modelo próprio e único de educação escolar capaz de garantir e abranger a complexidade das relações socioeconômicas, culturais e políticas existentes na atualidade.

A reflexão sobre a elaboração do currículo escolar é essencial para as práticas pedagógicas que procuram entender ou alcançar uma concepção de sociedade e cidadania plena e autônoma, pois cada escola apresenta e/ou representa contextos socioculturais específicos onde não comporta e não se aplica ideais, conceitos e diretrizes curriculares de outros contextos sociais.

Ante ao exposto, surge uma indagação: Qual a função da arte na sociedade? Para Nietzsche (2008), precisamos da arte para não morrer de realidade, pois somente a arte pode transfigurar a desordem do mundo em beleza. A importância e/ou finalidade da arte é anterior ao conceito de educação. O ser humano se expressa por meio dela (arte) desde os mais remotos tempos, sendo a expressão artística a forma como o homem encontrava para representar o seu meio social.

A educação em arte, por sua vez, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, uma forma de ordenar e dar sentido à expressão humana (BRASIL, 1997). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, assegura em seu artigo 26, “o ensino de Arte constitui componente curricular obrigatório nos níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento cultural”.

Todavia, embora assegurado em lei, a ação de educação em arte incorre em grandes entraves. No Brasil, o professor licenciado em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, é ainda um privilégio assegurado a poucas instituições educacionais. Mesmo em instituições particulares, grande parte do professorado que assume o componente curricular Arte são leigos e que, por vezes, apresentam cargas horárias baixas e complementam o seu contrato de trabalho assumindo as aulas de Arte.

Ainda sobre a realidade brasileira, observa-se que quase todos os espetáculos e movimentos artísticos e culturais são organizados e apresentados por artistas autônomos com formação informal e que assumem o risco e a sorte de produzir espetáculos representativos da cultura artística brasileira.

Segundo o levantamento da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) a movimentação econômica da indústria cultural ultrapassou a casa dos R\$ 171 bilhões na economia brasileira, representando cerca de 2,6% do PIB do ano de 2017, mesmo assim, o Estado não fomenta essa modalidade que poderia estar nas universidades brasileiras com mais frequência. Para a educação, o incentivo na formação de professores nas linguagens artísticas possibilitaria uma diferenciação profissionalizante positiva na visão que a sociedade tem em relação às artes.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 1997).

Mesmo nos Estados brasileiros onde a espetacularização de algumas

atividades artísticas/folclóricas/culturais é um fato, o Estado não faz chegar os recursos e incentivos a todos os artistas e artesão, inviabilizando esse setor da economia e tornando a profissão de artista difícil, precária e fora dos contextos legais.

A PINTURA EM AQUARELA

A aquarela é uma técnica de pintura milenar, todavia, apresenta diferentes versões/teorias sobre a sua origem. Apesar de ser uma técnica que possibilita uma ampla e rica diversidade de explorações, por muito tempo, essa técnica foi vista como algo sem valor artístico, pois tratava-se de uma pintura onde o artista, geralmente, usava qualquer resto de tinta diluída em água para fazer desenhos e pinturas em papel.

A princípio, sua durabilidade era considerada pequena, pois devido à ausência de técnicas de preservação desse material, depois de pintados eram descartados, ou mesmo com tentativas de preservação, a umidade, o mofo ou as traças logo o destruía.

Sobre a origem desta técnica, uma das teorias mais aceitas é a de que tenha sido originada no Egito Antigo:

A aquarela foi inventada pelos antigos egípcios, tendo sido usada pelo artista renascentista Dürer para colorir desenhos. Essa tinta se popularizou na metade do século XIX, na Inglaterra, como importante instrumento, adequado para a pintura de paisagens. Anteriormente, era muito utilizada na elaboração de esboços, mas, neste período, a aquarela foi finalmente reconhecida como técnica de potencial próprio. (HARGREAVES; VULCÃO, 2009, p. 179).

Outra teoria acerca do seu surgimento nos indica a China e o Japão que durante os séculos II e III de nossa era, com o “[...] aperfeiçoamento dos pincéis de escrever começou o emprego de papel e tinta, dando origem à escrita cursiva muito diferente dos caracteres arcaicos. A pintura chinesa sempre esteve intimamente ligada a esse tipo de escrita” (BONNEMASOU, 1995, p. 4) em épocas remotas não precisas.

A aquarela é um pigmento solúvel em água e sua técnica original se aplica diretamente em papel comuns ou especiais que possibilitem a absorção

rápida do líquido, sem que haja deformação ou destruição do papel. É uma técnica delicada de amplas possibilidades cromáticas, mas de fácil aplicação em trabalhos primários, até mesmo em obras extremamente requintadas.

Há séculos, os artistas têm privilegiado a aquarela como uma técnica adequada para uso em caderno de esboços. Além de ser um dos materiais mais convenientes para se trabalhar, ela é versátil, e se adapta praticamente a qualquer estilo e situação de pintura. (TAPPENDEN, 2016, p. 7.)

O pigmento, base para esta técnica de pintura, pode ser adquirido em lojas especialistas em produtos artísticos, como pode ser produzido pelo próprio artista, agregando pigmentos naturais ou artificiais a um aglutinante que poderá ser clara de ovo, mel, amido e resinas vegetais. A transparência das cores e sua resistência ao tempo são duas características principais da técnica.

No ocidente, podemos citar artistas como Tadeo Gaddi (1300-1366), Albert Dürer (1471-1528), Alexander Cozens (1717-1786), William Blake (1757-1827), John S. Cotman (1782-1842) e William Turner (1775-1851). Este último com produção acima de 18 mil obras em aquarela.

Em obras que apresentam profundidades e detalhes de mudanças de tempos climáticos como pôr-do-sol, neblinas, paisagens longínquas, a aplicação da aquarela apresenta-se como técnica muito eficiente que, historicamente falando, tornou-se fundamental para muitos mestres da arte pictórica como Jean-Baptiste Debret (1768-1848), integrante da Missão Artística Francesa que permaneceu no Brasil entre 1816 a 1831, fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e que mais tarde (1826) seria a Academia Imperial de Belas Artes.

Os diferentes tipos humanos também chamavam a atenção de Debret, entre tropeiros, ciganos, paulistas, mineiros; retratou também os índios, suas tribos e artefatos. Mas o que marca a arte de Debret são as cores vivas e os gestos expressivos em meio ao cenário agitado do Rio de Janeiro oitocentista, nos quais os escravos são representados em primeiro plano, recebendo destaque nas gravuras. Debret retratou todo o tipo de trabalho escravo: escravos vendendo frutas, flores, fumo, carvão, capim, sapé, arruda, leite, café torrado, cestos, refrescos, aves, mocotó, doces, angu, polvilho, pão de ló, pastel,

milho verde, entre outras coisas. Outras formas de trabalho também foram registradas, como por exemplo, os escravos carregadores de telhas, os carregadores de água, escravos revestindo ruas (os calceteiros), moendo cana-de-açúcar, os carpinteiros, as lavadeiras do rio, os fabricantes de vassouras de fibras de palmeiras, os barbeiros ambulantes, cirurgiões, as quitandeiras de diversas qualidades, os ajudantes da botica, da loja “di carne secca”, da loja de carne de porco, da loja de sapateiro, loja de barbeiro, padaria etc. (TUTUI, 2006, p. 26).

Atualmente, observa-se que na aquarela contemporânea há “[...] uma preocupação em se explorar as características da própria técnica, num processo metalinguístico em que se procura exercer a linguagem poética.” (BONNEMASOU, 1995, p. 14), explorar aspectos abstratos e dispersar o figurativismo. Podemos encontrar diversos tipos de aquarelas, todas solúveis em água. Vários artistas já a utilizam em outras superfícies além do papel e fixam a tinta usando produtos próprios para preservar o pigmento nos suportes.

Como já foi dito, a experiência apresentada neste artigo teve início em março de 2017 no Instituto Federal de Rondônia – IFRO *campus* Cacoal, em caráter de fluxo contínuo dentro da instituição com a intenção de fomentar atividades artísticas expositivas com a produção dos alunos/as, possibilitar conhecer, identificar e aplicar essa técnica de pintura, dominando os conceitos dos elementos da linguagem visual, produzir obras nas temáticas: natureza morta, paisagens, abstrações, adquirir fruição e autonomia na criação de imagens.

A intenção de aplicar uma técnica de pintura em sala de aula não é formar desenhistas e pintores profissionais ou com interesses comerciais e sim, de desmistificar a ideia muito comum de que as pessoas já nascem com seus dons. Compreendemos que essas atividades estão relacionadas a habilidades e que podem ser adquiridas por qualquer pessoa que se disponibilize a treinar, a fazer estudos de construção de imagens, composição das cores, ir adquirindo segurança conforme as etapas de criação, em uma relação dialógica com suas inspirações e olhares, do simples para o complexo e com isso, adquirir autonomia e habilidades nessa ação artística.

Um dos relatos comuns dos alunos no início das aulas de Arte é o de que não possuem habilidades artísticas (saber desenhar, pintar, recortar, dobrar) e/ou mesmo, é perda de tempo, pois não conseguem relacionar os conceitos de arte como expressão cultural, social e histórica com a sua vida cotidiana. Há ainda alunos que dominando ou mesmo já são mais familiarizados com as expressões artísticas, compreendem o processo como algo fácil, pois se trata de um “dom”, demonstrando assim, a ausência de conhecimento e aprendizagem de uma técnica. Porém, há ainda aqueles que demonstram total desconhecimento, verbalizado através de sentimento de “ojeriza”, medo ou raiva da Arte como componente curricular, implicando, desta forma, na construção de verdadeiras barreiras que os afastam de toda e qualquer atividade artística sugerida a eles.

Face às vivências dos alunos participantes sobre a arte, e no intuito de obter êxito nesta ação, as aulas foram definidas em etapas distintas para que as análises sobre dificuldades e êxitos em relação às criações artísticas fossem observadas de forma apropriada, tendo em vista a orientação básica e elementar para que a criação partisse sempre do aluno, de seu contexto social e cultural em tentativas de quebrar a sintonia do processo ensino aprendido com a disciplinarização formal das obras em construção (FOUCAULT, 2002). Esta percepção de liberdade de fruição do aluno em seu contexto cotidiano é condição “sine qua non”, uma vez que se não fosse dessa forma, o interesse em desenvolver a fruição e a autonomia nas aulas não seriam alcançadas. Sobre essa concepção individualidade, fruição e autonomia, Jesus (2020) identifica a relevância das práticas socioculturais:

Essa visão, portanto, desconstrói barreiras essencialmente disciplinares e as razões da organização da escola seguir essa única lógica, e concebe a instituição escolar como comunidade de prática que pode mobilizar práticas socioculturais outras em seu ambiente para promover problematizações, transgressões, estudos, atos investigativos e, assim, movimentar processos de aprendizagens, o que atribuiria outras características ao processo de escolarização, além de reproduções de conteúdos disciplinares com fundos de referências puramente científicos, mas, também, o de problematização de práticas socioculturais que, na vida cotidiana, não se encontram segmentadas pela lógica racional que estabelece os

limites disciplinares, mas articulados a sentidos, mobilizações, valores e necessidades, todos sociais (JESUS, 2020, p. 21-22)

As etapas realizadas priorizam a experiência sensorial e empírica que tem início no contato e manipulação de todo material utilizado: pincéis, tinta, água, papel. Desta forma, foi possível utilizar muita água a ponto de escorrer e depois retirar excesso com o papel, utilizar muita tinta e depois retirar o que foi aplicado a mais, pintar ultrapassando os espaços e depois fazendo a correção, molhar o papel a ponto de decompô-lo com movimentos bruscos e exagerados. Aqui, o objetivo é possibilitar ao aluno que ele perceba as inúmeras reações da tinta no papel e que qualquer exagero poderá ser retirado de forma a se chegar ao que se deseja, fazendo com que o aluno perca o medo do que ele acredita ser um erro, pois a princípio, o exagero pressupõe que todo erro pode ser corrigido a partir do domínio da técnica.

A partir da compreensão desse processo, inicia-se a percepção do potencial da tinta e a ausência do fracasso (medo), levando-o a noção de que o corrigir é permanente na construção das imagens que ele pretende criar, ou seja, o medo do erro, que leva muitos a não iniciar um trabalho, acaba parecendo algo inexistente, daí surge a liberdade para se depositar no suporte a cor que lhe vier à mente.

Outra característica da técnica de pintura em aquarela é a de possibilitar mais segurança na construção de imagens, uma vez que, as manchas que, em outras técnicas são vistas como algo ruim, como borrões ou imperfeição, aqui são vistas como identidades cromáticas e, dependendo do controle que o pintor empregar na organização desses borrões, mais riqueza a obra expressará.

Estas observações são feitas no início dos trabalhos e repetidas até o fim da formação quase que em um processo de reeducação, pois muitos alunos chegam com ideias fixas sobre perfeição, erros, padrões, mas aos poucos percebem que essas ideias (modelos), fazem partes de outros contextos onde o relacionar-se com a arte passava apenas pelo caráter de ver e ler contemplativamente. Segundo Santaella (2004 *apud* NÓBREGA, 2010), existem três formas de ler e compreender informações de acordo com perfis cognitivos históricos.

[...] o homem necessitou desenvolver ao longo de três marcos: o do surgimento dos livros, o da Revolução Industrial e o do nascimento do ciberespaço. Para cada um desses marcos Santaella categoriza um tipo particular de leitor, cada qual com suas particularidades cognitivas desenvolvidas em função do espaço sociocultural em que vive. São eles o leitor contemplativo, o movente e o imersivo. A transformação pessoal de um tipo de leitor a outro envolve grandes mudanças sensoriais, perceptivas, cognitivas e, conseqüentemente, também transformações de sensibilidade. Este é o grande desafio da educação contemporânea, que necessita incorporar as novas tecnologias em seu processo pedagógico e, assim, acaba por evidenciar a disparidade de percepção entre professores, que são tradicionalmente leitores contemplativos e moventes, e dos alunos, que como nativos digitais são leitores imersivos (NÓBREGA, 2010, p. 36).

A composição de paisagem em cores diversas é outra etapa trabalhada com os alunos, onde se oportuniza uma experiência reflexiva sobre a representação das cores reais das coisas, dos fenômenos naturais, dos seres, pois quando se busca fruição e autonomia, o conceito fiel, as estruturas volumétricas e os espaços de uma imagem nem sempre precisa estar de acordo com a imagem real, dando assim, mais liberdade ao processo criativo, pois a arte busca uma relação entre a identidade do autor e a identidade da própria obra, mas nem sempre estas identidades precisam ser representativas da imagem real, mas necessita representar pelo menos, minimamente, a tríade personalismo, regionalismo e contextualismo. Dessa forma, a obra contemplará essa relação autor/obra de forma a apresentar uma identidade com aspecto próprio, único e autêntico. Sobre esse aspecto, muitos questionamentos são feitos pelos alunos no decorrer das aulas, como por exemplo: Qual a cor usar? Respeitando a ideia de autonomia, a resposta sempre é outra indagação: Qual é a cor que você gostaria de usar? Qual a cor que dará significado a obra que você quer construir?

O processo de educação criativa deve permitir o rompimento com os padrões pré-estabelecidos. Na composição de uma natureza morta, faz-se necessário entender que podemos utilizar pinturas de outros artistas como exemplos, mas a concepção de criação deve ser um exercício mental de quem a está construindo, pois é esta concepção que irá revelar a obra nova - a

inovação, a originalidade, a autenticidade.

A cópia de algo até pode ser considerada como arte, mas esta concepção não deve estar presente em aulas de iniciação, onde a fruição e a autonomia são os objetivos principais do trabalho, pois é necessário compreender essa fruição como um processo de libertação padronal, como já foi dito anteriormente, e permitir, incentivar e encorajar o aluno a desenvolver a sua criatividade. Orienta-se para que se fuja dos exemplos e comecem suas obras a partir de um traço próprio, nem que esse traço seja conseguido com um ato acidental ou mecânico, arremessando o pincel com tintas sobre o suporte ou amassando o papel e observando as linhas coincidentes, por exemplo.

O domínio do conceito de abstração e a produção de obras dessa natureza, também são objetos das aulas, como também a revisão dos conceitos dos elementos da linguagem visual como, ponto, linha, cor, tom, forma, dimensão, textura, direção, escala e movimento, são necessários para que o aspirante a aquarelista reflita sobre os seus primeiros passos de forma organizada e com domínio conceitual.

MÉTODO

O processo de elaboração do projeto, definição de metodologias, aquisição de recursos materiais até o início efetivo da ação, levou aproximadamente 90 dias, o que acarretou, no início, um princípio de desmotivação e/ou descrédito de todos os envolvidos (professor e alunos) ante as dificuldades de se adquirir materiais no comércio local. A dificuldade de aquisição dos materiais básicos necessários à realização do projeto só foi solucionada com a compra de materiais em outros municípios vizinhos.

As aulas da técnica de pintura com aquarela aconteciam no primeiro bimestre de cada semestre, com orientações voltadas à prática da pintura e informações sobre dados históricos e importância dessa técnica para a arte universal e demonstração da utilização desse material. Após esse período, todos os trabalhos artísticos do componente curricular Arte são organizados a partir da técnica aplicada e seguindo a sequência do conteúdo da História da Arte.

A pesquisa bibliográfica é uma prática solicitada e incentivada, possibilitando, assim, outros olhares, ideias e referências necessárias à técnica de pintura e como mecanismo de autonomia da informação e do conhecimento. Os alunos acompanham a sequência didática e orientação do professor de arte, cumprem a base formal dos trabalhos, utilizando sempre os conceitos dos elementos da linguagem visual – o ponto, linhas, formas, cores e tons, dimensão, movimento, direção e escala.

Sobre a estrutura física necessária às atividades práticas, são utilizadas a sala de aula e o espaço externo do refeitório do *campus* que também é utilizado para a realização da maioria das exposições artísticas e exposição de trabalhos realizados durante o ano letivo.

No decorrer dessas aulas desenvolvemos a sequência didática relacionada no quadro 1:

Quadro 1 – Sequência didática desenvolvida

Ord.	Sequência didática	Duração/ tempo
1	Técnica básica de aquarela – efeitos e improvisações.	40 horas
2	Introdução à técnica de pintura – aquarela: origem, composição das tintas; lápis aquarelável e pastilha.	
3	Transferência, ampliação e redução de imagem por grade e por observação direta;	
4	Composição de paisagens a partir de recortes em papel sulfite;	
5	Recorte de imagens simétricas e assimétricas para composição de paisagens e natureza morta;	
6	Conceito e composição de arte abstrata.	

Fonte: Plano de Curso do Componente Curricular Arte

As aulas foram complementadas com exibição de vídeos instrutivos na técnica com aquarela, exposição oral explicativa, oportunidade de questionamentos dos alunos sobre o ato criativo e sobre a técnica de pintura

exposta. Houve aconselhamento para que se fizessem pesquisas na internet em busca de ampliação de exemplos e reconhecimento de trabalhos de artistas que se utilizam, ou utilizaram essa técnica.

Foram aplicadas técnicas de transferência, ampliação e redução de desenhos por grades – orientação ponto a ponto pelo professor, orientação oral e exemplificação de técnicas de recortes de imagens utilizando o conceito de simetria e assimetria.

Trabalhou-se, via orientação oral e exemplificada, conceitos de composição simples, equilíbrio e otimização do espaço na construção da imagem utilizando recortes em papel sulfite e outros tipos de papéis.

Também foram utilizados, como material de suporte às aulas, câmera fotográfica, notebook e projetores.

Fotografia 1 – Alunos desenvolvendo atividades



Fonte: Imagem do autor

Em processo de exemplificação de construção de imagens em atividade prática de pintura, a ação era transmitida via câmera e data show na parede e seguidas pelos alunos. Neste momento, diferente das composições livres, os resultados dos trabalhos dos alunos apresentavam semelhanças. Em momentos de construção livre, cada aluno fez seu trabalho diferente.

A produção dos alunos passou a ocorrer constantemente e, inclusive, fora do horário das aulas de Arte e isso possibilitou a ocupação de espaços públicos e culturais no município de Cacoal e de outros municípios em eventos diversos, as exposições.

AS EXPOSIÇÕES

Exposição de Aquarelas em comemoração aos 46 anos de Cacoal, realizada no Hall de Exposição do Teatro Municipal Cacilda Becker de Cacoal, pela Prefeitura de Cacoal através da Fundação Cultural em Parceria com o IFRO - *campus* Cacoal no período de 20 a 24/11/2017.

Fotografia 2 - Visita de alunos/as e professores/as do Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal - CERNIC



Fonte: Imagem do autor

I Festival de Arte e Cultura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – *campus* Cacoal, ocorrido no período de 23 a 27/10/2017. Além de Exposição de Aquarelas, os alunos participaram da exposição de artesanatos.

Fotografia 3 – Cartaz do festival e Exposição de Aquarelas



Fonte: Imagem do autor

V CONPEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão do IFRO – Exposição de Aquarelas – 17 a 20/10/2017 – ocorrido no *campus* Calama em Porto Velho (RO).

Fotografia 4 – Exposição de Aquarelas



Fonte: Imagem do autor

Projeto Quinta-Cultural do IFRO – Este projeto iniciou em 2018 e acontece na última quinta-feira de todos os meses no espaço externo do restaurante do IFRO/Cacoal. É um evento que dá oportunidade a apresentação de todas as linguagens artísticas – Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Neste evento são expostas as pinturas em aquarela dos alunos.

Projeto Tecendo Cultura – Ocorreu nas dependências do IFRO/*campus* Cacoal e Auditório Central da UNIR/*campus* Cacoal, no período de 25 a 30/10/2018 com apresentação de música, teatro, dança e exposição de aquarelas.

Fotografia 5 – Projeto Tecendo Cultura



Fonte: Imagem do autor

Exposição de aquarelas sobre Movimentos de Consciência Negra, Consciência Indígena e Consciência Portadores de Necessidades Especiais, ocorrido no período de 20 a 22/11/2019.

Fotografia 6 – Exposição Consciências Múltiplas



Fonte: Imagem do autor

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DO IFRO/ *CAMPUS CACOAL*

Aos poucos as pinturas com aquarela foram ocupando os espaços do IFRO. Sala dos professores, salas das direções – direção-geral, direção de ensino, repartições administrativas e alguns corredores. No primeiro ano de implantação da técnica de pintura com aquarela nas aulas de Arte – 2017 – devolvemos todas as obras aos alunos no final do ano. No ano seguinte, propomos um acordo com eles de ficarmos com os trabalhos durante o decorrer dos três anos de curso, para continuarmos expondo em todos os eventos que houvesse e, no dia da formatura, utilizarmos como a última exposição e, após a Cerimônia de Colação de Grau os alunos pegariam suas obras para entregar a seus familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – dependem de espectadores para atingir seus objetivos e papel social. Por si só não conseguem completar o processo criação/exposição, além disso, não é qualquer clientela que faz com que esse objetivo seja alcançado, por isso, incrustada na arte e nas tentativas de aplicação dos conhecimentos dessas

linguagens, também existe o objetivo de criar público específico para a apreciação das mesmas. Portanto, o processo não se encerra na criação e exposição das obras, ele se amplia ao ponto de criar e solidificar a cultura de fruição nos espectadores e a criação de culturas artísticas para o povo, pois sem essa cultura o objetivo da educação, inerente à formação artística de nossos alunos, poderá não ser alcançado e, conseqüentemente, seu papel social deixa de ser cumprido.

A realização de produções artísticas individuais e coletivas na linguagem das Artes Visuais é de grande relevância, pois apresenta possibilidades infinitas de criação e oferece ainda, a libertação para que o registro de novas ideias ocorra de forma que possam gerar representatividade na sociedade e deixar as marcas individuais neste intervalo da história onde o artista está presente para que possa ser contada futuramente.

Como educadores, entendemos que é necessário dar oportunidades para que o público entre em contato com as artes e que seja possível aguçar a curiosidade, instigar a participação dos mesmo com opiniões, análises, interpretação referente àquilo que estão vendo para que se construa o senso crítico e estético tão necessário para a consolidação de uma sociedade sensível, aberta e tolerante às novas ideias e lutar contra preceitos culturais individuais e coletivos.

É, pois, através das produções artísticas de uma época e de uma cultura que entendemos o pensamento científico, filosófico, religioso e estético, seus valores e crenças. E ao conhecê-las compreenderemos as transformações ocorridas ao longo da história, até os nossos dias, e que essas produções são resultados do tempo histórico do qual estão inseridas. Portanto, ao analisá-las teremos suporte para compreender e respeitar as produções contemporâneas. (LIS, 2008, p. 11).

A fruição, quando desenvolvida, transforma, não só o artista, como também ao público que passa a usufruir das obras de artes, tanto no sentido de o observador apropriar-se das ideias trazidas por ela, que na maioria das vezes, esclarece, mostra caminhos, desmistifica suposições, concretiza saberes e fortalece as relações conscientes de sociedade livre, ocupando lugar da

arbitrariedade, da intolerância, do fundamentalismo e do cárcere cultural, como também forma opinião e a insere nos fatos atuais que dinamiza o contexto das ações artísticas.

Atividades artísticas, de maneira geral, possibilita que o indivíduo desenvolva uma conduta de análise estética que, por sua vez, possibilita que ele deseje um mundo melhor, onde o sentido do belo ajeite o que está, aparentemente, sem jeito (no sentido de querer melhorias), de buscar soluções para algo que não está combinando com a realidade e anseios do povo, que neste sentido, se conecte com os inúmeros problemas existentes nos diversos lugares e busque soluções.

A análise estética, por sua vez, se conecta com o senso crítico, com a não aceitação do mau e ao respeito aos critérios culturais que são construídos embasados em caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico.

Essa prática de pintura com aquarela oferece aos alunos o conhecimento básico da técnica. É o máximo que poderá ser oferecido em menos de 40 horas, mas poderá ser o despertar daqueles que se identificam com a arte de criar, copiar, ler e reler imagens e, muitas vezes, não possuem oportunidades para fazer uma formação similar, por isso, perdem a oportunidade de adquirir habilidades que possam aflorar suas competências na área artística. Apesar de tratar-se de introdução à pintura, os resultados dessas experiências mostram que muitos estudantes conseguem se identificar com a proposta e constroem trabalhos de bom gosto estético/artístico e que a partir dessas obras construídas poderão seguir em suas construções e possibilitar novas exposições no IFRO/Cacoal e em outros lugares e eventos.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1980.

BARBOSA, Hugo Luiz; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2013. 512p.

BONNEMASOU, Vera Regina Vilela. **A poética da aquarela**. Campinas: [s.n.], 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; GUIMARÃES, Leda Maria Barroso. **Teoriada arte**. Brasília: LGE Editora, 2010.

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARGREAVES, Lisa Minari; VULCÃO, Maria Goretti Vieira. **Módulo 9: História das Artes Visuais 1**. Rio de Janeiro: Duo Print, 2009.

JESUS, Francis Roberta. Quando a aula não tem sala: problematização sobre jogos de cena indisciplinados de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, ano 15, n. 33, p. 9-30.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre o plano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIS, Elza Aparecida Buenos. **O ensino da arte e a formação de docentes** – ensinando a ensinar. Material Didático do Programa de Desenvolvimento Educacional na área de Arte apresentado à Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, 2008.

MOLES, Abraham. **Teoria da informação e percepção estética**. Tradução de Helena Parente Cunha. Brasília: UNB, 1978.

NIETZSCHE, F. **A vontade de poder**. Tradução de M. S. Fernandes e F. J. Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NÓBREGA, Christus Menezes. **Tecnologia contemporânea na Escola 3:** Módulo18. Brasília: LGE Editora, 2010. 112p.

PROENÇA, Graça. **História da arte.** São Paulo: Ática, 2007.

TAPPENDEN, Curtis. **Aquarela na prática:** materiais, técnicas e projetos. Tradução de Mariana Bandarral. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

TUTUI, Mariane Pimentel. **Aquarelas do Brasil:** a importância dos registros pictóricos de Debret. Caderno de Viagem. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ana Maria Ávila dos Santos Paula
Conceição Aparecida Rodrigues de Souza

INTRODUÇÃO

Entende-se por políticas públicas, todo o conjunto de ações direcionadas pelo Estado, nas esferas federal, estadual e municipal, visando a resolução de problemas sociais cujos resultados proporcionem o bem coletivo. Essas ações podem ser apenas governamentais ou também serem abalizadas pela iniciativa privada.

Subentende-se, diante dessa definição, que o Estado deveria ser o principal responsável pela educação brasileira desde a infância, no entanto, ainda hoje, uma parte da população adulta no Brasil, busca adquirir conhecimentos, ou apenas o comprovante de conclusão escolar depois de adultos, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷. Ao analisar essa modalidade de ensino, pode-se encontrar uma clientela, geralmente de baixo poder aquisitivo, trabalhadores assalariados, portanto interessada somente em obter o diploma, visando, com isso, um melhor emprego e conseqüentemente uma melhor remuneração, raramente encontra-se alguém que esteja buscando a obtenção de conhecimento ou que dê prosseguimento a sua vida acadêmica depois do ensino médio.

As políticas públicas direcionadas a esta categoria de ensino acabam não sendo priorizadas, pois servindo uma clientela de classe social desfavorecida e que para o Estado não tem nenhuma representatividade política, o interesse do Estado para que haja um desenvolvimento e uma aplicação conscientes desse recurso vital para acabar com o analfabetismo se esbarra, muitas vezes, no pouco caso político e também nas dificuldades pessoais de cada cidadão analfabeto que precisa optar entre o trabalho para a

⁷ Segmento de ensino da rede escolar pública brasileira destinada aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada.

sobrevivência e o estudo para garantir uma melhor sobrevivência.

PRIMEIROS MOVIMENTOS

Se buscarmos na história, podemos verificar que o primeiro movimento de alfabetização de jovens e adultos que houve no Brasil, foi através da tentativa de alfabetização dos índios brasileiros pelos padres jesuítas, na época da colonização. Esse movimento era advindo de ordens que se revelavam por meio de documentos escritos por D. João III.

Ribeiro (2001, p. 18) expõe que “Entre as diretrizes básicas constantes no regimento, isto é, na nova política ditada por D. João III (17-12-1548), é encontrada uma referente à conversão dos indígenas a fé católica pela catequese e pela instrução.”

Acredita-se que esta pode ter sido a primeira política pública educacional efetivada em terras brasileiras, embora sua intenção fosse somente de conversão religiosa.

Várias tentativas surgiram ao longo da história brasileira, nasceram e desapareceram sem que fosse consolidado o compromisso social e político para a elaboração e incremento de uma educação escolar para jovens e adultos com campo teórico pedagógico que consentissem a construção de teorias emancipatórias.

Em termos legais, já dentro do Brasil Império, a primeira constituição brasileira, em 1824, defendia uma educação pública como direito de todos. O artigo Art. 179, inciso XXXII, diz: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” Essa afirmação deixa evidente que os adultos não alfabetizados também tinham direito a essa educação. Dentro deste contexto, o que realmente interessava ao império era instruir e civilizar o povo, e a escola se mostrava como fator essencial para a construção de uma nova sociedade. No entanto, os escravos ou negros libertos não poderiam frequentá-la. Maestri (2004, p. 205) afirma: “As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos”.

Fica evidenciado que a sociedade brasileira, desde seu primórdio, foi configurada através da formação de classes sociais, primeiro com os negros,

depois com os imigrantes europeus. Essas classes representavam apenas mão de obra barata e não interessavam ao governo politicamente.

Dentre as demais Constituições, já no Brasil República, a ocorrência da alfabetização de jovens e adultos continuava sendo invisível politicamente, ou seja, as políticas públicas direcionadas a essa modalidade educacional continuavam nulas em suas ações.

Porém, em 1930, algumas mudanças começaram a surgir no Brasil, mudanças essas decorrentes da Crise de 1930, e foi dentro deste contexto que se começou a se organizar um sistema de Educação mais consistente, impulsionado pelo governo. Dentro da Constituição de 1934, pela primeira vez na educação brasileira, o Estado vinculava receita à educação de jovens e adultos, como se pode observar, conforme Art. 150 - Compete à União:

Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

A Constituição de 1946 apenas reafirmava essa receita destinada à educação, deixando bem claro que a mesma era um direito de todos.

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

No entanto, em nenhum momento político brasileiro, nenhuma dessas Constituições fez menção a uma educação específica a jovens e adultos. Apesar dessa não especificação em termos constitucionais, o movimento de educação para jovens e adultos encontrou apoio do Estado e passou a ser efetivado através de vários movimentos, haja vista que a partir de 1945, foram lançadas várias campanhas buscando estender o então ensino primário de quatro anos para a população mais pobre que não havia tido acesso a ele na idade apropriada. Algumas dessas campanhas foram:

- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA);
- Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);
- Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA).
- Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).
- Serviço de Educação de Adultos.

Todos esses movimentos não foram suficientemente fortes ou estruturados para que cumprissem a meta para a qual foram criados, deixando mais uma vez evidenciado que as políticas públicas direcionadas para este segmento da educação não foram levadas a contento, resultando, assim, em seus extermínios. A Constituição Brasileira de 1967, não se diferenciou das demais no item que prega uma educação como direito a todos, mais uma vez a Lei foi feita, mas não encontrou respaldo por parte de quem deveria efetivá-la.

MOBRAL

Em 1964, dentro do governo militar, respondendo a uma crescente demanda em busca da alfabetização de jovens e adultos, é lançado o Movimento Brasil de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

Esse movimento veio para dar prosseguimento às campanhas de alfabetização, iniciadas por Lourenço Filho⁸. Seu interesse principal era o

⁸ **Lourenço Filho**, educador brasileiro que se destacou no cenário educacional nacional por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter

ensinar a ler e escrever, acenando, com isso, uma melhor condição de vida, no entanto, não era interessante, naquele contexto político, que se formassem homens críticos, então o conteúdo trabalhado era totalmente desprovido de senso crítico e manipulado de acordo com os interesses do governo, que também deixava de lado as contradições sociais causadas pela desigualdade inerente ao capitalismo, ou seja, a preocupação do Estado era a de continuar a reprodução das desigualdades sociais, como forma de se manter no poder. As políticas públicas educacionais, neste contexto, como afirma Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), servem apenas como “reprodução das ideologias das classes dominantes”.

Essa afirmação se torna mais evidente se levarmos em conta que todas as políticas públicas educacionais, em se tratando do antigo segundo grau, no período do regime militar brasileiro, foram direcionadas aos cursos técnicos, pois a intenção do governo era a de dar ao cidadão uma instrução – profissão e não de transformá-lo em um intelectual pensante e crítico. Os alunos do MOBREAL não alcançaram um nível aceitável dentro do processo de alfabetização. As dificuldades econômicas nacionais, principiadas nos anos oitenta, fizeram com que a continuidade do MOBREAL se tornasse inviável ao governo, pois exigia altos recursos para se manter. Foi extinto em 1985.

CONSTITUIÇÃO DE 1988

A constituição de 1988 assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

cooperado com o Estado Novo de Getúlio. Sua obra nos expõe diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"**Art. 208**....."

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

Esta oferta de educação foi reafirmada através da LDB, criada pelo artigo 37 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dá ao cidadão o direito de adquirir sua cidadania de uma forma mais plena, através da educação.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos Fundamentais e Médios na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, os seus interesses e as suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso do trabalhador à escola e a permanência nela, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

- no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Ao serem criadas, essas leis que determinam o direito de todos à

educação fogem um pouco da realidade, é natural e correto que se dê ao cidadão que não teve acesso à escola em tempo certo, o direito de adquirir conhecimentos, independentemente de sua idade, no entanto, quando se diz que o sistema de ensino deve criar oportunidades apropriadas para tal, é que as dificuldades começam. Criam-se políticas públicas para a educação de jovens e adultos, no entanto, não se capacitam ou contratam profissionais para efetivar a ação proposta. Outrossim, é o fato de vivermos em um país capitalista, onde, muitas vezes, o empregador preza mais o lucro que seu empregado lhe dá, do que o grau de instrução que ele tem ou possa vir a ter. Para muitas empresas, de produção de massa, o que importa é que o funcionário saiba manejar as máquinas para a produção do manufaturado da empresa. Mas devemos ressaltar que a mão de obra da construção civil, pelo menos nas cidades mais interioranas, é efetivada, na maioria das vezes, por analfabetos, sendo que este fato se repete por dezenas de outras profissões informais.

As escolas não trabalham a realidade do aluno, o conteúdo é previamente elaborado nas secretarias de educação, por pessoas que na maioria das vezes desconhecem a realidade do objetivo daquele conteúdo.

Dentro deste contexto, ao reingressar na vida estudantil, o aluno encontra um campo, não desconhecido, porém, distante de sua realidade, e que não se utiliza de seus prévios conhecimentos, de suas experiências adquiridas no cotidiano.

Analisando os dados do Censo Escolar de 2009 percebe-se que o número de jovens e adultos que procuram a EJA para efetivar sua alfabetização ou terminar seus estudos está caindo. O fator determinante desta desistência pode estar nas dificuldades de conciliar trabalho-estudo, ou mesmo no desinteresse, principalmente dos jovens.

Quadro 1 – Matrículas 2008/2009 por etapas e modalidades

Etapas/ modalidades da Educação Básica	Matrículas		
	2008	2009	Δ
Educação Infantil	6.719.261	6.762.631	0,6
Creche	1.751.736	1.896.363	8,3
Pré-escola	4.967.525	4.866.268	-2,0
Ensino Fundamental	32.086.700	31.705.528	-1,2
Ensino Médio	8.366.100	8.337.160	-0,3
Educação Profissional	795.459	861.114	8,3
EJA	4.945.424	4.661.332	-5,7
Educação Especial	319.924	252.687	-21,0
Total da Educação Básica	53.232.868	52.580.452	-1,2

Fonte: DEED/INEP/MEC - Censo Escolar

Ao compararmos as matrículas efetuadas no EJA entre 2008 e 2009, vemos que houve, de fato, uma queda na procura por essa modalidade de ensino. Deve-se analisar se esses alunos estão desistindo ou estão sendo novamente excluídos do sistema educacional pela forma como está sendo aplicada. Caberá ao Estado lançar mão de políticas públicas mais eficazes e que estimulem de fato o retorno e permanência desses jovens e adultos na escola.

CONCLUSÃO

Depois de tantos caminhos percorridos através de leis, programas e movimentos elaborados e aplicados pelo Estado, percebe-se que as políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos, ainda não conseguiram cumprir o papel que delas se espera dentro do cenário das políticas públicas sociais.

A alfabetização de jovens e adultos não é uma tarefa fácil, levando-se em conta o tamanho territorial do nosso país, a diversidade cultural e principalmente as diferentes classes sociais que o formam.

O Estado deveria priorizar as políticas públicas sociais no sentido de minimizar a pobreza no país, pois a miséria é uma dos principais motivos pelo analfabetismo. O cidadão, ao ter de escolher entre a escola e a sua sobrevivência, certamente optará pela segunda, sem contar que esse cidadão tem como ajuda financeira, o dinheiro que os filhos menores, sempre em idade escolar, trazem para ajudar na sobrevivência da família.

No espaço físico das escolas, os professores, dotados de sensibilidade, conscientes das dificuldades da maioria dos alunos, deveriam seguir os preceitos de Freire (2006, p. 11), em sua obra *Pedagogia da Esperança*, em que o mesmo prega que um educador, de maneira séria e correta, deverá desvelar as possibilidades, não importando os obstáculos, para fazer surgir nos educandos a esperança, sem a qual não se pode viver, levando em conta que a nossa vida é uma luta constante.

Se faz necessário trabalhar para que sejam cumpridas as políticas públicas educacionais, para que, de fato, seja proporcionado a todos o direito à educação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 23833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm.
Acesso em: 19 abr. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm.
Acesso em: 19 abr. 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm.

Acesso em: 19 abr. 2011.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm.

Acesso em: 19 abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 17. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

O PERFIL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Alexsandra de L. Torres Rocha
Eliene Barbosa do N. de Freitas
Maria de Nazaré P. do Nascimento
Patrícia Lopes Silveira
Rosinéia de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade refletir sobre os principais desafios de ser professor neste século, levando em conta as mudanças ocorridas nos diversos âmbitos da sociedade. Esta ação pede ainda uma reflexão acerca dos alunos que compõem esta nova escola e é perceptível que as práticas docentes, mesmo estando numa era de grandes avanços tecnológicos e globalizados se fundamentam numa formação antiga que contrapõem a realidade, mas nota-se também que esta situação não se faz de forma generalizada a todos os docentes nem a todas as escolas. Muitas mudanças já foram introduzidas e vale lembrar que muitas ainda não são possíveis, uma vez que, independentemente dos professores, pois educação de qualidade precisa muito mais que apenas professores; ela se faz numa cadeia onde circula todo um sistema educacional que também é cabível de análise, pois aponta uma dicotomia entre o que a legislação exige e o que o estado oferece.

No decorrer deste trabalho foram estudadas as contribuições de autores críticos e norteadores de práticas pedagógicas expressivas, que nos garantiram os embasamentos teóricos necessários para esta pesquisa, tais como Freire, Nóvoa e Demo, os quais criticam ações pedagógicas, mostram os principais desafios, mas também evidenciam a função social do professor. Foi utilizada, ainda, para este trabalho, uma pesquisa de campo com professores da rede municipal de ensino do município de Buritis, tanto da área urbana como da área rural. Foram feitas aos professores cinco questões básicas: tipo de contrato, nível de formação, principais dificuldades na sua atuação como professor(a), quais os cursos de formação continuada que já participou e como ingressou na carreira de professor(a).

PROFESSORES E ALUNOS: PARCEIROS OU Oponentes?

Para definir o perfil do professor é preciso fazer uma análise do aluno que temos. Diante das transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo, o grupo de alunos que chega à escola não é mais igual aos alunos de alguns anos atrás. O mundo está mudando rapidamente, e os alunos também, pois na era da tecnologia e da informação eles lidam de forma muito natural com tais recursos, uma vez que, se adaptam de maneira ágil a elas. As mudanças ocorrem não só no contexto tecnológico, mas também no sociocultural onde são perceptíveis as mudanças na estrutura familiar, sabendo que hoje as mulheres adentraram no mercado de trabalho não havendo mais uma figura exclusivamente responsável pela educação dos filhos, podemos citar ainda a adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social.

É notável que assuntos, antes tidos como um tabu, vergonhosos e imorais, como sexo, sexualidade, homossexualismo, gravidez, drogas, entre outros, sejam discutidos e encarados pelos jovens com naturalidade e interesse. Continuam como tabus para muitos profissionais da educação que insistem em oferecer-lhes conteúdo fora de sua realidade ou muitas vezes repetitivos.

No dia-a-dia escolar, os alunos mostram comportamentos ditos hiperativos e intermitentes, preocupando pais e professores. Eles querem estar no controle daquilo que se envolvem e não tem paciência para ouvir um professor explicar um mundo que ele já conhece com suas próprias convicções. Como se o aluno fosse “digital” e a escola “analógica” (FONSECA; ALQUERES, 2009, p. 178).

Com tudo isso, parece que o que se vê entre professor e aluno são sujeitos com adjetivos distintos. Duas peças do mesmo quebra-cabeça que não se completam, pois trilham caminhos diferentes. O professor, preocupado com a aplicação do seu plano curricular e o aluno fechado em seus alçozes gerados pela era pós-moderna, vem mostrando aos profissionais de educação que o público de hoje é diferente do público do século passado e que é preciso aprender a se relacionar com ele. Demo (1994) diz que o aprender a aprender é fundamental e Depresbiteris (1999) esclarece que aprender é modificar comportamentos.

Vasconcellos (1993) enfatiza, ainda, que o professor para se situar verdadeiramente como tal deve considerar sempre a realidade da sala de aula, sabendo que é com os alunos que ali estão que ele terá que trabalhar, mesmo não sendo este o modelo ideal.

É notável que a relação professor e aluno não é tão simples porque se inclui aí uma série de diferenças: idade, na forma de ter constituído seus valores, crenças, princípios e comportamentos, porém, ela é possível e é uma condição necessária para os processos de ensino e de aprendizagem, só se tornando possível em um espaço democrático e de respeito mútuo.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor que desrespeite a curiosidade do educando, seu gosto estético [...] tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59).

Vale ressaltar que diante das transformações ocorridas foi atribuído à escola algumas funções que eram da família e da própria sociedade. A escola, porém, não assimilou este papel no mesmo tempo em que a sociedade, gerando, muitas vezes, uma dicotomia entre o que é oferecido pela escola e o que é a real necessidade deste público. Além disso, Nóvoa (2003) diz:

Estamos perante uma realidade nova, sem paralelo na história, visto que o que os pais e a sociedade não conseguem cobrar dos professores. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões da sexualidade, etc.

Nóvoa (2003) afirma: “os professores podem muito. Mas não podem tudo”. É muito comum atribuir ao professor o fracasso escolar, mesmo diante de uma política onde se acredita que a educação se faz com a participação de toda a sociedade, porém, vale ressaltar que os professores também estão numa situação delicada, pois, muitas vezes, vêm buscando uma formação que atenda as demandas recorrentes, mas, os cursos de graduação não têm dado esta

formação necessária e, assim vai se formando professores baseados nos modelos arcaicos, focando, na maioria das vezes, na importância dos instrumentos tecnológicos. Nesta reflexão é preciso questionar e compreender também o papel e responsabilidades das instituições de ensino superior, onde, muitas vezes, oferecem uma formação profissional desfalcada e desatualizada, levando o acadêmico a aprender na prática o seu papel, uma vez que ele já deveria estar ciente do mesmo.

Não é, portanto, de estranhar que sofram autênticos choques com a realidade ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradando os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia (NÓVOA, 1995, p. 100).

Diante disso, é importante lembrar que se pede uma nova prática de ensino e não apenas inserir aparelhos modernos como instrumentos didáticos, pois cumprem a mesma função dos velhos livros didáticos.

A sociedade sofre de um sentimento generalizado de desconfiança, em relação à competência e a qualidade do trabalho do professor e o professor sofre de um mal-estar docente (ESTEVE *apud* NÓVOA, 1995).

Os pais, em geral, responsabilizam o professor pelo mau desempenho dos alunos e em consequência, desvalorizam a escola. A escola desvalorizada, o professor descontente, o aluno descomprometido, os pais insatisfeitos, o sistema desajustado à realidade tornam o trabalho docente mais complexo. A escola caminha para uma transformação profunda, mas essas mudanças são lentas e dependem não só da vontade de alguns, mas também da participação da sociedade e, principalmente, dos professores, sem contar ainda com a necessidade de se implantar políticas públicas eficazes.

Segundo Nóvoa (1995), o trabalho docente está mais extenuante para o professor devido à complexidade da diversidade sócio cultural existente nas classes atuais. Muitos alunos não se veem incluídos no projeto pedagógico escolar existente e reagem com a indisciplina ou a evasão.

Segundo os autores Morin (2006), Nóvoa (1995), Perrenoud (2000)

cabe aos professores desenvolver competências para ampliar a abrangência de sua atuação profissional.

O professor de antigamente tinha como função transmitir conhecimentos. Hoje em dia, é preciso rever a sua concepção, ele tem que ser um mediador do conhecimento na construção do saber. Portanto, faz-se necessário ir à busca de condições que favoreçam uma boa atuação, boa formação, usar novas tecnologias, atualizar a didática, trabalhar em equipe, planejar e avaliar sempre, ter atitude e postura profissional. É preciso ainda atender, de maneira satisfatória, as demandas da sociedade atual, onde vê na escola o principal, quando não, o único caminho para sua contemplação de uma vida profissional.

Os professores devem admitir que só a sua formação acadêmica não é o suficiente para sua vida profissional; precisam aperfeiçoar os seus conhecimentos e estarem atualizados com as novas técnicas que vão surgindo. O professor, para desempenhar adequadamente seu importante papel, não pode estar satisfeito com o que sabe. Pelo contrário, deve estar sempre buscando algo mais. Existe muito que aprender, muito que pode e deve ser usado, no sentido de fazer tentativas, experimentar novos procedimentos, novas metodologias de ensino.

Enfim, deve sempre procurar aperfeiçoar seu trabalho, lendo revistas especializadas, novos livros, jornais, novas publicações científicas, para fazer da sala de aula suas conquistas e pesquisas.

OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NA ATUALIDADE

As transformações constantes da prática pedagógica, o acúmulo de informações e a velocidade com que a tecnologia avança, deixam os profissionais da educação atordoados em meio a tantas mudanças ao mesmo tempo. Mas isso estimula o professor a repensar sua prática constantemente para transformá-la, levando em conta suas produções culturais e históricas atuais. Se o professor aprender a fazer uso dos novos recursos tecnológicos, isso pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que seja baseada em novas concepções de conhecimento de aluno e professor, transformando

uma série de elementos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. Moran (1998) considera que o ensino com novas mídias deveria questionar as relações convencionais entre professores e alunos. Para tanto, define o perfil de esse novo professor ser aberto, humano, valorizar a busca, o estímulo, o apoio, ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação.

Segundo Godói, coordenador de comunicação e informação da Unesco, a maioria das escolas brasileiras (públicas) já tem a sua disposição uma série de equipamentos tecnológicos. No entanto, só a presença dessas ferramentas não significa o uso adequado delas. Nota-se que ainda não conseguimos desenvolver de forma massiva metodologias para que os professores possam fazer uso dessa ampla gama de tecnologias da informação e comunicação que poderia ser útil no ambiente educacional (REVISTA VEJA, 2010).

As novas tecnologias que adentram as escolas, muitas vezes, assustam os professores porque não são da era da internet, assim como os alunos que têm uma familiaridade muito grande com essas novidades. O professor precisa aprender a usar esses equipamentos e recursos tecnológicos em benefício da educação, para fins pedagógicos.

Desde sempre, o professor nunca foi tão desafiado em suas práticas pedagógicas. Embora sempre estivessem em constantes mudanças, nunca na história da educação no Brasil pede-se uma mudança nas práticas pedagógicas tão bruscas e rápidas como se pede nos dias atuais.

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. A educação e o trabalho docente passaram então a ser considerados peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado. (FREITAS, 2005).

O século XXI nos impõe novas formas de pensar. Neste sistema globalizado, onde ocorrem as afirmações das diferenças, mudanças de

paradigmas, o acúmulo de informações, a velocidade com que a tecnologia avança inversões de valores, entre outros, faz com que haja uma culminância de todos esses fatores dentro da escola, pois a escola é o ambiente onde se reflete todos os segmentos e transformações da sociedade.

Portanto, são muitos os desafios do professor neste século. Antes se tinha uma preocupação em torno de mostrar para o professor que ele precisava mudar suas práticas, hoje, o professor percebe que necessita de mudança. A questão circula em torno do que mudar, como mudar, por onde começar, pois o uso tecnológico não se faz tão simples assim, é preciso saber como estas tecnologias irão colaborar para os processos de ensino e de aprendizagem. O que entra em questão, neste momento, é fazer uso desses recursos de forma satisfatória e produtiva, dando-lhe sentido ao aprendizado. E vale ressaltar também que muitos dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores são ultrapassados e não condizem com a realidade.

São muitas as possibilidades, mas é preciso superar as barreiras. O mais difícil é abrir a mente para os novos rumos, desconstruir práticas na qual pautam convicções e lançar-se em busca de novos parâmetros. E isto não é uma situação confortável. Faz-se necessário repensar os modelos tradicionais de ensino para reflexões acerca do exercício da cidadania digital: novos valores, novas posturas, novas metodologias, novas discussões e novas formas de ver o aluno.

Frente aos desafios, cabe ao professor exercer sua função refletindo criticamente sobre sua prática, tal reflexão deve ultrapassar os limites da sala de aula.

E diante deste novo contexto social em que nos encontramos alterou fortemente o papel do professor no processo de ensino e o aumento de exigências neste novo contexto exige do professor uma redefinição de seu papel, que ainda não aconteceu por completo, porém vem acontecendo mesmo que a passos lentos, isto por diversos fatores. Um deles é além de cumprir com eficiência sua função, terá subjetivamente que fazer o papel de mãe, pai, psicólogo, orientador, assistente social, entre outros profissionais. Mas o dilema do exercício do magistério se aprofunda ainda mais quando refletimos sobre o que a lei assegura e o que o poder público oferece.

De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos seus art. 4º, 62 e 67 preveem que:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX- padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidades mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em ensino médio na modalidade normal.

[...]

Art. 67. “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos da carreira do magistério público”;

II – “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”;

– “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

– condições adequadas de trabalho.

Comparando os artigos aqui expostos com a pesquisa de campo realizada, nota-se uma dicotomia entre a realidade e legislação vigente, pois para esta pesquisa foi elaborado questionário aplicado a quinze professores, sendo dois com ensino médio incompleto, dois com ensino superior incompleto, três com nível superior e oito pós-graduados. Quanto à forma de ingresso na carreira de magistério destes quinze professores, seis deles foram por meio de concurso público, cinco por meio de teste seletivo e quatro por sistema de portaria (indicação). Atualmente, destes quinze professores, oito são contrato efetivo e sete atuam com contrato temporário. No que diz respeito aos cursos de formação continuada, todos já participaram ou participam de

alguns cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Por fim, foi perguntado quais as principais dificuldades encontradas na atuação como professor(a). As dificuldades mais citadas foram: a indisciplina, a falta de interação entre pais e escola, a falta de orientação e acompanhamento pedagógico, o despreparo para lidar com situações atípicas e superlotação na sala de aula, no caso dos celetistas a sobrecarga de trabalho.

Entretanto, percebe-se que não é possível educação de qualidade sem professores habilitados, condições adequadas de trabalho e acompanhamento pedagógico eficiente. E pela pesquisa então realizada, estes são alguns males que ainda perduram na educação, aumentando ainda mais os desafios dos professores. De acordo com Demo (2013), em entrevista para a revista Mundo Jovem:

[...] o desafio mais importante é o professor. O Brasil não está cuidando do professor. Aqui professor é uma das piores profissões que a sociedade oferece. O piso salarial é infame, completamente inaceitável. Todas as grandes mudanças que se fizeram na educação, por exemplo, nos países asiáticos – Japão, Coréia e Singapura -, que disputam o melhor lugar no mundo em termos de desempenho, começaram pelo professor. Montaram uma bela carreira, atrativa, que pega as melhores cabeças da sociedade. A gente pode ver na cara deles que a educação vale a pena. Aqui não. E nós não conseguimos avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser professor do século XXI é necessário desenvolver novos papéis e novas realidades educacionais, estar aberto às mudanças legais, a novas tendências pedagógicas e inovações tecnológicas.

De acordo com estudiosos da área da educação, o perfil de professores do século XXI necessita de atualizações constantes para atender às novas exigências da profissão docente. Com a alteração da realidade escolar, devido à escolarização obrigatória, surgiram dificuldades no trabalho pedagógico. O padrão de educação elitizada não atende a essas necessidades atuais e o professor precisa, então, repensar seu trabalho docente.

Neste aspecto, Nóvoa contribui dizendo que o desafio para o professor

do século XXI é manter-se atualizado sobre as novas metodologias e práticas de ensino mais eficientes e que isso só é possível através da formação continuada.

Conclui-se, então, que a definição do perfil de professores, e a formação devem ir além dos conhecimentos disciplinares e desenvolver no formando o perfil de profissional em formação: a insatisfação com o conhecimento que domina para buscar sempre o aprimoramento, a competência de aprender a aprender com a reflexão e a avaliação constante, a autonomia de pensamento global e contextualizada, através do desenvolvimento da inteligência geral, os valores de tolerância e respeito à diversidade humana e a capacidade de solidariedade intelectual para a promoção de um convívio sócio-cultural harmonioso. O educador deve ser sempre e continuamente reflexivo, com objetivos de detectar, descobrir, inovar procedimentos e formas de lecionar. Afinal, o objetivo da educação é formar um novo cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 23833, 23 dez. 1996.

DEMO, Pedro. **O porvir**: desafios das linguagens do século XXI. 6. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. **Concepções atuais de educação profissional**. 2. ed. Série: SENAI, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2002.

FONSECA, A. F.; ALQUERÉS, H. Um Novo Olhar. **Revista Educação**. Segmento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Para educadores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1974.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POHLMANN, Nadiesca. Inclusão escolar: desafio do professor no século XXI. **Revista de Educação Dom Alberto**, v.1, n. 3, jan./jul. 2013.

GOULART, Nathalia. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. **Veja**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-e-educacao>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias. O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 3, jan./jul. 2013.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO INVERSA ENTRE A ALTERIDADE E A PADRONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Vera Lucia Lopes Silveira
Patrícia Lopes Silveira
José Lucas Pedreira Bueno

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões inerentes à relação homem-cultura-alteridade no contexto da educação brasileira. Sua construção se fundamenta na análise do texto: “O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação” publicado na forma de capítulo pelos autores Silvia Duschatzky e Carlos Skliar, no livro “Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença”, organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2001).

Inicialmente, é importante ressaltar que a interpretação apresentada foi constituída a partir do discurso linguístico identificado no texto e das percepções desta leitora; estas, constituídas durante a sua experiência como docente e pesquisadora na área da educação. Não se trata de uma verdade. Trata-se, antes, de uma leitura de mundo crítica e reflexiva; que visa questionar o distanciamento entre discurso e prática, no que tange às vivências das concepções defendidas em universidades, escolas, livros e, atualmente, nas redes sociais.

A ideia defendida nesta análise é a de que existe uma relação inversa, entre a alteridade e a padronização na educação. Isso significa que quanto mais existir padronização na educação, menos se verá o princípio da alteridade e o contrário: quanto mais houver alteridade, menor será a padronização dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A ALTERIDADE NA MODERNIDADE

O homem é produtor de discurso, de cultura e de conhecimento. Sua relação com o outro está intimamente relacionada a estas produções. Somos

seres sociais que, apesar da nossa individualidade, necessitamos nos encaixar em um grupo, como peças de um quebra-cabeça, para que a nossa identidade seja validada e possamos nos reconhecer como indivíduos históricos com uma função social.

Acompanhando as transformações no cenário mundial no que diz respeito aos aspectos históricos, econômicos, às inovações tecnológicas e às diversidades culturais produzidas, os discursos se tornam cada vez mais mascarados e superficiais no que diz respeito aos princípios da democracia, tolerância, multiculturalidade e da alteridade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 119). É notório que, tanto no âmbito acadêmico, como no contexto escolar, as discussões pedagógicas estão norteadas por novos conceitos (cada vez mais modernos); para nomear a diversidade, a multiplicidade cultural, a diferença entre os seres humanos. Todavia, observa-se também que este discurso carece de profundidade, perdendo-se na retórica e pouco vivenciado na prática.

A característica mais marcante da sociedade atual pode estar relacionada à dificuldade de definir com clareza e objetividade o que se deseja. Neste cenário fica fácil o desenvolvimento da manipulação em massa, desde o consumo desequilibrado à aquisição de novas opiniões, concepções e, conseqüentemente, novos discursos. A modernidade tem se mostrado uma justificativa inquestionável para moldar uma matéria-prima valiosa: a escola.

Em consonância com Duschatzky e Skliar (2001, p. 120),

Uma questão crucial nas políticas culturais e educativas parece ser, atualmente, interrogarmos acerca das representações acerca da alteridade que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais, tão politicamente corretas quanto sensivelmente confusas.

A escola moderna tem se constituído, de forma evolutiva, como um lugar de respeito à diversidade cultural; entretanto, alguns discursos não estão coerentes com a prática, quando a essência da alteridade é exigida nas relações profissionais e sociais. Existem muitas formas de definição para a palavra alteridade, mas elas se integram na relação do ser humano com o outro. Ao mesmo tempo, em que existe a diferença entre dois indivíduos, existe a

necessidade de intersecção para a identificação da própria identidade.

A Modernidade utilizou uma lógica binária para estruturar as diferenças culturais na sociedade, contrapondo-as de uma forma em que uma possui uma representação positiva, em detrimento da outra, identificada como negativa. A relação estabelecida é hierárquica e o outro é como a validação de si mesmo, ou seja, “Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade etc, e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 123, 124).

A partir desta visão, Larroza e Perez de Lara (1998 *apud* DUSCHATZKY; SKILIAR, 2001, p. 124) explicam,

A alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade.

Diante do disposto, é relevante analisar como a educação atua neste cenário. Reafirmando estas representações? Confrontando-as diretamente ou se curvando, por meio de um discurso de igualdade, que nada mais é que reconhecer que o outro por ser diferente, deve ser igual? Até que ponto, padronizar, normalizar o currículo, por exemplo, para todos, é produtivo? O que se tem visto é que a escola, a academia no ensino superior e muitos estudiosos estão perdidos no discurso da multiculturalidade e da diversidade porque as representações da Modernidade estão imbricadas nas suas próprias concepções, constituídas por meio de um longo processo histórico e cultural.

O Brasil é um país rico em diversidade em todos os sentidos. Há alguns anos este tema tem sido discutido e sua inclusão no currículo exigida, como forma de solucionar o preconceito entre os indivíduos e a aceitação do diferente. A questão é que o mesmo discurso que defende as diferenças não tolera o pensamento divergente. Como acreditar no discurso de uma instituição, de um educador que não respeita as concepções religiosas, políticas, ideológicas e linguísticas do outro? Porque os discursos não conseguem esconder, eficazmente, o pensamento das pessoas, quando a sua

prática denuncia, na forma de atitudes, a prática da intolerância ao pensamento divergente. O que faz surgir a seguinte indagação: se o sujeito não respeita, sequer, o direito da opinião do outro, poderá respeitar suas opções de vida, sem nenhum julgamento de valor?

Os autores do capítulo em análise, apontam três formas nas quais a diversidade tem sido apresentada, “configurando aquilo que poderia ser chamado de versões discursivas da alteridade: ‘o outro como fonte de todo o mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121). Na primeira situação, o outro recebe toda a culpabilidade pela diferença, ou seja, o diferente é o outro, que em uma equivalência com o convencional e aceito socialmente, não atinge os mesmos padrões. E esta questão de padronizar sempre foi algo comum na escola e nas instituições de ensino superior, inclusive: a ideia é padronizar currículo, formação de professores, pesquisas científicas; a Universidade é o exemplo mais claro de padronização e hierarquia impostos aos sujeitos que se dignam a adentrar seus espaços intelectuais. A escola reproduz o que o acadêmico vivenciou na sua formação, e começa a criticar o que, talvez, de forma inconsciente, faz com maestria: não tolerar as diferenças, se sobrepor como alternativa superior no que diz respeito ao conhecimento científico em relação ao empírico; à norma linguística padrão, em detrimento da língua materna, à cultura escolar, subtraindo a experiência de vida do aluno (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 126,134).

Quando uniformizamos os alunos, será que estamos padronizando apenas seus corpos ou, por intermédio de um currículo oculto, uniformizamos mentes? O que geralmente acontece com o aluno que não se encaixa aos moldes da escola? É excluído? E ao professor que não concebe as mesmas concepções da maioria? É estigmatizado.

No que tange à abordagem da alteridade, na perspectiva do “outro como um sujeito pleno de um grupo cultural”, Duschatzky e Skliar (2001, p. 127) explicam que,

Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma

idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia.

Tal concepção totalitária e simplória, desconsidera as individualidades do ser humano em suas mais variantes formas: mulheres possuem formas diferentes de enxergarem o próprio papel social, sua identidade, sua representação na coletividade, assim como não é possível unificar pessoas com base apenas em sua raça, região em que vive, profissão etc. O preconceito está arraigado nos discursos dos diversos atores do contexto educacional: O julgamento do outro é um mal que ainda persiste no contexto escolar, acadêmico, científico e político. Não adianta muito o currículo escolar pregar a tolerância, o respeito, a valorização do outro por mecanismos relacionados à alteridade; quando os atos, as defesas de um ponto de vista, as publicações científicas estão comunicando outra percepção, nem sempre sutil, de não aceitação de tudo que difere do seu foco de visão.

O ser humano, a partir de suas experiências, cria a sua leitura de mundo, que não é única, e, portanto, não pode ser concebida como verdade. A escola ensina conteúdos teóricos como verdades acabadas, para décadas depois ser contestada, livros didáticos modificados, currículo atualizado e ninguém se constringe diante daqueles que condenou ao longo do caminho, por não se adequarem ou não aceitarem tais conteúdos ou normas. Mudanças linguísticas ocorrem, conceitos científicos, conteúdos atitudinais, temas transversais, métodos de ensino etc. A pergunta que fica é: até quando a escola pode errar na coletividade, sem sofrer nenhuma consequência? Até quando as universidades podem validar estes erros sem poderem ser contestadas? Até quando a criança, em sua inocência familiar, vai ser atingida por conceitos, normas, representações culturais externas, sem a chance de compartilhar seus saberes experienciais?

O fato é que “O sistema educativo povoou-se de oposições binárias, colocando de um lado o desejável, o legítimo e, do outro, o ilegítimo” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 126). A escola apresenta já para a criança o “certo” e o “errado”. Sua linguagem é substituída e sua cultura reservada para o

contexto familiar; exceto em casos muito explícitos, como indígenas. Nestes casos, se utilizam do contraste cultural, geralmente, para exposição em datas comemorativas; apresentando uma perspectiva de multiculturalismo folclórico ou incentivando, inconscientemente, o sentimento de inferioridade, pelo fato de o aluno representar uma cultura estigmatizada. Corroborando com esta ideia, para Duschatzky e Skliar (2001, p. 131),

Podemos identificar três “traduções” pedagógicas do multiculturalismo. A primeira delas é olhar o multiculturalismo a partir de uma ótica folclórica caracterizada por uma trajetória turística de costumes de povos e culturas essencializados. A partir daqui, a diversidade cultural converte-se em uma efeméride, que engrossa a lista dos festejos escolares, ou em um espetáculo do exotismo.

O que não se percebe é que no anseio de apresentar uma educação multicultural, muitas instituições de ensino estão, paradoxalmente, fomentando a fragmentação. Crianças e adolescentes sentem a necessidade de comporem um grupo, em alguns casos, enfatizar estas diferenças, não seria individualizá-las para um tratamento diferenciado? Algumas questões permeiam o espaço educativo, quando os professores tampouco conseguem interiorizar a diversidade do outro.

Uma segunda tradução do multiculturalismo está associada à redução de um “déficit”, ou seja, quando se fala de diversidade isso é feito para dar nomes ou aos pobres, ou aos sujeitos “com necessidades especiais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 131). O sistema de ensino não funciona quando às políticas públicas educacionais são elaboradas a partir de uma concepção, enquanto no chão da escola o currículo é modificado por práticas que representam as concepções dos profissionais da educação, sejam eles supervisores, orientadores, coordenadores, diretores, professores etc. E a melhor forma de identificar um pensamento ou percepção é analisando as entrelinhas do discurso e as atitudes espontâneas. O preconceito, a não aceitação do outro está impregnada em muitos na sociedade, de tal forma, que a camuflagem parece quase perfeita, até a diferença se tornar objeto de disputa, seja política, ideológica, científica; a questão é que respeito o outro até que este não me incomode. É fácil defender culturas em eventos e publicações; difícil é

viver a diversidade nos contatos cotidianos, sejam profissionais ou pessoais. E a maioria deste comportamento incoerente é sem a plena consciência. Se perguntarmos para qualquer profissional da educação se tem algum preconceito em relação à diversidade do outro: seja ela de raça, gênero, religião, necessidade especial etc. a resposta vai ser negativa. Mas o preconceito não é discursado, é praticado; de forma explícita; mas na maioria, implícita, nos conselhos de classe, nas formações pedagógicas, entre os muros da universidade, sejam nos cursos de graduação ou pós-graduação; o sentimento de intolerância é desmascarado facilmente quando, por exemplo, este outro ousa pensar ideologicamente diferente.

Como terceira tradução educativa do multiculturalismo, reivindica “o localismo como retórica legitimadora da autonomia institucional”. A suposição relativista de “cada qual segundo o cristal com que se olha” ou, em outras palavras, “cada escola segundo suas disponibilidades, recursos técnicos e humanos, condições institucionais e capacidades de gestionar os riscos de competitividade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 131). São casos de políticas públicas que defendem radicalmente o regionalismo para a formação das crianças e jovens; sendo, até mesmo, fundamentada por normatizações que apontam a necessidade de considerar em uma proposta curricular as peculiaridades locais. Entretanto, de forma incoerente com estas proposições, as avaliações do desenvolvimento e aprendizagem, nacionais ou internacionais, desconsideram este fator regional. Padronização e normatização são os princípios que regem estes programas avaliativos. E não que devam ser destituídos; mas precisam dialogar mais diretamente com a proposta de ensino e não se ater somente às diretrizes curriculares nacionais. Não precisa de uma investigação minuciosa para identificar que, até mesmo o Currículo Oficial da escola enfrenta dificuldade em se concretizar, como Currículo Real, na sala de aula. Portanto, o distanciamento entre Diretrizes Curriculares Nacionais e conhecimentos construídos pelos alunos é um fator que implica diretamente nos resultados destas avaliações massivas e padronizadas.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 121) apresentam uma terceira forma em que a diversidade tem sido anunciada, constituindo a versão discursiva da

alteridade, em que coloca “O outro como alguém a tolerar”. A princípio, parece estranho tecer uma crítica à tolerância. Entretanto, quando analisamos sua definição sob a ótica reflexiva do texto em análise, percebe-se a dicotomia que permeia, de forma paradoxal, o conceito deste termo. Os referidos autores (2001, p. 135) apresentam uma definição, que por si só, já oportuniza indagações pertinentes, sendo ela:

A Real Academia Espanhola define a tolerância como “respeito e consideração às opiniões dos demais, mesmo que repugnem às nossas”. Se assim fosse, deveríamos tolerar os grupos que instituem as limpezas étnicas em nome da pureza da pátria ou também teríamos de tolerar as culturas que submetem à obscuridade, ao ostracismo e à submissão.

Neste sentido, percebe-se que a tolerância pode ser caracterizada também do ponto de vista negativo, seja pela passividade frente a uma situação cotidiana adversa, ou a uma cultura com princípios radicais, uma política educacional incoerente, ou no que diz respeito a atuação dos poderes que governam um país. O fato é que, “tolerar” pode ter sido uma arma, apresentada pela ideia do respeito à diversidade; que, todavia, pode ter outras utilidades, como, por exemplo, estar a serviço da manipulação em massa.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 134, 136) trazem algumas reflexões para fundamentar este questionamento relativo à tolerância moderna:

A tolerância amplia as “regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador”, encaixando o indivíduo excluído e desconsiderando suas especificidades;

A ideia da tolerância é sustentar a homogeneidade, reconhecendo o outro “na igualação e não na diferença. Ser cidadão no caráter de indivíduo igual e não no caráter de sujeito diferente”;

A tolerância pode destruir a capacidade de dialogar, interferindo no contato social conflitivo;

Tolerar pode significar resignar-se ou simplesmente deixar cair no esquecimento.

Diante destes apontamentos, é essencial uma reflexão sobre as intenções de um discurso que prega a tolerância, sob os efeitos da

homogeneização; uma defesa da igualdade, se contrapondo às identidades, e mesmo aos debates modais relacionados à diversidade, tendo como pano de fundo um espaço escolar ou universitário intolerante às diferenças individuais no que tange ao pensamento e atuação do sujeito. Considerando estes aspectos analisados, Duschatzky e Skliar (2001, p. 136) fazem o seguinte alerta:

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal-estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz.

Um estudo com maior profundidade sobre os efeitos da tolerância frente à diversidade, pode trazer inquietações relevantes para o processo educacional. Por ora, a questão que os autores (p. 136) levantam é:

Como opera a tolerância na educação? É certo que somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das minorias étnicas, linguísticas, religiosas ou outras, ainda que esta aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. Porém, também somos tolerantes quando naturalizamos os mandatos da competitividade como as únicas formas de integração social, quando fazemos recair no voluntarismo individual toda esperança de bem-estar e reconhecimento, quando damos uma piscadela conciliatória a tudo o que emana dos centros de poder.

Por décadas, a educação profissional no Brasil foi e ainda é utilizada como formação de mão-de-obra técnica específica, ofertada de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. A justificativa tem sido a de favorecer o ingresso do jovem brasileiro no mercado de trabalho, por meio de uma formação em menor tempo. Contudo, o que tem havido é uma formação em massa de mão-de-obra barata para o empresariado, instituições públicas e privadas. A escola prepara o jovem egresso da educação básica para fazer concurso público, para ser empregado, nunca o empregador, ou um empreendedor criativo, inovador, autêntico. A proposição curricular é para a padronização, na perspectiva da subordinação, explícita nos currículos oficiais, reais e ocultos.

As diferentes formas de traduzir o multiculturalismo, segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 132) estão relacionadas “às discrepâncias existentes nas interpretações acerca da alteridade, das representações e das concepções de cultura nos projetos pedagógicos”. Onde, se torna possível denominar “educação multicultural, tanto os processos de assimilação das minorias à cultura *oficial* como os conteúdos de natureza anti-racistas, anti-sexistas”. Enquanto também seria concebível uma educação multicultural que apenas apresente “uma reflexão sobre a presença das minorias nas escolas e uma expressão conflitiva das distâncias entre cultura escolar e cultura regional ou local” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 132).

Diante deste entendimento, identifica-se uma pluralidade de conceitos inerentes ao multiculturalismo, englobando as definições de diversidade e alteridade. Portanto, os autores (2001, p. 132) consideram que as diferentes abordagens da educação multicultural sejam nas “formas plurais, polimorfas, politicamente discrepantes, discursivamente refratárias”, tamanha a sua divergência, como já ocorre em alguns países.

Na tentativa de trabalhar na perspectiva de uma diversidade, a maioria dos programas multiculturais convergem em uma proposta semelhante; em que uma cultura é geralmente contraposta à outra, em uma relação de superioridade: uma é hóspede, a outra é a integrada. Este paradigma conserva os conflitos habituais entre “maioria e minoria, língua oficial e língua do aluno, *alta* e *baixa* cultura. Conhecimento escolar e conhecimento regional etc.” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 132).

Neste sentido, é interessante a reflexão sobre alguns questionamentos que fazem os autores (2001, p. 132) sobre esta tentativa de atendimento multicultural:

Será que a educação multicultural é só uma enunciação de diferenças evidentes, geralmente reduzidas às etnias ou aos “sujeitos de necessidades especiais”? Ou é ela uma tentativa de encontrar nas novas panacéias, como a mediação entre novos conflitos? [...] Uma sala de aula politicamente correta, cuja fotografia deve conter no mínimo um negro, algum deficiente, alguma criança da rua, algum cigano?

Os currículos oficiais no Brasil possuem concepções a respeito do multiculturalismo apresentadas por uma linguagem rebuscada, intimidadora em sua complexidade para alguns profissionais da educação; sem, contudo, representar com praticidade o currículo real, efetivado no cotidiano escolar, onde ainda permeia a incoerência atitudinal, onde ainda confundem-se conceitos, crenças, valores éticos e se faz cultura a partir do entrelaçamento das relações entre os sujeitos, quer sejam alunos, docentes ou outros profissionais da educação. Esta sala modelo é apenas uma foto estática: não representa a realidade. A alteridade sendo posta à prova, a construção de identidades e formação do sujeito. Para Duschatzky e Skliar (2001, p. 130) “Uma pergunta inquietante permanece na construção da ideia do multiculturalismo; a saber: quais são os limites na definição da alteridade? Ou, dito mais simplesmente: Quem são estes outros na representação multicultural?” Estaria a educação, em uma abordagem pedagógica humanizada, realmente desenvolvendo a formação do aluno a partir da perspectiva da alteridade, independente de *quem seja* ou *o que pensa* este outro? Tem ela respeitado o diferente da cultura escolar ou apenas o rotulado como rebelde ao sistema? Para os referidos autores (p. 130),

A resposta a esta indagação não parece ser muito clara. Mas é possível supor que *os outros* não são *todos os outros; mas alguns outros*. Ao menos assim parece entender-se, enquanto se fala dos outros, estabelecendo de antemão as categorias aceitáveis para a alteridade: gênero, sexualidade, classe(s) social(is), etnia.

A escola, a universidade e alguns pesquisadores escolheram quais tipos de diferenças podem ser valorizadas, respeitadas e, ao mesmo tempo, integradas à cultura padrão que recebe o diferente. Porque no que tange ao espaço escolar, as diferenças são caracterizadas por minorias que não se identificam com o modelo de sujeito proposto pela cultura escolar. E, mesmo que defenda a diversidade, será implacável com a divergência de pensamentos políticos, ideológicos, empíricos do *outro*. Porque este outro não foi identificado entre as minorias catalogadas no pacote da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, por meio do seu **currículo real e oculto**, cultiva a padronização no âmbito escolar. Sua visão é uma preparação para o mercado de trabalho, curvando-se à racionalidade técnica e às necessidades socioeconômicas atuais. O discurso de muitas escolas fomenta, no egresso da educação básica, o desejo de ser aprovado em um concurso público ou se tornar empregado em uma grande empresa. Muitos professores se recusam a estimular seus alunos a uma carreira ambiciosa, mais ousada, por não acreditar em seu potencial ou, simplesmente, por isso contrariar suas interpretações sobre classe dominante e dominada.

E se o jovem desejar mais que uma carteira assinada? E se sua criatividade e autenticidade permitir a inovação na ciência, na tecnologia, na saúde, na educação etc.? A escola não reconhece estes potenciais. Trata todos os alunos sob a mesma medida, estipula os mesmos critérios e valida o conhecimento e comportamento padronizado.

Surge, portanto, um último questionamento sobre a proposta desta reflexão (2001, p. 137): “Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditarmos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento, a língua, a sensibilidade”. Para o desprendimento desta visão contraditória, que seleciona quem é digno de alteridade em detrimento do outro, será preciso o rompimento de alguns paradigmas na educação: no contexto da universidade e, conseqüentemente, no chão da escola.

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES⁹

Vera Lucia Lopes Silveira
Carmen Tereza Velanga
José Lucas Pedreira Bueno

INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é apresentar as principais dificuldades dos docentes, compartilhar metodologias que obtiveram êxito e propor reflexões pertinentes à temática. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia englobará pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e descritiva, onde serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação direta e o depoimento. O artigo apresenta resultados de uma investigação sistematizada desenvolvida na cidade de Cacoal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) no *campus* Cacoal e na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha com objetivo de identificar as principais dificuldades e sucessos obtidos no trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica.

Propõe ainda algumas reflexões quanto ao processo de ensino e avaliação da escrita nos anos finais da educação básica, realizando uma comparação com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) para o ensino médio com a realidade diagnosticada. Como aportes teóricos, serão discutidas as concepções de Candau e Moreira, abordando currículo e multiculturalismo, Ribeiro e Bagno, enfatizando o ensino de Língua Portuguesa, Sacristán e Luckesi, conceituando avaliação na educação. Além da pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta os resultados de observações e

⁹ Este texto foi apresentado no formato de Comunicação Oral no evento IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP) no ano de 2014. O trabalho na época fora intitulado como: Considerações pertinentes à produção textual nos anos finais da educação básica. Atualmente foi revisado e adaptado para capítulo de livro.

experiências das autoras que atuam/atuaram como docentes no médio.

Inicialmente, é apresentada uma hipótese de como vem ocorrendo o trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica, fundamentada pelas observações das autoras, ou seja, a relação do aluno no papel de autor *versus* a necessidade de agradar ao professor da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de um modelo ou regras pré-estabelecidos. Vale ressaltar que a prática de estabelecer modelos, subverte a existência do erro, e aproximar o discente do conceito equivocado de que texto é uma redação composta de, no mínimo, uma página, três parágrafos, título etc. Em seguida, é analisada a forma em que as instituições escolares pesquisadas vêm trabalhando a escrita nos anos finais da educação básica, para realizar uma comparação com o resultado das observações que originaram a hipótese. Este entendimento acerca do conteúdo específico de Língua Portuguesa para o ensino médio deve ser considerado dentro de uma concepção mais ampla de Currículo e suas implicações na direção de uma proposta curricular multicultural e inclusiva, defendida neste trabalho.

A ESCRITA EFETIVADA HISTORICAMENTE NA ESCOLA

Um fato curioso referente à relação do aluno e a escrita é que, de acordo com Ferreiro (1985), a criança, mesmo não alfabetizada, possui suas próprias suposições referentes ao registro escrito. Estas se remetem às mesmas que levaram o homem à elaboração do código escrito. Isto significa que ela também inicia o seu processo de construção através de símbolos e desenhos para representar a língua falada. Em consonância com as pesquisadoras Teberosky e Tolchinsky (1997), as crianças que ainda não foram alfabetizadas não possuem nenhum receio de criar sua representação da escrita. Porém, quando passa a frequentar a escola, esta situação muda. Nota-se com bastante clareza entre os alunos e as pessoas em geral um “pavor” de escrever. As expressões “redação ou produção textual” criam um desconforto em qualquer classe, independente se é do ensino fundamental ou médio. Portanto, surge o questionamento: por que este aluno que, na sua ingenuidade infantil, poderia escrever qualquer coisa, agora tem medo de escrever nas aulas? Uma resposta plausível é que, por meio de sua prática pedagógica curricular, a escola tem

cultivado este pavor de escrever. O fato de se estabelecer modelos e padrões, fez com que o aluno não se tornasse mais espontâneo, desejando sempre atingir aos requisitos exigidos neste molde textual apresentado pelo professor em sala de aula. A escola apresentou ao aluno o ERRO, e este passou a ser um pesadelo para os alunos, que se constroem em permitir que, simplesmente, seu texto seja exposto a outro aluno ou à classe em geral. No âmbito escolar, a redação é feita para cumprir uma tarefa, ou simplesmente para receber uma nota. De acordo com Pécora (2002), o que ocorre é que a escola, historicamente, tem apresentado um ar de falsidade ao desenvolver as condições de escrita e não oportuniza uma prática que estabeleça a interação real da língua. Alunos escrevem para agradar ao professor e criam estratégias para isso, avaliando quais aspectos o docente costuma enfatizar mais nas correções.

LEGISLAÇÃO E PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 apresenta em seu texto uma notória preocupação para que o processo de ensino esteja vinculado à vida social do discente. O artigo 3º, inciso XI, expõe a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. Isto significa que o aluno deve vivenciar na sala de aula situações cotidianas e profissionais que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (BRASIL, 1996). Um aspecto desta Lei que, muitas vezes, passa despercebido, é que esta preconiza diretamente sobre habilidades que sugerem conteúdos que considera relevantes para a formação do aluno. O artigo 32, inciso I, dispõe como objetivo do ensino fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Claramente a Lei destaca a importância da leitura, escrita e cálculo neste nível de ensino, porque este conhecimento está inteiramente relacionado aos demais conhecimentos. Portanto, cabe à instituição escolar criar uma proposta curricular que atenda estas demandas, todavia, adequando-as às necessidades atuais da sociedade. Quanto ao ensino médio, a LDB n. 9.394/1996 no seu artigo 36 caracteriza o

processo de ensino e avaliação, ressaltando alguns conhecimentos relevantes que devem compor a formação do egresso, entre eles as “formas contemporâneas de linguagem”. Destarte, a legislação define requisitos básicos para o ensino médio, os quais incluem o domínio da Língua Portuguesa. A necessidade de conhecer a diversidade linguística contemporânea se adapta a visão de que a língua “é um mecanismo vivo” e sofre constantes mutações para atender às demandas sociais, consequências da globalização e do avanço da tecnologia (RIBEIRO, 2006, p. 37).

Não se pode falar de linguagem sem considerar as múltiplas culturas que integram a escola. Um currículo que atenda as necessidades atuais precisa contemplar o multiculturalismo, elemento norteador de muitas investigações no que tange às práticas curriculares. Candau e Moreira (2010, p. 22) “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Esta perspectiva defendida pela autora possibilita um currículo sem um padrão cultural fixo e oportuniza a hibridização cultural, por meio do diálogo e da interação.

A identidade do aluno é constantemente identificada em sua oralidade e escrita. Para Candau e Moreira (2010, p. 62) “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária – nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais”. O currículo real é o principal responsável em promover esta transformação, todavia, o docente só mudará sua prática a partir de novas concepções com relação ao ensino na perspectiva multicultural.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 11) o real objetivo do ensino da disciplina será:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que

exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.

O ensino da língua deve oportunizar o desenvolvimento da competência sociocomunicativa de seus alunos, criando situações de produção escrita onde os textos possuam funções específicas. Uma proposta curricular inovadora é objeto de estudo de muitos pesquisadores e discussão entre os docentes. Ribeiro (2006, p. 30) afirma que:

Nossa experiência no ensino de Língua materna tanto do ensino fundamental e médio, como no ensino superior tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa [...] O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo esta deficiência em todas as disciplinas que envolvam argumentação e reflexão.

Desta forma, é possível constatar que a prática pedagógica tradicional, fundamentado na gramática normativa, não está contribuindo com o disposto na LDB n. 9.394/1996. Os alunos concluem a educação básica com dificuldades de leitura e escrita, todavia desconhecem também conteúdos gramaticais. Muitos egressos do ensino médio vão buscar auxílio para a escrita de redações em cursinhos de pré-vestibular. Nestes, são submetidos a novos manuais de regras “do que pode ou não fazer” e perdem a oportunidade, mais uma vez, de se posicionar como autor (RIBEIRO, 2006, p. 33).

A fim de compreender a prática que deve ser desenvolvida pela escola com a atividade escrita, é relevante destacar o conceito de texto. Para Koch e Travaglia (1990, p. 21) “[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica”.

O texto pode ser concebido como uma imagem, um gesto, um símbolo,

que contextualizados, fornecem sentido e passam uma mensagem entre os interlocutores. Normalmente a escola impõe um conceito equivocado sobre texto. Alunos concluem o Ensino Médio com a concepção de que “texto” é toda redação de, no mínimo, três parágrafos e vinte linhas. Vivenciam o texto diariamente, por meio da linguagem verbal e não verbal e, no entanto, desconhecem sua variedade em termos de gênero e tipologia. Durante a educação básica, ainda se reproduz conceitos e estratégias pouco úteis ao jovem inserido nesta sociedade do conhecimento, que exige novas abordagens, estratégias, concepções e propostas curriculares. Marcos Bagno em seu livro *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa* apresenta, entre muitas definições, o ensino de português:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real. Cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas (BAGNO, 2001, p. 9).

Em contraposição, Bagno (2001, p. 10) aponta como sugestão estudar o brasileiro, situação que ele define como “ter uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo”. É reconhecer que a gramática normativa tradicional cumpriu o seu papel na evolução do conhecimento sobre a linguagem, no entanto, é preciso ultrapassá-la, seguir adiante, “criar conhecimento novo” (BAGNO, 2001, p. 10). A sociedade atual exige da instituição escolar um posicionamento mais contemporâneo diante da tecnologia e do conhecimento que é produzido constantemente. Ainda enfatizando o papel do professor de Língua Portuguesa, Bagno (2001, p. 10) defende que “Estudar o brasileiro é reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico. Que para ingressar nele é preciso se munir de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação minuciosas”.

AValiação E O PROCESSO DA ESCRITA

Todo processo de ensino corresponde a uma avaliação que apresentará resultados quanto à aprendizagem. De acordo com Luckesi (2009, p. 172), “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. O resultado de um processo avaliativo deve nortear a prática docente, para futuras estratégias e seleção de conteúdos, dentro da proposta curricular da escola. A avaliação, então, é um recurso que favorece o ensino e aprendizagem. Luckesi ainda considera que (2009, p. 81), “[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”. Portanto, cabe ao docente, selecionar o modelo de avaliação, em consonância com o objetivo que se deseja obter, ou seja, se é diagnóstica, formativa ou somativa. Defendemos aqui que as três modalidades de avaliação são pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Para Sacristán (2000, p. 316) “A mudança nos procedimentos avaliativos não se restringe aos instrumentos, trata-se de uma transformação no pensamento, nas concepções dos professores”. Em outras palavras, o professor só muda sua metodologia, quando sua concepção com relação à avaliação sofre transformação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida por intermédio da abordagem qualitativa, cuja metodologia englobará pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e descritiva. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação direta e o depoimento. O artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) no *campus* Cacoal e na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha com objetivo de identificar as principais dificuldades e sucessos obtidos pelos docentes, ao trabalhar com a produção escrita com alunos no ensino médio.

No intuito de nortear a análise dos resultados, utilizamos como aportes

teóricos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, contrastando com a realidade diagnosticada no âmbito de ambas instituições participantes da pesquisa. Contribuíram, ainda para a discussão, os autores consultados no referencial teórico. Além da pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta os resultados de observações e experiências das autoras que atuam/atuaram como docentes no médio.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na pesquisa de campo foram entrevistados três professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino médio: uma professora da escola estadual Celso Ferreira da Cunha, uma professora e um professor do Instituto Federal de Rondônia. Por meio de uma entrevista semiestruturada foram discutidos alguns tópicos pertinentes ao trabalho com a produção de textos. Os dados foram analisados e organizados em sete categorias. Para preservar a identidade dos docentes vamos nomeá-los como Professor A, Professor B e Professor C.

Quadro 1 – Categorização da entrevista com os docentes

Categorias	Respostas
A frequência com que trabalham a produção de textos a partir de uma tipologia específica	Professor A: Não dá para trabalhar semanalmente porque são muitos alunos. Trabalha a cada vinte dias. Professor B: Frequência constante. Professora C: Contextualiza com a ementa sempre que possível.
Tipologia textual em que os alunos apresentam mais dificuldade	Professor A: Dissertação argumentativa. Professor B: Narração. Professor C: Dissertação argumentativa
Proposta de atividade de produção escrita	Professor A: Discute o tema antes de escrever. Os alunos escrevem no rascunho, a professora corrige e eles passam a limpo. Professor B: O professor realiza o trabalho teórico, os alunos praticam e apresentam com intervenções do professor. Professor C: Trabalha o texto oral e escrito. Utiliza blog para expor os textos e sempre contextualizando com a ementa.

Correção dos textos	Professor A: Comenta os textos de forma coletiva e faz anotação individual. Professor B: Trabalha com as cinco competências. Professor C: Falta tempo; mas lê todos os textos e faz apontamentos específicos.
Erros mais comuns identificados nos textos	Professor A: Ortografia, redundância, coesão e coerência. Professor B: Repetições. Professor C: Coesão, coerência e não conseguem argumentar.
Utilização dos conhecimentos de gramática nas produções textuais	Professor A: Não utilizam conhecimentos de gramática. São muito informais nos textos. Professor B: Pouco. Trabalhar gramática é um processo. Professor C: Progressivamente alguns conseguem.
Reação dos alunos com relação à escrita de textos	Professor A: Não gostam de fazer textos. Professor B: Sentem-se empolgados e motivados devido à contextualização que o professor produz. Professor C: Um pouco de resistência. O estímulo é devido ao ENEM. Alguns reclamam.

Comparando estes dados com o depoimento das autoras, elaborado a partir da própria experiência docente e observação direta, é possível elencar algumas considerações pertinentes ao trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica.

- Existe uma preocupação com o cumprimento da ementa, alguns resolvem isso tentando interligar o conteúdo com uma produção textual;
- Os alunos, em sua maioria, não gostam de escrever, alguns sentem a necessidade devido aos vestibulares (ENEM);
- Os docentes buscam inovar a proposta de escrever, promovendo debates, entrevistas, leituras de artigos visando a contextualização do conteúdo;
- A correção é realizada, em sua maioria, com apontamentos individuais nos próprios textos, todavia a falta de tempo é uma dificuldade.

- Os erros mais comuns dos alunos do ensino médio estão vinculados a não conseguirem utilizar no texto, os conhecimentos gramaticais.
- Os alunos escrevem para cumprir uma tarefa proposta pelo professor, existe um padrão teórico que precisam seguir.

Diante do exposto, seguem algumas sugestões sobre como trabalhar a escrita visando o desenvolvimento das habilidades do aluno:

- Realizar uma avaliação diagnóstica, visando investigar o conhecimento prévio do aluno quanto a cada gênero ou tipologia textual a ser trabalhado;
- Trabalhar com projetos são excelentes situações para apresentar funcionalidade aos textos a serem produzidos pelos alunos e avaliá-los no trabalho coletivo;
- Estabelecer a prática de rascunho e revisão dos textos contribui para o este ser entendido como processo e para desenvolver a habilidade de reescrever.
- Desenvolver atividades de produção textual em outros espaços da instituição escolar desmistifica a sala de aula como “o local de escrever” e favorece a imaginação.
- Explorar a oralidade dos alunos, organizando seminários, debates, antes de uma produção de texto, auxilia na ampliação de conteúdo para o tema a ser abordado;
- Avaliar os alunos durante o processo, registrando os casos que mereçam maior atenção para um planejamento de recuperação da aprendizagem;
- Devolver os textos com anotações, observações destacando suas potencialidades e dificuldades. Todo texto produzido pelo aluno precisa de um retorno do professor;
- Realizar intervenções, a partir das dificuldades, discutindo as situações comuns à turma, de forma coletiva, e os casos

particulares, de forma individual;

- A utilização de um portfólio como instrumento de ensino e avaliação possibilita o acompanhamento por parte de alunos, dos pais e, principalmente do professor.

CONCLUSÃO

A atividade com produção textual tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de elaborar textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso, oral ou escrito, fazendo uso da sua função, considerando sempre as características de cada gênero. A prática docente que promove este trabalho ao longo dos anos é um dos aspectos considerados na pesquisa, identificou-se que ainda se ensina a partir de muitas regras e modelos que resultam em dificultar o conceito do aluno quanto ao verdadeiro significado de texto. Destarte, o aluno começa a escrever visando tão somente agradar ao professor e, posteriormente, sente dificuldade em redigir um texto, em uma situação específica na sua vida fora dos “muros da escola”.

No aspecto da legislação, quanto ao ensino e aprendizagem, em consonância com a LDB/1996 no artigo 32, é preconizada a necessidade do aprendizado das habilidades ler, escrever e calcular, caracterizados como conhecimentos básicos inerentes ao ensino fundamental. Estes são, portanto, estendidos ao ensino médio, visto que este deve compor-se de todos os requisitos do nível anterior (ensino fundamental), tendo o grau de formação ampliado em atendimento ao mercado de trabalho, exercício da cidadania e a continuação de estudos posteriores.

O professor de Língua Portuguesa deve oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, uma estratégia eficaz para este trabalho com a escrita, é criando situações de produção onde os textos possuam funções específicas. Por isso, ao solicitar uma escrita, é de grande relevância que o texto do aluno tenha um interlocutor real, visto que todo o processo de escrita exige que se tenha uma imagem de seu destinatário. É importante destacar também que não há como criar a partir do nada; é

preciso ter boas referências, que auxiliarão em termos de conteúdo e vocabulário. Por isso, formar bons escritores depende, não só, de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

São apresentadas algumas sugestões de estratégias para o trabalho com a escrita, levando em consideração um processo avaliativo que envolva as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa em atendimento a seus respectivos objetivos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 23833, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed; 1985.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, O. M. **Janelas na construção da leitura**. Uberaba: Vitória, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997.

FERRAMENTAS MEDIADORAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FÍSICA: COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Bárbara Adelaide Parada Eguez
Luciano Ferreira Silva

INTRODUÇÃO

O termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é uma referência a utilização de computadores, *notebooks*, celulares e *tablets*, *smartphone* e a qualquer outro aparelho que possui conexão com a *internet*, ressalta Costa (2015). A propagação das TDICs promove modificações de comportamento de uma maneira radical na sociedade (SILVA, 2017) e estas transformações, interpoladas e únicas, não possui mais retorno (PRENSKY, 2001).

Segundo Silva (2018), um destes estímulos para a educação contemporânea é agregar as ferramentas tecnológicas na contextura escolar: currículo, ensinamento, conhecimento e avaliação. E para que isso aconteça é imprescindível, porém não é suficiente, que o professor as agregue nas suas práticas metodológicas. É fundamental destacar, que sozinha as tecnologias não são eficientes para permear com os protótipos consolidados, sendo fundamentais que a escola faça a usabilidade, também de metodologias de aprendizagem ativas.

No início de minha experiência como educadora de física e matemática na educação básica de ensino público, fui capaz de presenciar o grande desentusiasmo e os obstáculos dos alunos acerca destas disciplinas.

Sendo assim, minha intranquilidade levou-me a introduzir as TDICs como um recurso a mais para aperfeiçoar o ensino e a diligenciar, revertendo tamanha imparcialidade. Experimentei, então, a utilizar o Japea (jogo para auxiliar no ensino aprendizagem), a fim de contribuir na aprendizagem de conteúdos teóricos e equações no ensino de física inseridas nas TDICs.

Santos e Caldas (2016), evidenciam que a usabilidade das TDICs nas aulas de física, por intermédio de um jogo Quis online, denominado Kahoot

como recurso pedagógico motivador na atuação dos educandos na resposta de atividades sobre Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) e Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV) facilitou as relações sociais entre estudante e estudante, e estudante e professor. Mediante os *feedbacks* aos questionários considerou-se que as TDICs fazem parte da rotina diária dos estudantes e que eles desejam utilizá-las com grande regularidade nas aulas de física.

Segundo Teixeira (2016), as maneiras de ensinar necessitam passar por inovações tecnológicas, por meio da usabilidade de diversificadas ferramentas proporcionadas pelas novas mídias. É imprescindível que a nova escola providencie agregar suas práticas com o prosseguimento tecnológico, onde o educador é o executor de intermediar este novo formato em sala de aula.

De acordo com Portela (2018), se empregadas corretamente pelo professor as tecnologias podem tornar-se um recurso de imensa contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem. Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos com a finalidade de solucionar as adversidades sofridas pelos educandos, a título de exemplificação, dispomos o produto educacional relacionado a este trabalho.

Porém, não podemos identificar as TDICs como sendo a fundamental intermediária no que se diz respeito na aprendizagem dos alunos, trata-se, unicamente, de uma ferramenta pedagógica auxiliar na prática docente.

Esta pesquisa foi baseada na Teoria da Mediação Cognitiva (TMC), de Souza (2004) para contestar a problemática: o Japea pode ser uma ferramenta mediadora da aprendizagem para os alunos hiperculturais do 1º ano do ensino médio no conteúdo de lançamento oblíquo? A pesquisa trouxe como objetivo geral identificar a contribuição do Japea como recurso mediador da aprendizagem significativa no conteúdo de lançamento oblíquo.

A justificativa dessa pesquisa se deu devido a imensa dificuldade de os educadores agregarem as TDICs durante as aulas de física, o atual avanço tecnológico e a carência de metodologias contemporâneas, principalmente no ensino de física.

A pesquisa tem seu fundamento em duas teorias: a Teoria da Mediação

Cognitiva (TMC), de Souza (2004), e na Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS), de Ausubel (2003). A pesquisa de caráter qualitativo, onde a população envolvida são 30 alunos do 1º ano do ensino médio de um colégio público da cidade de Boa Vista no estado de Roraima.

A pesquisa sobreveio por mediação de um desenvolvimento didático dinâmico voltado para uma atividade diligente, motivadora e sistematizada na aplicabilidade de atividade virtual, cooperando desta maneira para uma atividade positiva do Japea determinando a contribuição dos educandos envolvidos.

DESENVOLVIMENTO

A Teoria da Mediação Cognitiva é uma concepção contemporânea relacionada a cognição humana, na qual argumenta uma afinidade singular de moldear-se a um protótipo único e coeso do intelecto humano (SOUZA, 2004). Assim sendo, toda vez que o aluno estabelecer uma referência que assimilou por intermédio do Japea, ele utilizará os drivers hiperculturais (EGUEZ, 2020). Neste contexto de fazer processamentos de informações pelo cérebro, exemplificamos um aluno ao fazer o uso de um aparelho telemóvel (celular) para produzir pesquisas complementares. Souza (2004), elucida que a mediação opera como um legítimo dispositivo computacional.

Já para Ausubel (2003) o novo conteúdo ou a atividade prática é compreendido ao ser estudada pelo aluno, poderá alcançar um significado para ele a iniciar da união com seu conhecimento prévio, isto é, a probabilidade para a aprendizagem significativa deve estar relacionada no momento presente.

No decorrer do programa do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de física (MNPEF), ofertada pelo polo 38 da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2019, esta pesquisa foi desenvolvida. A amostra constituiu-se de 30 alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do governo federal na cidade de Boa Vista, no estado de Roraima.

Esta pesquisa focou sua investigação em uma abordagem qualitativa e participante. O trabalho se deu atendendo a uma sequência didática onde caracterizou uma atividade motivadora, e de fácil construção para o

conhecimento. Desta maneira, todos os alunos envolvidos foram participantes na pesquisa. A sequência didática foi organizada em 6 etapas e foi aplicada posteriormente à ministração do conteúdo pelo professor titular da turma, tendo como público-alvo os educandos em aulas regulares.

DESCRIÇÃO DO PRÉ-TESTE

Primeira etapa – Foi providenciado o primeiro contato com a turma. Apresentou-se a pesquisa quanto ao seu propósito metodológico e público objeto. Nessa etapa, os educandos tiveram seu primeiro contato com o dispositivo virtual, que já estava instalado nos computadores do laboratório de informática da escola. A finalidade desse contato foi coletar dados com relação à interação dos educandos com as TDICs. Os resultados dessa etapa nos mostraram a necessidade de criar um manual para a utilização do dispositivo virtual, assim como aprimorar o caderno do professor (Japea) e o produto educacional.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Segunda etapa – Neste momento foi aplicada uma avaliação diagnóstica logo após o primeiro contato com o dispositivo virtual. Todos os educandos envolvidos tiveram acesso aos computadores. A avaliação diagnóstica foi entregue impressa para cada educando e sua finalidade foi revalidar o questionário, coletando dados, buscando averiguar se os mesmos conseguiram destacar algum conhecimento de Física ao jogar com o dispositivo virtual. Com a possibilidade de alcançar resultados em relação aos subsunçores presentes na base intelectual dos educandos.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Terceira etapa – Foi realizada uma entrevista individual, organizada de forma semiestruturada, buscando verificar a compreensão e acessibilidade referentes ao jogo do dispositivo virtual.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Quarta etapa – Foi aplicado aos educandos um questionário sobre o perfil do aluno, no qual visava verificar se o educando possui um perfil de hipercultural.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Quinta etapa – Nessa etapa, com nova oportunidade de acesso ao dispositivo, os educandos contaram com auxílio do manual do aluno (guia para a utilização do dispositivo virtual), cuja finalidade foi guiar o educando quanto à instalação e seu primeiro acesso ao jogo.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Sexta etapa – Nessa etapa foi aplicado um questionário sobre o dispositivo virtual (Apêndice E), com a finalidade de verificar se o educando conseguiu associar o jogo com o conteúdo de Física ministrado pelo professor anteriormente.

1 aula – tempo de duração: 50 minutos.

Contempla no Quadro 1 o resumo pertinente às etapas do pré-teste empregadas no ano de 2019, anterior a pandemia da Covid-19, bem como todos os instrumentos de coletas de dados aplicados, durante as etapas.

Quadro 1 – Resumo descritivo das etapas do pré-teste

	ICD	Objetivo	Participantes	Roteiro	Total de aulas
Etapas	Primeiro contato com o dispositivo virtual	Verificar a interação dos educandos com as TDICs	10	Diálogo motivacional com a turma	1 aula (50 min.)
	Avaliação diagnóstica	Revalidar o questionário buscando identificar os subsunçores existentes no cognitivo dos educandos.	10	Aplicação da avaliação diagnóstica impressa logo após o primeiro acesso ao dispositivo virtual	1 aula (50 min.)
	Entrevista	Identificar as dificuldades quanto ao acesso ao jogo; Identificar o conteúdo no jogo; Verificar se o jogo auxilia no ensino aprendizagem do conteúdo.	10	Aplicação da entrevista individual por meio de gravação de áudio.	1 aula (50 min.)
	Questionário do perfil do aluno	Identificar se os educandos possuem um perfil hipercultural	10	Aplicação do questionário impresso individual	1 aula (50 min.)

Novo contato com o dispositivo virtual, desta vez com o manual do aluno	Guiar o educando de forma a orientá-lo em seu primeiro acesso ao jogo.	10	Aplicação do manualdo aluno impresso e individual durante o acesso ao jogo <i>Tormund defense.</i>	1 aula (50 min.)
Questionário sobre o jogo	Verificar se o educando conseguiu associar o jogo com o conteúdo de Física.	20	Aplicação do questionário impresso individual.	1 aula (50 min.)

Fonte: Egeuz (2020)

RESULTADOS E ANÁLISES

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Os dados adquiridos por meio dessa avaliação serviram para contribuir na visão do nível de conhecimento do conteúdo de Física, bem como o acesso ao uso das TDICs. Onde os participantes tiveram que responder questões objetivas e subjetivas relacionadas à problemática da pesquisa. Ressaltando que esse questionário foi aplicado após as aulas ministradas pelo professor titular da turma nasala de aula. Segue o quadro referente às respostas dadas pelos educandos.

Quadro 2 – Avaliação diagnóstica de física

Pergunta (P-1 a 3)	Respostas		
Na imagem abaixo de um navio tentando acertar seu alvo com um disparo de um míssil, que tipo de lançamento podemos observar?	Lançamento retilíneo uniforme	Lançamento oblíquo	Nenhuma das alternativas
	0	10	0
Você já ouviu falar em lançamento oblíquo?	Sim	Não	Nenhuma das alternativas
	10	0	0
Onde é mais comum em seu dia a dia ouvir falar em lançamento oblíquo	Casa	Escola	Nenhuma das alternativas
	0	10	0

Fonte: Eguez (2020)

É notório que todos os 10 educandos pesquisados nesse primeiro momento, ao executarem essa avaliação diagnóstica, fizeram a conexão do jogo com o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula. Em concordância com o Souza (2004), essa percepção é um dos drives de natureza hiperculturais que colaboram na conexão do jogo ao conteúdo (drivers culturais), e ao ministrado (drivers sociais) pela relação com o educador.

As respostas argumentativas, por sua vez, estão apresentadas claramente, dessa forma, podemos comprovar sua veracidade. Na escrita de 4 educandos as argumentações comprovam a compreensão, descrevendo qual a relevância do contato com o jogo.

Figura 1 – Questionário da avaliação diagnóstica da segunda etapa

04. Caro aluno o que você consegue destacar de conhecimento no ensino de física ao jogar Tormound Defense?

Que através da fórmula de movimento oblíquo é possível medir com a distância e a altura o movimento oblíquo

05. De que maneira o uso do jogo como recurso de fundamentos utilizados pode auxiliar no ensino de física?

Na minha opinião é uma maneira mais divertida de aprender física, decorar as fórmulas e fazer cálculos

Fonte: Eiguez (2020)

Mediante as respostas dos educandos, podemos constatar que a grande maioria fez a conexão do jogo com o conteúdo ministrado pelo professor anteriormente. É possível observar evidências permeando para uma confirmação futura de que esse dispositivo pode ser uma ferramenta de auxílio ao conhecimento, podendo também verificar, com a evolução do trabalho, evidências de aprendizagem desses educandos em relação ao conteúdo de Lançamento Oblíquo.

Fica também claro nesse primeiro momento que o jogo possibilitou uma conexão dos conteúdos estudados de Física com o que estava sendo proposto aos educandos durante o jogo. Dentro dessa verificação observamos também o que foi trabalhado com o educando dentro da sala de aula teoricamente com seu educador.

Costa *et al.* (2015) também identificam nos jogos ferramentas capazes de aumentar a habilidade do cérebro no processo de aprendizado, contribuindo, assim, com o controle cognitivo, capacidade de analisar situações, no autocontrole, autoconfiança, vontade de aprender, incentivo e estímulo. Os jogos também auxiliam na compreensão de regras, tomada de decisões, raciocínio lógico, habilidade de resolução de problemas, estratégia, previsão e persistência.

DESEMPENHO NA ENTREVISTA

Na pergunta n. 1 foram analisadas as dificuldades apresentadas pelo educando ao acessar o produto educacional.

Quadro 3 – Dificuldades apresentadas no acesso

Pergunta (P-1)	Dificuldade dos educandos			
Você teve alguma dificuldade para acessar o jogo?	Não	Sim	Mais ou menos	Muito fácil
Respostas dos educandos	6	1	1	2

Fonte: Eguez (2020)

De acordo com esta tabela, podemos concluir que a maioria dos educandos não demonstrou, em suas palavras, dificuldades no acesso. Já 1 dentre os educandos pesquisados relatou que sentiu dificuldade no acesso. Este realmente não pratica atividades com jogos em computadores, sendo que no início não estava conseguindo acessar, mas apenas por falta de leitura. E apenas 2 relataram que foi muito fácil o acesso ao jogo. O que difere da realidade encontrada na aplicação do produto.

Já na pergunta n. 2, podemos averiguar o conteúdo identificado pelos educandos ao utilizar o jogo. Salientando que foram utilizadas as respostas relacionadas à pergunta norteadora da pesquisa. Conforme o quadro 4, podemos observar o seguinte:

Quadro 4 – Conteúdos identificados

Pergunta (P-2)	Quantidade de educandos			
Qual foi o conteúdo identificado ao jogar o jogo?	Velocidade	Movimento oblíquo	Deslocamento	Nenhuma das alternativas
Respostas dos alunos	2	7	1	0

Fonte: Eguez (2020)

Dentre os 10 educandos pesquisados, 7 identificaram com êxito o conteúdo lançamento oblíquo.

Nesse momento, pelas respostas dos educandos, ficou evidente que, ao utilizar o jogo em paralelo com as aulas teóricas ministradas na sala de aula, o educando tentou fazer a associação com o que ele já havia visto anteriormente. O que nos leva a outra situação: e se aplicar esse produto antes da abordagem do conteúdo em sala aula? Essa ordem de abordagem influencia alguma coisa na resposta do educando?

Conforme podemos verificar no quadro 5, as respostas dos educandos relacionados ao jogo como auxílio no processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo.

Quadro 5 – Uso do jogo

Pergunta (P-3)	Quantidade de educandos		
Você acredita que este jogo auxilia no ensino e aprendizagem do conteúdo de Física?	Sim	Não	Mais o menos
Respostas dos alunos	7	1	2

Fonte: Eguez (2020)

É notório para esse primeiro contato com o jogo, que na perspectiva do educando esse recurso poderá ajudar na interpretação do conteúdo ministrado anteriormente pelo professor. Na pergunta 4 apresentada na entrevista, “Quantas fases do jogo foram identificadas?”, todos os educandos conseguiram identificar 4 fases. No entanto, alguns ressaltaram que o nível de dificuldade tende a aumentar conforme ocorre a mudança de fase.

O quadro seguinte apresenta a maior dificuldade enfrentada pelos educandos ao jogar o jogo.

Quadro 6 – Dificuldades dos educandos no jogo

Pergunta (P-5)	Quantidade de alunos		
	Acertar o alvo	Não tive dificuldade	Encontrar o objetivo do jogo
Qual foi a maior dificuldade ao jogar o jogo?			
Respostas dos alunos	4	4	2

Fonte: Egeuz (2020)

Dentre os educandos pesquisados, 4 sentiram dificuldades em acertar o alvo, tendo em vista que para cada fase do jogo o seu nível de desafio aumenta automaticamente. E, 2 educandos estavam burlando as etapas do jogo, usando o jogo como ferramenta de *game* apenas para fins de competição, não conseguindo encontrar o conhecimento de Física dentro do jogo. Devido a esse comportamento, a pesquisadora teve que conduzir uma conversa, para que eles não continuassem com tal conduta.

ANÁLISES DOS RESULTADOS NA ENTREVISTA

Na aplicação do produto pré-teste, observou-se a facilidade dos educandos em se apropriarem dos conceitos relacionados ao jogo. A grande maioria já tinha estudado o conteúdo abordado, portanto, de acordo com seus argumentos, esse foi um recurso que contribuiu para fixar ainda mais os conceitos trabalhados em sala de aula. E ainda favoreceu a recapitulação do conteúdo e das equações trabalhadas no decorrer das aulas.

Sendo assim, ficou evidenciado que o Japea contribuiu como recurso mediador da aprendizagem significativa no conteúdo de lançamento oblíquo. Podendo também ser uma ferramenta de auxílio à prática docente, uma vez que possibilita a interação materializada, no que se refere ao conteúdo de lançamento oblíquo. Na visão de Mattar (2010), o *game* vai muito além de uma prática lúdica: pode ser também um recurso didático favorável à educação, aplicado no processo de construção, do qual o educando determina seu próprio caminho, em conjunto com seus pares e perante a orientação atenta de professores e educadores.

DESEMPENHO NA ETAPA LEVANTAMENTO DO PERFIL DO ALUNO

Com base na aplicação do questionário do perfil do aluno, os dados coletados ajudaram como auxílio à avaliação da própria ferramenta, no caso o Japea se era viável no sentido de possibilitar a conexão com o conteúdo da referida disciplina.

Pois, segundo Souza (2004), através dos jogos de computador se obtém oportunidade para uma aprendizagem informal, já que permite que os educandos de distintos históricos pessoais, níveis de conhecimento e tipos de aprendizagem possam ter a autonomia de uso do computador para aprender, de acordo com seus próprios ritmos e estilos pessoal.

Com essa afirmação, podemos evidenciar que o Japea vem para agregar, tornando a aula animada, nova e atraente no ensino da Física.

Na análise, foram consideradas as respostas mais relevantes para a pesquisa. Na questão n. 1 foi analisado o indicativo de hiperculturalidade dos educandos. Conforme quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Questionário sobre hipercultura

Pergunta (P-1)	Quantidade de tempo de acesso			
Você utiliza computadores e internet de modo regular a quanto tempo?	6 meses	6 a 12 meses	3 a 4 anos	5 a 6 anos
Respostas dos alunos	0	0	3	7

Fonte: Eguez (2020)

De acordo com essa tabela, podemos concluir que a grande maioria dos educandos já dispõe de acesso regular a computadores e internet, o que nos leva a considerar que estamos vivenciando uma geração constantemente conectada, revelando, assim, um público de educandos completamente hipercultural.

ANÁLISE DOS RESULTADOS NO LEVANTAMENTO DO PERFIL DO ALUNO

Durante o questionário sobre a hipercultura, aplicado no primeiro

contato com os educandos em sala de aula, foi possível observar que a maioria deles possui um celular, um computador ou *notebook*, com acesso à internet há mais de 6 meses, seja em casa ou na escola. Em corroboração com Portes (2016), para quem, a instituição de ensino se acerca com o mundo através desses recursos tecnológicos no cotidiano dos educandos. Com essa concepção, observamos que as tecnologias da informação e comunicação são cada vez mais utilizadas no cotidiano da sala de aula, fato que aproxima a escola do mundo no qual o estudante vive.

Passerino (2010, p. 61) defende que “devemos analisar em como fazer melhor uso das tecnologias neste mundo em que vivemos, tão globalizado e diversificado para o desenvolvimento sociocognitivo de nossos educandos”. No que se refere ao uso das tecnologias para o desenvolvimento sociocognitivo, em que mecanismos internos estão agregados aos mecanismos externos, que Souza (2004) chama de “*drives*”, idealizando uma correlação à computação, exclusiva a uma referência pautada na metáfora “computador-cérebro” da psicologia cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com alguns destes estudantes mostrando adversidades em solucionar os problemas propostos, foram instigados pelo Japea a buscar as respostas corretas. Ficou notória a modificação na atitude dos estudantes relacionada à relevância e ao incentivo.

De modo geral, concluímos que a usabilidade das TDICs nas aulas de física, por intermédio do Japea, como recurso pedagógico motivador na participatividade dos estudantes na resolução de atividades sobre lançamento oblíquo, enriqueceu também as relações sociais entre os estudantes e com o educador.

Os resultados evidenciam que o Japea contribuiu como recurso mediador da aprendizagem significativa no conteúdo de lançamento oblíquo, por intermédio das respostas aos questionários averiguou-se que as TDICs são parte do dia a dia do estudante, e que eles demonstram vontade de fazer seu uso com maior regularidade nas aulas de física. O Japea proporciona a

incorporação das TDICs nas aulas sobre lançamento oblíquo, assim como enriquece as relações sociais entre discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectivacognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

COSTA, Sandra Regina Santana *et al.* Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n.3, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 24 set. 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; SANTOS; Christiano Britto Monteiro dos; XAVIER, Guilherme de Almeida. Os games como possibilidade: que história éessa? **Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 1, ed. 1, p. 107-124, 2015. Disponível em: www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/reb/article/view/54. Acesso em: 26 set. 2020.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. SãoPaulo: Pearson, 2010.

PASSERINO, Liliana M. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.58-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/issue/view/1430>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PORTELA, Tony Álaffe Medeiros. **Desenvolvimento e utilização de um aplicativo para a plataforma Android para auxílio no processo de ensino e aprendizagem da dinâmica**. 2018. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Sobral.

PORTES, Suzana Aparecida. **As tecnologias digitais da informação e comunicação na prática docente**: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, São Paulo.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p.1-6, 2001. Disponível em:
www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf. Acesso em: 20set. 2020

SANTOS, Gleyci Kele Viana dos; CALDAS, Renata Lacerda. **Uso de jogo Quiz on-line como ferramenta motivadora na resolução de questões de Física**. Norte Fluminense: [s.n.], 2016. 31p. Disponível em:
<http://bd.centro.iff.edu.br>. Acesso em:25 set. 2020.

SILVA, João Batista da *et al.* Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>. Acesso em: 27 set. 2020.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em:
<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531>. Acesso em:19 set. 2020.

SOUZA, Bruno Campello de. **A teoria da mediação cognitiva**: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

TEIXEIRA, R. T. M. **Construção e uso de um aplicativo para smartphones como auxílio ao ensino de Física**. 2016. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

AUTORES(AS)

Alexssandra de L. Torres Rocha

Possui graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão pela Faculdade Santo André (2016). Atua em sala de aula em séries iniciais como Professora da rede municipal, no município de Ariquemes-RO. Graduada em Pedagogia (Unitins - 2011) com complementação dos estudos pela FAEL (2022). Especialização em psicopedagogia clínica pela ULBRA (2020).

Ana Maria Ávila dos Santos Paula

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA - 2007). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA - 2012) e em Didática da Educação Infantil pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2015). Atua como professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede municipal de Cacoal-RO. E-mail: anamariana_26@yahoo.com.br.

Andréia Maciel da Silva

Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Possui especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Especialização em Tecnologias e Educação a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo. Graduada em Desenvolvimento de Sistemas de Informação pela UNESC (2005) e em Pedagogia - séries iniciais pela Universidade Norte do Paraná (2009). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação. Experiência com a docência desde 2004 no ensino de Informática. Atualmente exerce o cargo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Informática. Orientadora de estágio, pesquisadora, Coordenadora de projetos de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Rondônia (IFRO), *campus* Cacoal. E-mail: andreia.maciel@ifro.edu.br.

Barbara Adelaide Parada Eiguez

Mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal de Roraima (UFRR – 2020). Especialista em Docência no Ensino Superior (FAP – 2010). Licenciada em Matemática (UNIR – 2004). Pós-graduanda em Ensino de Ciências e Matemática (IFRO) e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Colaboradora no Grupo de Processamento Gráfico – GPG (UFRR). Colabora com Pet-Física/Proeg/UFRR na atividade planejada Adote um Petiano. Colaboradora no Estágio Supervisionado do Curso de Matemática (UNIR). Colabora como Avaliadora de Projetos de Pesquisa (IFRO). Colabora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade da Amazônia – GEPISA (IFRO). Colabora como Professora Orientadora de TCC no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (IFRO). Colabora como professora preceptora no Programa de Residência Pedagógica (UNIR). Ocupa o cargo efetivo de Professora do magistério básico da rede estadual de ensino (SEDUC-RO). Ocupa o cargo efetivo de Professora do magistério básico da rede municipal de ensino (SEMED, Porto Velho). Possui experiência como professora de Matemática e Física. Linhas de pesquisa de interesse: educação, relações de ensino-aprendizagem e tecnologia digital. E-mail: barbaraeguez44@gmail.com.

Carmen Tereza Velanga

Professora titular da Universidade Federal de Rondônia. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo FE-USP, 2014. Doutora em Educação na linha de pesquisa Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP – 2003). Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas públicas e administração escolar (UFRJ). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). Trabalhou nas linhas de pesquisa: currículo, diversidade cultural, educação inclusiva, formação docente, práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas. Membro dos grupos de pesquisa GPAE (IFRO), Práxis (UNIR e UFOPA), Educa (PPGEE/MEPE/UNIR), Geifa (UNIR/Guajará-Mirim) e HISTEDBR (UNIR). Aposentada pela UNIR, estuda línguas e culturas na Califórnia (EUA).

Conceição Aparecida Rodrigues de Souza

Possui graduação em Pedagogia (UNIR - 2010) e em História (UniCesumar - 2020). Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior (ULBRA - 2012) e Alfabetização e letramento: novas perspectivas (Faculdade Santo André - 2015). Experiência na alfabetização. Professora aposentada no ano 2021.

Denise de Souza Mota

Possui curso técnico profissionalizante em Técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - *campus* Cacoal (2019), ensino fundamental pela E.E.E.F. Frei Caneca (2016) e ensino médio pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (2019). Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). E-mail: denisemota72@gmail.com.

Deny Ardaia da Silva

Possui Mestrado em Educação Escolar (UNIR - 2021). Graduação em Pedagogia (UNIR/1995) e Artes Visuais (UNB - 2014). Atuou em cargo efetivo de Supervisor Escolar, Professor de Ensino Médio e Formador no Núcleo de Tecnologia de Guajará-Mirim (NTE/RO). Atualmente ocupa o cargo de Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT/Arte) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO - *campus* Cacoal). É pesquisador no Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação (GPAE/IFRO). E-mail: deny.silva@ifro.edu.br.

Eliene Barbosa do N. de Freitas

Licenciada em Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Luterana (ULBRA - 2010). Possui Especialização em Língua Portuguesa, Linguagem e Arte pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA - 2010). Especialização em Psicologia, Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, pela Faculdade Santo André (FASA - 2015) e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional, pela Universidade Cesumar (UniCesumar - 2022). Possui Curso Técnico em Informática para Internet, Subsequente ao Ensino Médio, pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO - 2016). Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio na E.E.E.F.M. Professora

Elvandas Maria de Siqueira, no município de Buritis-RO. E-mail: lnbnf@hotmail.com.

Francisco Magalhães de Lima

Possui Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2016). Especialização em Adolescência e juventude no mundo contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE - 2008). Licenciatura em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2021). Professor de Sociologia no IFRO - *campus* Ariquemes. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia Ocidental, com atuação na linha de pesquisa sobre Educação, processo de ensino e aprendizagem e políticas públicas no IFRO - *campus* Ariquemes. E-mail: francisco.lima@ifro.edu.br.

Géssica Cristina Nascimento dos Santos

Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Pedagoga pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (2010), com habilitação para docência em educação infantil - séries iniciais e orientação escolar. Professora na Prefeitura Municipal de Porto Velho (Anos iniciais) desde 2012. E-mail: gessica.cns@gmail.com.

Gisele Caroline Nascimento dos Santos

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras - *campus* de Araraquara (FCLAr), linha de pesquisa em Políticas e gestão educacional (2021). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 2015), linha de pesquisa: Psicologia escolar e processos educativos. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Porto Velho (FIP - 2013). Licenciada em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil - séries iniciais, supervisão e gestão escolar (UNIR - 2012). Foi voluntária e bolsista de Iniciação Científica (IC) no período de 2008 a 2011 pela UNIR e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente trabalha como Coordenadora pedagógica na Pró-reitoria de Ensino (Proen) do IFRO. Tem experiência profissional em Docência na

Educação Infantil = creche e pré-escola (2012-2013) e em Coordenação pedagógica (2013 até o momento atual). Atuou como Coordenadora de pós-graduação junto a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (Propesp) do IFRO (2014-2017) e na equipe da Diretoria de Pesquisa e Inovação (DPI) (2021-2022). É membro do Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação (GPAE/IFRO), na linha de pesquisa: Gestão e políticas públicas na educação, tendo como áreas/temáticas de interesse em pesquisa: formação de professores; avaliação institucional, avaliação educacional, avaliação da aprendizagem e gestão escolar e educacional. E-mail: gisele.santos@ifro.edu.br.

Jéssica Maria da Silva

Especialista em Metodologia e Didática da Educação Matemática e Física pela Faculdade Santo André (FASA). Especialista na modalidade MBA em Gestão de instituições públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologias de Rondônia (IFRO). Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologias de Rondônia (IFRO). E-mail: jessicasf20@gmail.com.

José Lucas Pedreira Bueno

Licenciado em Letras (Português e Inglês) e especialista em Língua Portuguesa pela UEMG. Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Unisul. Mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Atua como professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Mestrado e doutorado acadêmico e como professor do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNIR. Avaliador de várias revistas da área de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (EDUCA). Tem experiência na área de Educação, nas subáreas Educação e Comunicação e Formação e Trabalho Docente, relacionando os temas: tecnologias aplicadas à educação; educação a distância; letramento, inclusão e cultura digital; direito à educação; avaliação e currículo. Líder do Grupo de Pesquisa Educa/UNIR; professor da Licenciatura em Pedagogia da UNIR; professor do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR; professor do Mestrado em História e Estudos Culturais da UNIR. E-mail: 7lucas@gmail.com.

Luciano Ferreira Silva

Professor associado do curso de Ciência da Computação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) desde 2008. Graduado em Matemática (2003) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrado (2006) e doutorado (2009) em Ciências, com ênfase em computação gráfica, pelo Programa de Pós-graduação da Engenharia Elétrica (UFU). Atualmente dedica-se às áreas de pesquisa de Processamento gráfico (realidade virtual, realidade aumentada, jogos e visão computacional) e Interface humano-computador (gamificação) desenvolvendo trabalhos aplicáveis a diversos campos, como: educação, saúde, segurança, turismo, agronegócio e outros. E-mail: luciano.silva@ufrbr.br.

Maria de Nazaré P. do Nascimento

Possui graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão, orientação e supervisão pela Faculdade Santo André (2016). Professora da rede municipal atuando no ensino fundamental na E.M.E.F. Josué de Castro de Buritis-RO.

Michele Gomes Noé da Costa

Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR (PPGE/MEPE). Especialista em Psicopedagogia no Processo de Ensino-Aprendizagem. Licenciada em Pedagogia – séries iniciais, Ensino Fundamental. Técnica em Assuntos Educacionais do IFRO. Atuou como coordenadora de Ensino Técnico da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e coordenadora de integração ensino e sociedade da Pró-reitoria de extensão (PROEX). Atualmente, coordenadora de pós-graduação da Pró-reitoria de pesquisa, inovação e pós-graduação (PROPESP) do IFRO. E-mail: michele.noe@ifro.edu.br

Patrícia Lopes Silveira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Luterana (ULBRA - 2011). Graduanda em História pela FAVENI. Especialista em Gestão, orientação e supervisão pela Faculdade Santo André (2016); especialização em Arte, Educação e Terapia pela UNINA (2021) e especialização em História e Geografia pela UNINA (2022). Atuou como Coordenadora pedagógica municipal e do Programa Se Liga e Acelera em 2016. Atua como supervisora escolar na E.M.E.F. Sebastião Theodoro Bernardo Filho de Buritis-RO. E-mail: pati2583lopes@gmail.com.

Rosinéia de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2008) e em Ciências Sociais pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2021). Especialista em Visão Interdisciplinar em Educação (Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar) pela UNESCO (2008) e em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar com ênfase em Psicologia pela Faculdade de Santo André – FASA (2021). Pós-graduanda em História e Cultura Afro-Brasileira pela FAVENI. Possui experiência como professora das séries iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, como orientadora educacional e gestora escolar na rede municipal do município de Buritis-RO. Atua como supervisora escolar na rede municipal de Ji-Paraná-RO; e professora do ensino médio na rede estadual de Rondônia.

Suzana Rocha de Souza

Mestra em Psicologia, linha 1: Psicologia Escolar e Processos Educativos – Mapsi pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, *campus* José Ribeiro Filho, Porto Velho-RO. Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Rondônia (1997). Graduação em Ciências de Primeiro Grau – Faculdades Integradas de Ariquemes (1992). Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelo ICE – Instituto Cuiabano de Educação (2003). Especialização em Metodologia e Didática do Ensino da Língua Portuguesa e Educação Matemática Faculdade de Rolim de Moura – FAROL (2011). Curso Técnico em Instrumento Musical – Piano pelo Conservatório de Música Victor Neves/Paraná e Escola de Ensino Artístico Sol Maior Porto Velho (1996). De 2000 a 2019 foi supervisora escolar na função de Coordenadora de Cultura nas escolas da rede municipal de ensino de Ji-Paraná. (SEMED). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *campus* Porto Velho Calama. Pesquisadora das temáticas: arte-educação, processos criativos/atividade criadora, adolescência, identidade/noção de si mesmo e formação de professores. E-mail: suzana.azevedo@ifro.edu.br.

Wellyton Rocha Vasconcellos

Possui ensino médio pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (2019). Atualmente é graduando do Curso de Licenciatura em

Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação. E-mail: wellytonk13@gmail.com.

Vera Lucia Lopes Silveira

Doutoranda em Educação Escolar pela UNIR no Curso de Doutorado Profissional (PPGEE/2020). Mestre em Educação Escolar pelo Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Uniuoro). Especialista em Linguística e Literatura (FAEMA), Especialista em Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa (FAROL). Possui graduação em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Rondônia – (UNIR 2006). Iniciou a carreira docente em 1999, possui experiência docente em diferentes níveis/modalidades de ensino (Alfabetização, EJA, Educação do Campo, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação). Trabalhou como formadora de professores nos Programas Escola Ativa, Parâmetros em Ação e Gestar II (Língua Portuguesa), exerceu as funções de Supervisora, Diretora Pedagógica, Diretora de Ensino, Secretária Municipal de Educação, Coordenadora Adjunta do Pronatec, entre outras. Atualmente, exerce o cargo de Professora do EBTT, atuando nos cursos de Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Líder do Grupo de Pesquisa no Âmbito da Educação – GPAE/IFRO. Pesquisadora do Grupo de pesquisa Educa/UFTM. Investiga temas sobre: Pesquisa-Ação, Racionalidade técnica, Avaliação da aprendizagem, Metodologias Ativas, Ensino Híbrido, Teoria Desenvolvimental, Didática no ensino de Língua Portuguesa, Ensino Médio; Heutagogia. E-mail: vera.lucia@ifro.edu.br.