

Betânia Cristina Guilherme
Klyvia Leuthier dos Santos
Gleidson de Oliveira Souza
Maria Aparecida Vieira de Melo
Regina Célia Macêdo do Nascimento
Thiago Araujo da Silveira
(Organizadores)

CONECTANDO SABERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA EaD/UFRPE

Betânia Cristina Guilherme
Klyvia Leuthier dos Santos
Gleidson de Oliveira Souza
Maria Aparecida Vieira de Melo
Regina Célia Macêdo do Nascimento
Thiago Araujo da Silveira
(Organizadores)

CONECTANDO SABERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA EaD/UFRPE



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena
REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira
VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas
PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

Rinaldo Aparecido Mota
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos
PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza
PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Joana dos Santos Silva
PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro
DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay Lage
COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior
COORDENAÇÃO GERAL UAB

Felipe de Brito Lima
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



Gabriel Santana
Josué Santiago
Rebeka Vivyan
PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Jason Leung
IMAGEM DA CAPA

Carlos Alberto Ferreira
Fábio Antônio Menezes
Jader Matias de Oliveira
PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima
COORDENAÇÃO

Direitos autorais reservados a: Conexões Publicações – UAEADTec/UFRPE, 2025.

Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações (CC BY-NC-ND). É permitido compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato, desde que atribuída a devida autoria, sem utilização para fins comerciais e sem a criação de obras derivadas.



CONSELHO EDITORIAL – Selo Conexões

Enerly Gislayne de Sousa Melo
Maria Wellita Bezerra dos Santos
Felipe de Brito Lima

Obra composta por seleção temática de trabalhos aprovados para publicação por congressos, periódicos e bancas de Trabalho de Conclusão de Curso.

Selo editorial vinculado à



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

C747 Conectando saberes no curso de Licenciatura em pedagogia na EaD/UFRPE / Betânia Cristina Guilherme...[et al.], organizadores) - Recife: Conexões Publicações, 2025.

1 recurso online (291p.)

Inclui bibliografia.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN : 978-65-985598-4-7

1. Prática pedagógica 2. Formação de professores I. Guilherme, Betânia Cristina, org. II. Santos, Klyvia Leuthier dos, org. III. Souza, Gleidson de Oliveira, org. IV. Melo, Maria Aparecida Vieira de, org. V. Nascimento, Regina Célia Macêdo do, org. VI. Silveira, Thiago Araujo da, org.

CDD 370.71

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
www.ead.ufrpe.br/
[instagram.com/uaeadtecufupe/](https://www.instagram.com/uaeadtecufupe/)
[facebook.com/UAEADTEC](https://www.facebook.com/UAEADTEC)
secretaria.geral.ead@ufrpe.br
(81) 3320-5463

Dedicamos este trabalho a todos os licenciados do curso de Pedagogia da UAEADTec-UFRPE, que contribuíram, juntamente com seus orientadores, para a escrita dos artigos aqui contemplados. Essa colaboração potencializou a formação de professores e pedagogos.

Gostaríamos de agradecer especialmente à professora Carmi Ferraz, pela sua dedicação como substituta eventual da coordenadora, professora Betânia Cristina Guilherme, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAEADtec-UFRPE.

Juntas, elas construíram um legado com maestria para a formação de novos pedagogos, desde o litoral ao sertão.

Nosso muito obrigado!

Os autores

“O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Paulo Freire

PREFÁCIO

É com o pensamento do Patrono da Educação, Paulo Freire que iniciamos a reflexão em torno da formação de professores, bem como, refletimos também sobre a essência da prática pedagógica que não acontece fora da posição crítica da docência decente no chão da escola. Por isso, a reflexão crítica sobre o fazer docente implica o pensar certo para o atuar certo. Assim, o fazer e o pensar estão amalgamados no que Freire chama de ação-reflexão-ação. E esta obra nos propõe justamente isso, por meio das pesquisas para a elaboração do trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Pedagogia, da turma de 2021, na modalidade Educação a Distância, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia/Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADtec/UFRPE), os professores em formação exerceram a tríade: ação, reflexão-ação, tornando a pesquisa indispensável para sua formação.

A educação é um campo complexo que exige uma formação igualmente complexa. Deste modo, a formação de professores por meio da Educação a Distância pela Universidade Federal de Pernambuco tem viabilizado para milhares de pessoas a possibilidade de se formarem com qualidade e esmero, corroborando para que a educação básica seja contemplada com professores bem qualificados.

Deste modo, a obra *Construindo saberes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da EaD/UFRPE, Série "Formação de professores: da teoria à prática"* tem por finalidade pôr em circulação a produção de saberes pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia formados em 2021. Nesta obra iremos encontrar uma diversidade de temáticas que foram trabalhadas no campo da pesquisa, como prática pedagógica - dando ênfase ao fazer docente na educação de jovens e adultos, as práticas de multiletramentos; recursos pedagógicos – abordando a tecnologias digitais para leitura e escrita, audiovisuais para fomentar o

saber, quebrando tabu sobre gênero e sexualidade na educação infantil, a ludicidade – práticas de letramento, brincadeiras para aprender ler e escrever; no campo da educação infantil é evidenciado a ludicidade e, por fim, diversidade cultural – no que tange a educação étnico-racial, educação indígena e a questão de gênero. Todas estas temáticas abordadas corroboram para compreender melhor a prática pedagógica, em sua complexidade, isso porque a indissociabilidade entre a teoria e a prática é fundamental para o fomento da identidade docente, bem como para a formação da professora-pesquisadora e do professor-pesquisador.

Deste modo, te convidamos à realização da leitura que muito irá agregar aos seus conhecimentos no campo educacional.

Maria Aparecida Vieira de Melo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
---------------------------	----

CAPÍTULO 1

PROFESSOR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

<i>Kétima dos Santos Silva</i> <i>Ednara Félix Nunes Calado</i>	17
--	----

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO NORMAL

MÉDIO: desafios e possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa

<i>Maria de Jesus Ferreira de Souza</i> <i>Ivanda Maria Martins Silva</i>	35
--	----

CAPÍTULO 3

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS

<i>Rita de Cássia Correia Lins da Rocha</i> <i>Betânia Cristina Guilherme</i> <i>Regina Célia Macedo do Nascimento</i>	64
--	----

CAPÍTULO 4

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA MOTIVAR PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: conexões dialógicas com percepções e experiências de docentes

<i>Gerline Viana da Silva</i> <i>Wedja Aline de Albuquerque</i> <i>Ivanda Martins Silva</i>	83
---	----

CAPÍTULO 5

**O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
SOB A PERSPECTIVA DA LÚDICIDADE E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Cristiane Ana da Silva Lima

Klyvia Leuthier dos Santos

Regina Célia Macêdo do Nascimento 111

CAPÍTULO 6

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS CAMPESINAS**

Marlos Alan Pereira Santos

Betânia Cristina Guilherme

Regina Célia Macêdo Do Nascimento..... 129

CAPÍTULO 7

PROCESSO EDUCACIONAL XUKURU DO ORORUBÁ:
a relação com a natureza num contexto das Ciências
Naturais e suas tecnologias

Marciene Olegário da Silva Oliveira

Jacqueline Santos Silva Cavalcanti..... 148

CAPÍTULO 8

AUTISMO E O TRABALHO DOCENTE:
reflexões sobre os desafios encontrados
nesse momento pandêmico

Mariana Rodrigues de Moraes

Thais da Silva Ayres de Brito

Gleidson de Oliveira Souza..... 171

CAPÍTULO 9

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Clayton Salvador de Araújo

Regina Célia Macedo de Nascimento

Marcia Rejane Carvalho 187

CAPÍTULO 10

A INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: vantagens para o processo de ensino aprendizagem nas crianças da educação infantil e anos iniciais

Cleisilvânia Cristine de Moraes Silva

Ednara Félix Nunes Calado 206

CAPÍTULO 11

ENSINO HÍBRIDO E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Elaine Priscila da Silva

Ednara Félix Nunes Calado227

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DO RECIFE

João Alves Bezerra

Klyvia Leuthier dos Santos

Regina Célia Macêdo do Nascimento251

CAPÍTULO 13

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS REDES DE ENSINO NA CIDADE DE PESQUEIRA PERNAMBUCO

Luana Lara Silva dos Santos

Thalya Eveline Alves Juvencio

Jacqueline Santos Silva Cavalcanti.....275

SOBRE OS ORGANIZADORES292

APRESENTAÇÃO

A obra *Construindo Saberes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da EaD/UFRPE*, Série “Formação de professores: da teoria à prática” resulta do trabalho de ensino, pesquisa e extensão de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes, juntamente com seus orientadores. Entretanto, é preciso pensar para além de TCCs.

Historicamente, o curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFRPE desenvolve pesquisas na área de Educação e suas subáreas, com intuito não somente de compreender sua área de atuação, mas também para formar verdadeiros professores-pesquisadores, que atuam de forma crítica, afetuosa, humana, justa e investigativa. Nossos egressos não são somente professores ou gestores, são investigadores de olhar apurado de suas práticas, da noosfera de atuação, das políticas educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma obra como essa é importante ser lançada ao mundo porque esse conhecimento acumulado e diversificado precisa fazer parte das práticas e das referências nas pesquisas em Educação. A pesquisa em Educação é um espaço plural, dinâmico, dialético e complexo que discute as temáticas e relações do seu tempo e do seu local, enfrentando entraves epistemológicos, éticos, sociais, políticos e/ou metodológicos.¹ Entretanto, mais do que meramente campo de compreensão ideal, a pesquisa é uma expressão viva, autêntica e real daqueles que a fazem.

Nossa proposta com esse livro é discutir a *práxis*. Entendamos esse fenômeno como a nossa capacidade de agir-refletir para transformar o mundo, a nossa prática social e também a nós mesmos.² Deste modo, a teoria e a prática encontram-se indissociáveis e cumprem a função de

1 ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. 2005, Anais. Bauru, SP: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/conferencias/c1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

2 FREIRE, P. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

retroalimentar em constante movimento a identidade docente, seja para atuação do pedagogo em seus múltiplos campos de domínio, como: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais), a Educação de Jovens e Adultos e a Gestão escolar tanto na esfera micro – sala de aula, quanto macro – a direção, coordenação e supervisão, seja como atuação do pedagogo em outros espaços educacionais não formais, como organizações não governamentais, sindicatos, associações, casas de acolhimento, hospitais e espaços recreativos.

As pesquisas apresentadas neste compêndio nos chama à interdisciplinaridade, que de acordo com Ivani Fazenda nos provoca não somente a justapor saberes, mas também a colocá-los em diálogo profícuo, cheio de abertura, colaboração e espírito científico. A diversidade de temas de estudo nesta obra também nos convida a contemplarmos e analisarmos a complexidade educativa, tecida sob muitas mãos, mentes, suores, afetos e práticas.

O trabalho ***“Professor e as práticas educativas de alfabetização na educação de jovens e adultos (EJA)”*** de Kétima dos Santos Silva e da Profa Dra Ednara Félix Nunes Calado versa sobre as práticas de alfabetização para os estudantes da modalidade da educação de jovens e adultos, evidenciando que a alfabetização de adultos não é da mesma natureza da alfabetização de crianças.

Em seguida temos o escrito intitulado ***“Pedagogia dos multiletramentos na formação docente no contexto do normal médio: Desafios e Possibilidades para o Ensino de Língua Portuguesa”*** de autoria Maria de Jesus Ferreira de Souza e da Profa Dra. Ivanda Maria Martins Silva, que destaca as variadas formas de fomentar a aquisição do letramento, sobretudo, no campo da Língua Portuguesa. Uma formação docente voltada para o contexto do antigo Normal Médio, favorecendo para que os professores possam aprender a arte de letrar por diferentes estratégias pedagógicas.

Por conseguinte, o artigo ***“O uso de recursos tecnológicos na prática da leitura e da escrita no 5º ano dos anos iniciais”*** das autoras Rita de Cássia Correia Lins da Rocha, Profa. Dra. Betânia Cristina Guilherme e da Profa. Dra. Regina Célia Macedo do Nascimento discute a importância dos recursos tecnológicos para serem aplicados em sala de aula para facilitar a aquisição da leitura e da escrita. Tendo em vista, sobretudo, o período da pandemia do SARS-CoV-2 e a Covid-19 que favoreceu ao trabalho remoto, ou seja, o processo de ensino aprendizagem aconteceu por meio de vídeo- chamadas, e assim a leitura e a escrita precisaram ser reinventadas com o uso dos variados recursos digitais.

No que diz respeito ao texto ***“O lúdico como recurso pedagógico para motivar práticas de letramentos no Ensino Fundamental: conexões dialógicas com percepções e experiências de docentes”*** das autoras Gerline Viana da Silva, Wedja Aline de Albuquerque e da Profa. Dra. Ivanda Martins Silva, refletem sobre a importância da ludicidade para fomentar as práticas de letramento, em outras palavras, adquirir a apropriação do letramento por meio de brincadeiras, as quais são recursos didáticos que permeiam a prática docente e, ao mesmo tempo, facilita a aprendizagem da codificação e decodificação das letras.

“O Pedagogo e a Educação Infantil sob a perspectiva da ludicidade e Educação Ambiental” de autoria de Cristiane Ana da Silva Lima, Profa. Klyvia Leuthier dos Santos e da Profa. Dra. Regina Célia Macêdo do Nascimento aborda as categorias: Educação Infantil, ludicidade e Educação Ambiental, logo elas defendem a tese de ensinar educação ambiental por meio da ludicidade, ou seja, brincadeiras do cotidiano promovem a consciência ambiental desde a infância, buscando reconciliação contínua entre sociedade-natureza através de processos educacionais.

O escrito sobre ***“A importância da Educação Ambiental em escolas municipais campesinas”*** dos autores Marlos Alan Pereira Santos, Profa. Dra. Betânia Cristina Guilherme e Profa. Dra. Regina Célia Macêdo

do Nascimento, permeia a reflexão em torno da Educação Ambiental nos espaços rurais, ou seja, problematiza como a Educação Ambiental é trabalhada nas escolas do/no campo. Viabilizam a compreensão da importância da natureza e sua indissociabilidade socioeducacional e, concomitantemente, de sua preservação mesmo sendo no campo.

O trabalho ***“Processo educacional Xukuru do Ororubá: a relação com a natureza num contexto das Ciências Naturais e suas tecnologias da autora Marciene Olegário da Silva Oliveira e da profa Dra Jacqueline Santos Silva Cavalcanti”*** retrata a perspectiva intercultural da educação dando ênfase ao processo de vir a ser dos povos indígenas com a relação cosmogônica vital por meio da natureza e também com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para desmistificar a visão arcaica que ainda se perdura sobre os povos indígenas. Trabalho de relevância fundamental para contextualizar a realidade indígena por meio do acesso às tecnologias e o desenvolvimento deles também na e com a natureza, isso porque, o avanço tecnológico não descaracteriza os povos indígenas de sua tradição e originalidade.

Temos ainda o artigo ***“Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados nesse momento pandêmico”*** que retratam entraves e adversidades enfrentados no período pandêmico na educação de pessoas autistas. Esse texto da autoria de Mariana Rodrigues de Moraes, Thais da Silva Ayres de Brito e Prof. Gleidson de Oliveira Souza é uma leitura imperdível e merece toda a nossa atenção.

Por outro lado, no campo das discussões dos recursos didáticos e metodologias inovadoras, o artigo de Clayton Salvador de Araujo, profa. Marcia Rejane Carvalho e a Profa. Dra. Regina Célia Macedo de Nascimento, intitulado ***“O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental”*** traz à baila reflexões atuais e resultados desafiadores para aqueles que querem mudanças reais na escola atual.

O artigo ***“A interação família e escola: vantagens para o processo de ensino aprendizagem nas crianças da educação infantil e anos iniciais”*** de Cleisilvânia Cristine de Moraes Silva e a Profa. Dra. Ednara Félix Nunes Calado, debate um tema socioeducacional extremamente necessário para educadores, gestores, políticos, famílias e sociedade em geral, uma vez que é dever de todos há criação de um ambiente de parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral das crianças.

O texto ***“Ensino híbrido e as experiências pedagógicas com tecnologias digitais”***, escrito por Elaine Priscila da Silva e a Profa. Dra. Ednara Félix Nunes Calado, nos convoca a refletir sobre essa modalidade de ensino, intermediada por ferramentas tecnológicas atuais e desafiadoras à formação dos professores – leitura imperdível para professores e professoras que buscam se desafiar e conhecer novas propostas educativas.

A educação inclusiva também é tema do livro com a presença do artigo ***“Educação inclusiva para alunos com altas habilidades/superdotação na cidade do Recife”***, pesquisado por João Alves Bezerra e orientação de Regina Célia Macêdo do Nascimento e co-orientação da profa. Klyvia Leuthier dos Santos, que destaca como vem se desenvolvendo a educação de crianças com altas habilidades na capital pernambucana, bem como traz reflexões legais, pedagógicas e do campo investigativo para o leitor.

Para finalizar, navegamos para o interior de Pernambuco com o texto ***“O uso de tecnologias digitais nas redes de ensino na cidade de Pesqueira - Pernambuco”*** de Luana Lara Silva dos Santos, Thalya Eveline Alves Juvencio e da profa. Dra. Jacqueline Santos Silva Cavalcanti que mostra com detalhes como a educação nas redes de ensino em Pesqueira - PE promove e reflete o uso das tecnologias digitais.

Sinceramente, esperamos que estas páginas inspirem novos questionamentos, práticas inovadoras e pungentes, além de formas de pensar e viver a Educação que despertem a humanidade e a alegria de ser e saber mais. Evoé!

Thiago Araújo da Silveira

Prof. Adjunto do curso de Licenciatura em Pedagogia UAEADTec

Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAEADTEC

Pesquisador na Formação de Professores

CAPÍTULO 1

PROFESSOR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Kétima dos Santos Silva
Ednara Félix Nunes Calado*

INTRODUÇÃO

A EJA (educação de jovens e adultos) é uma modalidade de ensino muito complexa, pois além da formação educacional dos estudantes, o professor precisa aprender a contextualizar as vivências dos alunos fora da sala de aula, ou seja, trabalhar com a realidade do estudante, dentro da sala de aula. O próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho.

O presente artigo tem como finalidade analisar as práticas educativas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como auxílio, o conhecimento de professores que atuam nesta área.

Todavia, é nesse processo de alfabetizar jovens e adultos que o professor deve se dedicar ainda mais, já que, se trata de um processo vagaroso e de grande dificuldade, pois, muitos estudantes da EJA chegam desacreditados ou desencorajados, perante possibilidade de aprender, cabendo ao professor elaborar e desenvolver de maneira

didática, formas de ensinar a ler e a escrever e. Vemos na EJA um caminho de oportunidades para os jovens e adultos, e conseqüentemente, um futuro mais promissor, visto que a oportunidade de ser alfabetizado mesmo depois de adulto, proporciona grande perspectiva de futuro e independência dos alunos.

Neste sentido, emerge a seguinte inquietação: Quais são as práticas educativas, que o professor da EJA vem utilizando no processo de alfabetização? Através do presente questionamento pretendemos trazer reflexões, que possibilitem compreender os meios encontrados pelos professores para alfabetizar este público, trazendo junto, à possibilidade de ampliar as discussões para essa temática que envolve a realidade dos jovens e adultos a serem alfabetizados.

A EJA precisa ir além da transmissão de conteúdo, é preciso promover um ensino, em que o aluno aprenda a pensar de forma autônoma, estimulando a valorização, o seu saber construído historicamente. Nesse sentido, a escola, através do trabalho do educador deve ampliar o conhecimento do estudante da EJA, e na medida do possível mudar a didática, os livros propostos para cada fase, e levar em consideração tudo que está ao seu redor, e que pode ser usado como material de estudo.

Durante muito tempo, a EJA teve o intuito de superar o atraso daqueles que não sabiam ler nem escrever, adotando uma concepção instrumental de educação, sem levar em conta a experiência de vida dos trabalhadores. Havia o interesse político de “erradicar” um dos males do subdesenvolvimento, mas não o de provocar rupturas para superação dos reais problemas sociais estruturais da sociedade brasileira, como concentração de terras (SOUZA, 2011, p. 21).

Posto isso, faz-se necessário que o professor tenha a preocupação de reconhecer os diversos saberes que os alunos já possuem, relacionando-os com o que eles precisam aprender na escola, para

assim desenvolver um aprendizado significativo que seja possível pôr em prática diariamente e seja útil ao educando. Os estudantes da EJA precisam de práticas educacionais que sejam úteis e viáveis à sua realidade, por isso faz necessário o educador ser um pesquisador.

O aluno já traz consigo muito aprendizado, proveniente da sua história e de tudo que viveu, logo, o professor necessita valorizar tais conhecimentos para que o aluno se sinta acolhido e valorizado.

No âmbito das técnicas de ensino, é possível apresentar ao educando imagens de seu próprio modo de vida para que ele possa observar, discutir e abrir caminho para a reflexão crítica. Dessa forma, a “alfabetização” decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta” (PINTO, 2000, p. 99).

Desse modo, o aluno se sente parte do grupo e compreende o quanto ele poderá contribuir também nas aulas, e na formação dos demais colegas. O professor deve incentivar os alunos despertando a curiosidade em assuntos que ele já conhece popularmente, fazendo-os buscar novos desafios, e não se limitando apenas ao que foi explorado naquele momento em sala.

As necessidades dos jovens e adultos no processo de alfabetização coincidem em muitos aspectos, havendo variações segundo a idade, o espaço onde vivem, o gênero, a ocupação profissional, as formas de mobilidade social.

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo (FREIRE, 1989: p. 31).

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de jovens e adultos surgiu a partir da necessidade de muitos jovens e adultos, de resgatar o tempo perdido, em que o professor faça uma mediação pedagógica, que se volte para a realidade do aluno. Segundo Freire (1975, p.12), “o professor tinha que trabalhar com conteúdo concreto que fosse do cotidiano deles, pois a maioria deles já estavam numa idade avançada e já não tinham uma memorização tão boa”.

Atualmente, o professor em sua prática docente, deve buscar constantemente novas didáticas, pois, isso mobiliza saberes que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Eles precisam se preocupar com a aprendizagem de modo individual e ao mesmo tempo coletivo

Essa preocupação de uma alfabetização adaptada a realidade do aluno é o que torna o processo mais significativo para o próprio aluno, pois, na sala de aula ele não deve está envolto a uma realidade paralela a sua, ao contrário, deve está aprendendo e ressignificando seus conhecimentos conforme as vivências das aulas vão sendo adaptadas. De acordo com Freire (apud Beisiegel, 2010, p. 39).

Com o método de alfabetização o educador procurava realizar tudo aquilo que acreditava que seria uma educação de qualidade, comprometida com a sociedade e desenvolvimento na formação e construção crítica e democrática, não importava as condições de vida do aluno e mesmo de pé no chão o aluno também aprende, o importante é a capacidade de cada um (FREIRE, apud Beisiegel, 2010, p. 39).

É necessária uma educação de qualidade para este público, onde todos os conhecimentos sejam valorizados e adaptados à realidade, essa preocupação deve ser da escola, mas, principalmente do professor que

atua nessa modalidade, por isso, a formação do educador da EJA vem sendo discutida no cenário educacional nas últimas décadas, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reconhece e define a EJA como modalidade de ensino.

De acordo com os documentos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, é garantido por lei o direito obrigatório e gratuito à Educação de jovens e adultos, nos quais ressaltam nos artigos. 37º e 38º que:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, 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 estudo em caráter regular.

§ 1º os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reco-

nhecidos mediante exames. (APOSTILA DA DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2014)

O Parecer CP 011/2000 e da Resolução 01/2000 que tratam das diretrizes curriculares nacionais pertinentes à EJA, muitos saberes específicos são necessários ao professor alfabetizador da EJA para que ele possa proporcionar aos seus alunos situações em que haja uma boa mediação para o aprendizado da língua escrita e de seus usos nas práticas sociais.

De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

(...) as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa

comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, art. 5º).

Falar de educação de jovens e adultos é comprometer-se em proporcionar um futuro mais leve para este público, e lhes assegurar a oportunidade de se sentirem capazes de aprender. Nesse sentido, uma prática pedagógica de alfabetização eficaz na EJA consiste em fazer com que o educando se aproprie das especificidades da alfabetização, é unir a realidade social que ele enfrenta aos métodos e práticas educacionais.

[...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo. (GALVÃO E SOARES, 2006, p.51).

Quanto às práticas pedagógicas nos vem à mente um leque de possibilidades para inovar práticas viáveis aos estudantes, mas quando se trata de práticas de alfabetização para jovens e adultos, muitas vezes os professores responsáveis, encontram muitas dificuldades, pois querem alfabetizar um adulto, tal qual alfabetizar uma criança que ainda não possui nenhuma maturidade ou histórico social difícil.

Entendemos que entre tantas possibilidades e estratégias pedagógicas, cabe ao professor, como primeira alternativa, diagnosticar as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, trabalhar com todos ao mesmo tempo, sistematizando as questões que envolvem o contexto social e cultural, promovendo a interação entre os alunos e destes com o professor.

Porém para muitos jovens e adultos a alfabetização se tornou um fator essencial, para que eles possam ampliar seus horizontes bem como sua capacidade de aprendizagem, logo, ler e escrever são um saber necessário para que o indivíduo possa estar inserido e intervir

na realidade a sua volta como protagonista da sociedade, não apenas como expectador.

[...] Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de 'dizer por escrito' esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta FERREIRO (2011, p.54).

Atualmente um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, que atuam na EJA, está relacionado a viabilizar as condições necessárias para que esses estudantes tenham acesso à cultura letrada, que lhes permitam participar ativamente da esfera política, cultural e do trabalho. Isso implica necessariamente a revisão do papel da escola, do professor, nas novas concepções de ensino e aprendizagem, dos conteúdos a serem abordados nesses processos.

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constroi com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos (LEAL, 2005, p.114).

Buscando realizar atividades dentro ou próximo a realidade desses estudantes, permitindo que eles se sintam acolhidos e também motivados a permanecer nesse processo de aprendizagem, pois quando

o educador traz para a sala de aula temas que os alunos dominam e se sentem familiarizados os resultados são satisfatórios, é nesse encaixe de realidades sociais com as educacionais que o aprendizado é proveitoso e o percurso até a alfabetização é mais leve, onde o estudante se sente em uma sociedade mais justa, podendo ser mais atuante enquanto cidadão, mas para isso é necessário o respeito a todos os seus direitos e comprometimento ao que é estabelecido pela EJA.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2002, p.193).

Nesse sentido, o professor é responsável por aplicar e desenvolver os conteúdos de maneira satisfatória para os alunos, fazendo-os sempre refletir onde podem aplicar e desenvolver o que aprendem na escola. Quando o professor trabalha usando o lado afetivo e buscando ajudar seus alunos, o processo de ensino e aprendizagem flui com mais tranquilidade. Nesse contexto, o professor precisa sempre valorizar o saber e a realidade dos alunos, trazendo para sala de aula uma linguagem compreensível, para que dessa forma, os alunos possam desenvolver as atividades didáticas de forma mais autônoma.

Para que os alunos adquiram autonomia no processo de ensino aprendizagem, o professor precisa repensar suas práticas docentes, buscando promover aulas que estimulem a reflexão, onde permita ao aluno pesquisar diferentes meios de ampliar seu conhecimento, utilizando as diversas possibilidades de tecnologias pedagógicas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, foi realizada em uma instituição municipal de ensino que fica localizada no distrito de Laje Grande- Catende, a mesma oferece turmas da EJA no período noturno, sendo divididas em duas fases, a primeira fase corresponde aos anos iniciais e a segunda fase aos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa do tipo qualitativo exploratória, segundo Gil (1999, p. 45)“ tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Os dados da pesquisa foram coletados, por meio da aplicação de um questionário com questões abertas. Sendo o questionário uma ferramenta fundamental neste tipo de pesquisa.

Pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Gil (1999, p.128).

As questões tiveram como eixo central, a mediação didática dos professores nas turmas de EJA, e de forma contextualizar os seus percursos metodológicos e pedagógicos em sala de aula. As perguntas foram elaboradas pensando em obter informações sobre a prática dos professores no exercício da docência.

A pesquisa foi realizada com dois professores, e as questões foram pensadas de modo que os eles pudessem responder livremente e de forma autônoma, contextualizando a realidade e dificuldades que encontram na sala de aula de EJA. Vale salientar que foi enviado os

sujeitos que participaram da pesquisa, o termo de livre consentimento, que teve como propósito a solicitação da colaboração dos sujeitos na pesquisa, deixando claro que os mesmos poderiam desistir de participar e retirar o seu consentimento e que em hipótese nenhuma a sua recusa acarretaria em prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade. Todos os sujeitos receberam uma cópia do termo, com os contatos da pesquisadora, para quaisquer esclarecimentos sobre dúvidas em relação à pesquisa e a sua participação.

De início foram disponibilizados quatro questionários, contendo cinco perguntas cada, onde deveriam ter sido respondidos pelo mesmo quantitativo de professores, porém, devido a pandemia e a grande dificuldade de contato com todos os educadores da instituição, apenas dois professores responderam às questões disponibilizadas.

Os referidos professores que participaram desta pesquisa, possuem formação acadêmica, ambos em pedagogia, com especialização em psicopedagogia clínica e institucional, e um deles possui ainda uma outra especialização em neuropsicopedagogia.

Para preservarmos a identidade dos professores que participaram da pesquisa, preferimos usar de categorias para fazer inferência sobre os discursos apresentados. Nesse caso usamos P1 e P2, para designar as falas dos sujeitos.

Para dar validade a pesquisa, foi entregue aos professores um termo de livre consentimento, que segundo Marconi; Lakatos (1999, p. 100).

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS (1999, p. 100).

Para análise dos dados coletados na pesquisa se utilizou da Análise Dialógica do Discurso (ADD) baseado nos estudos bakhtinianos de linguagem, que considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, em que a palavra é tida como fundamental e necessária para que ocorra a comunicação, e seu uso sendo fundamental em qualquer situação no contexto das relações dialógicas:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (...)é precisamente, na palavra, que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 36, grifos dos autores).

Diante da citação feita acima, podemos reafirmar o poder da palavra como meio de comunicação no convívio social das pessoas sendo capaz de possibilitar uma maior interação entre os seres.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da inquietação apresentada na pesquisa, que consistiu em saber sobre as práticas educativas, adotadas pelos professores no processo de alfabetização dos estudantes da EJA, percorrendo sobre como se deu o processo de alfabetização de jovens e adultos, as dificuldades encontradas pelos professores foram semelhantes. Conforme Arroyo (2001, p. 10).

A EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política

e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2001, p. 10)

Os processos de alfabetização mediados pelos professores na EJA reiteram o compromisso que estes têm com a construção do conhecimento dos estudantes na medida em que nas suas aulas, abordam aspectos sociais e culturais que envolvem a realidade vivida pelos alunos. Entre os grupos das pessoas mais idosas, com mais de 50 anos, por exemplo, a vontade de aprender a ler parece mais localizada nas condições concretas de suas existências. Conforme a concepção apresentada por Freire (1997, p. 81) “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação dinâmica que vincula a linguagem à realidade”.

Com base nessa afirmativa, os professores que participaram da pesquisa, responderam que, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho, enfrentado pelos jovens e adultos, chegavam à sala de aula dispostos a participarem, e sentiam necessidade de relatar suas experiências de vida principalmente quando as aulas tem esse espaço onde relacionam o conteúdo com experiências vividas por eles, como se pode observar na fala de alguns professores:

Professor 01- Quando se faz roda de conversa ou no momento atual de videochamadas, onde colocam seus conhecimentos de vida e podem falar com propriedade do que conhecem[...]

Professor 02- Na participação ativa e oral das atividades [...] quando se trabalha assuntos da oralidade e interesse do aluno, coisas de seu domínio [...]

Antes do alfabetizador iniciar o processo de alfabetização é necessário que ele conheça seus alunos e suas especificidades, para conseguir obter uma aprendizagem de qualidade significativa. Posto isso, faz-se necessário que o professor tenha a preocupação de reconhecer os diversos saberes que os alunos já possuem, relacionando-os com o que eles precisam aprender na escola, para assim desenvolver um aprendizado significativo que seja possível pôr em prática diariamente e seja útil ao educando. Os estudantes da EJA precisam de práticas educacionais que sejam úteis e viáveis à sua realidade, por isso faz necessário que o educador seja um pesquisador.

Neste contexto, o educador precisa estar preparado para as mudanças que irão acontecer mediante o espaço em que atua, se renovando conforme as necessidades dos alunos, como mostra Candau (1994, p.26) “o educador, nunca estará definitivo e pronto, pois sua preparação, sua prática continua meditando através das teorias e confrontando entre si”.

Aos professores que participaram da pesquisa, quando questionados, se o estudante após concluir uma graduação em licenciatura estaria apto a atuar em uma turma de EJA, eles enfatizaram que:

Professor 01- Sim, partindo do ponto de vista burocrático, os requisitos para ensinar nessa modalidade de ensino, são as mesmas exigidas no ensino regular. Professor 02- De certa forma sim, porém precisa está sempre em busca de novos conhecimentos [...] uma vez que o aprendizado deles se dá de forma diferente [...]

Para os professores que responderam ao questionário, os desafios mais comuns para se alfabetizar na EJA parte do pressuposto

que os professores não possuem formação adequada, nem há uma formação continuada para eles, oferecida pela rede de ensino, as práticas pedagógicas usadas pelos professores mostram a necessidade de políticas públicas voltadas para EJA, desde políticas a níveis nacionais e municipais, isso fica claro quando foram questionados sobre como a secretaria de educação do município trata a EJA, se lhes oferecem subsídios básicos para um desenvolvimento mais amplo dentro da sala de aula.

Professor 01- Não existem capacitações específicas para os profissionais dessa área, ou algum projeto [...] este ano por causa da pandemia é que vem material para escola para trabalharmos [...]

Professor 02- No decorrente ano sim, por ser um ano pandêmico, estão sendo dados suportes necessários para aprendizagem e permanência dos alunos na EJA.

Dentre os desafios enfrentados pelos alunos da EJA em seu processo de alfabetização, nas palavras, os professores a necessidade de motivar e minimizar o dia cansativo enfrentado pelos estudantes procurando alternativas que chamem a atenção deles e os estimule a permanecer na escola, como podemos perceber no recorte a seguir:

Professor 01- [...] a adaptação ao novo, a um mundo diferente [...] Muitas vezes depois de um dia cansativo de trabalho vão à escola em busca de aprendizagem.

Professor 02- [...] cativar o aluno, de forma que ele não perca o estímulo pelos estudos e queira continuar a busca pelo conhecimento mesmo cansado.

A Educação de Jovens e Adultos possui uma vasta importância, dessa forma é imprescindível que o professor seja antes de tudo

conhecedor das necessidades de cada aluno, tornando-se um mediador dos conhecimentos educacionais e correlacionando-os com os conhecimentos de vida de cada estudante.

Dito isto, percebe-se que o grande desafio colocado ao professor é imenso, e caberá reinventar suas práticas e mediação pedagógica, para contribuir no processo de aprendizagem do aluno, levando-o aprender a ler e escrever, entre uma das muitas tarefas. Além disso, é preciso trazer para a o âmbito escolar uma linguagem acessível, levando para a sala de aula temas que levantem discussões e debates, fomentando ainda mais todos os conhecimentos que aqueles estudantes possuem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de alfabetização usadas pelos professores, são relacionadas a realidade do aluno, fazendo sempre uma ligação entre a realidade e os conteúdos a serem trabalhados, dessa forma usam uma didática que o estudante possa compreender e se interessar. A interação entre os alunos e os professores por meio de debates, consolida essa afirmação.

Na pesquisa podemos constatar a veracidade de como é necessário que o professor se preocupe em trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, pois dessa forma ele consegue assimilar o que é proposto. Os professores devem estar sempre se renovando e buscando agregar mais conhecimentos a sua bagagem, já que por vezes as realidades que encontram na sala de aula, são distintas ao ensino regular. A alfabetização de jovens e adultos se dá de maneira eficaz quando o aluno tem a oportunidade de se encontrar com sua realidade, em sala de aula e usá-la para seu aprendizado.

Finalizo a presente pesquisa enfatizando que as práticas de alfabetização na EJA, sem dúvida se dão por meio de como o professor aborda os conteúdos durante as aulas, sendo mais concretas quando o

educador traz para a sala de aula, contextos que os alunos vivenciam fora da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BAKHTIN, M. M. VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BECK, C. (2016). **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 13 de abril de 2021

BEISIEGEL, Celso **Rui. Paulo Freire, Recife**: Fundação Joaquim Nabuco Editora: Massangana, 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Editora, 1994.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO** LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 07.05.2021.

CANDAU, Maria Vera. **A didática em questão**. 13 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

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

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. Disponível em: <http://www.facinter.com.br>. Acesso em: 24 de maio de 2021

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de JaneiroRJ: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferras. **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999. 1988.

PINTO, Alvaro Vieira. **SETE LIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2011.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO NORMAL MÉDIO:

desafios e possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa

*Maria de Jesus Ferreira de Souza
Ivanda Maria Martins Silva*

INTRODUÇÃO

A Pedagogia dos Multiletramentos pode apoiar a formação docente no contexto do Normal Médio, tendo em vista os desafios vivenciados e as estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa. A articulação entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as metodologias ativas pode dinamizar os processos de ensino e aprendizagem no campo da língua materna, tendo em vista as demandas dos estudantes na cultura digital. A expressão multiletramentos é motivada pela multiplicidade de canais de comunicação e pela grande diversidade cultural e linguística, bem como pelos novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos surgiu em 1996, com as reflexões do New London Group (NLG, 1996), o qual iniciou o debate sobre o estado da pedagogia dos letramentos, em função das disparidades nos resultados educacionais que pareciam não estar melhorando nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Para os autores do New London Group - NLG (1996, p. 63), a palavra multiletramentos

representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural”. (AGUIAR; FICHER, 2012, p.109-112).

Considerando a importância de ampliar o debate sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, esta investigação partiu da seguinte questão norteadora: como a Pedagogia dos Multiletramentos pode apoiar a formação docente no contexto do Normal Médio, tendo em vista desafios vivenciados e estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa?

Partimos da hipótese inicial de que a Pedagogia dos Multiletramentos propicia processos formativos significativos da docência no cenário do Normal Médio quanto às práticas de linguagens no campo do ensino de Língua Portuguesa, considerando-se as demandas da cultura digital em relação ao protagonismo dos educandos em formação.

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver reflexões teórico-metodológicas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos para apoiar a formação docente no Normal Médio, considerando-se estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital. Como objetivos específicos, listamos: 1) Discutir aspectos teórico-metodológicos em relação à Pedagogia dos Multiletramentos para apoiar a formação docente no Nível Médio; 2) Descrever principais desafios vivenciados quanto ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente do Nível Médio, considerando estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco; 3) Elaborar planejamento didático-pedagógico com foco na Pedagogia dos Multiletramentos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente no Nível Médio.

Quanto ao aporte teórico, a pesquisa está norteadada pelas abordagens de Soares (2002) e Kleiman (1995) que discutem a noção de letramentos, New London Group (1996) e Rojo (2012) que analisam os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos e Gomes (2014),

Buzato (2006), Gaydeczka e Karwoski (2015), autores que se debruçam sobre a formação docente.

Em termos metodológicos, a investigação prioriza abordagem qualitativa, considerando-se estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco e elaboração de planejamento didático-pedagógico, com foco na Pedagogia de Multiletramentos, aplicado ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente no Nível Médio.

Partindo dessa premissa, a preocupação com o perfil de saída dos estudantes do Normal Médio, diante de tantos desafios e mudanças na educação, devido ao cenário pandêmico, iniciado em 2020 no país e no mundo, corroborou para o processo de pesquisa de como contribuir, significativamente, para a formação pedagógica dos educandos conluentes da Educação Básica. É importante refletir sobre como a sociedade irá receber tais estudantes que irão atuar profissionalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Junto a isso veio a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, levando-se em consideração, também, a utilização de ferramentas tecnológicas atreladas ao ensino, o que remonta a perspectiva dos multiletramentos.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: 1) Introdução, com a contextualização temática, questão norteadora, hipótese e objetivos da pesquisa; 2) Referencial teórico, o qual apresenta as bases teóricas da pesquisa com reflexões sobre letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos; 3) Desenho metodológico da pesquisa, com descrição dos procedimentos metodológicos; 3) Análise e discussão de resultados, compreendendo-se o estudo de caso realizado em escola pública em turma do Normal Médio; 4) Considerações finais, com a síntese dos resultados e proposições de trabalhos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que a escola visa à formação integral do estudante e sua preparação para a vida pessoal, acadêmica e profissional. Assim, faz-se necessário que o estudante seja motivado a ler, interpretar e, principalmente, expressar-se, para que compreenda o seu lugar na sociedade tecnológica e globalizada. Nesse sentido, a noção de letramento tem sido importante para o repensar das práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola.

Kleiman (1995) indica que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nessa concepção, o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Para Soares (2007), letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. Redimensionando essa noção para o contexto das tecnologias digitais, Soares (2002) aponta para o letramento digital como certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no meio impresso. Ainda segundo Soares (2002), não é apenas a tela do computador que gera um novo tipo de letramento, mas todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital.

Segundo Cunha (2010), pode-se considerar o letramento digital como uma prática que pode dar sentido às ações discursivas e inserir o aluno em um contexto em que cada vez mais a linguagem tecnológica,

através do aparato digital, assume um importante fator de inclusão social e desvelamento de identidades – àqueles que têm acesso a esse modo de dizer sobre o mundo – em uma sociedade volta aos recursos tecnológicos. (CUNHA, 2010, p. 3).

Nesse contexto de reflexões sobre a noção de letramento, precisamos ampliar o debate e introduzir as discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Diante disso, é de suma importância investir na formação continuada dos professores, na perspectiva dos multiletramentos, no sentido de que os docentes possam planejar as aulas e refletir sobre a sua prática docente, em benefício da aprendizagem significativa dos estudantes.

Como aponta Silva (2016), “a Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações” (SILVA, 2016, p. 14). Além disso, as concepções do ensino remoto provocaram a necessidade de estudar novas metodologias de ensino e ressignificam o uso das mídias no processo educativo, tendo em vista a cultura digital que foi ganhando espaço.

Na próxima seção, discutiremos as conexões entre os eixos temáticos dos multiletramentos e da formação docente, considerando o cenário do Normal Médio.

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO NORMAL MÉDIO: conexões dialógicas

A realidade contemporânea reflete a necessidade de utilizar ferramentas tecnológicas em sala de aula, visto que muitos estudantes fazem uso de smartphones e estão lidando com os reflexos da pandemia de Covid-19, o que acarretou o ensino remoto e, posteriormente, o modelo híbrido, a partir da utilização de dispositivos tecnológicos para estudar. Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015):

As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino on-line permite tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem. (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 73).

O desafio foi lançado e muitos educadores passaram e ainda estão nesse processo de ressignificação de sua prática pedagógica. Até meados do mês de março do ano 2020, muitos professores já haviam construído planejamentos didático-pedagógicos para o contexto do ensino presencial, mas precisaram fazer uso de novas metodologias adequadas ao ensino remoto. Neste cenário, percebemos mudanças na metodologia do ensino de Língua Portuguesa, com a crescente incorporação de elementos da cultura digital. Nesse sentido, os textos verbais, não verbais e multissemióticos passaram a assumir destaque com a integração de tecnologias e considerando a convergência de linguagens, mídias, suportes, áudios, vídeos e tantos outros recursos que foram se inserindo no contexto pedagógico. Assim, conforme descrito abaixo:

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal. (GARCIA, et. al 2016, p. 126).

Diante do que fora exposto, a elaboração de planos de aula de Língua Portuguesa que contemplam os multiletramentos, partindo do uso de mídias digitais, é pertinente para que docentes e discentes lidem com a leitura contextualizada e potencializada em fomentar a oralidade, a escrita e a análise linguística dos estudantes, atreladas à cultura digital.

A prática pedagógica dos multiletramentos exige uma reflexão aprofundada do que vem a ser o letramento digital, tendo em vista que não é mais aceitável um modelo de ensino que não oportuniza ao estudante de se tornar um ser autônomo e solidário, capaz de lidar com a resolução de diferentes situações cotidianas. Vale ressaltar que o professor precisa assumir o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Soares (2002) ressalta que:

[...] na própria formação da palavra letramento está presente a ideia de estado: a palavra traz o sufixo -mento, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, fermento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar (SOARES, 2002, p. 146).

Diante do que foi exposto, o ingresso do estudante na escola indica uma mudança de situação, e, isso também reflete em relação à aquisição da escrita, pois se as crianças têm contato com livros, notebooks, smartphones, no ambiente familiar e social, sentirão mais facilidade na sala de aula. Vale enfatizar que as habilidades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir do entendimento de diversos

tipos e gêneros textuais existentes, concomitantemente de práticas sociais: na escola, na família e com a sociedade de maneira geral. Dessa forma, alguns recursos são essenciais para que os estudantes sejam oportunizados ao letramento digital. Nessa perspectiva, Rojo (2017) enfatiza que:

[...] no paradigma da aprendizagem curricular, o professor dispõe de compêndios, manuais, livros e sequências didáticas, apostilados etc., também o professor imerso no paradigma da aprendizagem interativa precisará dispor de materiais didáticos digitais adequados à aprendizagem interativa e colaborativa... Os materiais digitais disponíveis mais evidentes, mais usados e mais frequentemente citados na literatura acadêmica de referência são os ODAs (objetos digitais de aprendizagem) e as propostas digitais de aulas e atividades que neles se baseiam. Esses materiais se encontram por toda a Web, mas são também curados, organizados, catalogados, indexados e disponibilizados em repositórios públicos e gratuitos, tais como o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais-BIOE (ambos do MEC – Ministério da Educação do Brasil), a Plataforma Escola Digital (mantida pelo Instituto Inspirare, Instituto Natura e a Fundação Telefônica/VIVO). (ROJO, 2017, p.12).

Levando-se em consideração o que fora dito, a formação docente precisa ser continuada e proporcionar o acesso a diferentes ferramentas, a fim de que os professores possam refletir sobre sua prática, a partir do pressuposto teórico-metodológico de maneira que corresponda a sua realidade em sala de aula. Para isso, já existem materiais didáticos digitais disponíveis, de forma gratuita. Nisso, percebe-se que o estudante que conclui o Normal Médio precisa ter em mente que “somos seres inacabados”, como dizia Freire (2011), e, nisso, consiste a necessidade

de conhecer e fazer uso de materiais didáticos digitais para que possam planejar as aulas interativas, capazes de formar novos leitores e produtores de textos multimodais e multissemióticos, tendo em vista que:

Chegando o momento da leitura, sabe-se que apropriar-se da sua técnica não representa 'ser leitor'. Para que isso aconteça, a leitura deve ser acompanhada do prazer, do encantamento, do manuseio prazeroso de livros, da liberdade de escolha, da curiosidade provocada por buscas e descobertas. Este é o caminho e o desafio para que a escola forme leitores. (ANTUNES, 2009, p. 20).

Assim, a escola e os professores oriundos do Ensino Normal Médio precisam acolher bem os educandos, respeitando o conhecimento de mundo que trazem para a escola, para que eles se sintam estimulados a fazer parte desse "novo" mundo da cultura digital, envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da concepção dos multiletramentos. Nessa perspectiva, o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental enfatiza que:

Cabe destacar que justamente a simbiose entre a multiplicidade de linguagens e de culturas configura o que se denomina hoje por multiletramentos, os quais apresentam, segundo Rojo (2012), algumas características essenciais: mais do que interativos, são colaborativos; transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das ferramentas, das ideias, dos textos etc.); são, sobretudo, híbridos, com fronteiras tênues, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (PERNAMBUCO, 2018, p. 79).

Em consonância com o que foi dito, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessária a prática dos multiletramentos nas

aulas, principalmente nas de Língua Portuguesa, para que o discente não só identifique como também compreenda a função que determinados vídeos, áudios, imagens, textos em movimento, entre outros, imersos numa multiplicidade de cultura e linguagem apresentam para a sua vida em sociedade. Levando-se em consideração, também, os avanços tecnológicos e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Segundo Martins (2007):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 2007, p. 17).

Diante disso, a leitura “abre portas” para a vida social, pessoal, profissional e acadêmica. Desta feita, faz-se necessário que professores estejam preparados para o letramento digital dos estudantes, visto que a sociedade está cada vez mais capitalista, o que denota que o mercado de trabalho se tornou mais tecnológico. Sendo assim, os jovens precisam se preparar para corresponder à demanda contemporânea. Pensando nisso, Gomes (2014), ressalta que:

Dessa maneira, ser letrado digitalmente também envolve ler e escrever no meio digital, manusear a grande quantidade de dados online, bem como lidar com a publicação e republicação de informações. Isso vem acarretando implicações nas maneiras de como ensinar e

aprender, como lidar com as facilidades da convergência de mídias, o que conseqüentemente gera mudanças para a prática escolar, que já não se pode sustentar confinada a uma noção estreita de letramento, restrita ao impresso ou à leitura linear. (GOMES, 2014, p. 4).

Isso ressalta que a leitura é essencial para que o ser humano se torne mais participativo na sociedade, sem sofrer exclusão, e, para isso, ele necessita não somente se limitar ao que é ensinado na escola, mas ir à busca de aperfeiçoar o que aprendeu, através de pesquisas e leituras complementares também nas plataformas digitais.

As orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, já apontam para a necessidade de se incorporar elementos da cultura digital na prática pedagógica. Nesse sentido, a BNCC (2018) procura contemplar “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. (BNCC, 2018, p. 70). Logo, o documento que norteia o processo educativo ressalta a grande relevância de se trabalhar pedagogicamente o letramento digital no espaço escolar, a fim de que professores e estudantes coloquem em prática a leitura e a produção de textos multimodais e multissemióticos, de forma interativa e colaborativa, a partir de projetos interdisciplinares, que contemplem os textos digitais disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: rumo à pedagogia dos multiletramentos como estratégia para práticas de linguagem na educação básica

De certo, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no cenário contemporâneo, revelam-se desafiadores. Isso porque o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) provocaram mudanças significativas em diferentes segmentos da sociedade, o que se reflete, também, em sala de aula, visto que o trabalho docente para a alfabetização e o letramento dos estudantes não podem excluir as contribuições da cultura digital.

Pensando nisso, a preocupação consiste em fortalecer a formação continuada, partindo da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos para os professores ainda em formação, na Educação Básica, a partir do Ensino Normal Médio. Indubitavelmente,

O Brasil precisa de professores críticos, ousados, inovadores e motivados que topem o desafio de repensar a divisão canônica disciplinar das escolas – que comprovou não ser atrativa aos estudantes da atual geração – para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capazes de criar novos sentidos numa sociedade hiper multimodal em constante transformação. Por isso a necessidade de implantar nas escolas a “pedagogia dos multiletramentos”. (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 156-157).

Ao se fazer uso de ferramentas tecnológicas, atreladas ao ensino, não significa necessariamente dizer que a aula foi ministrada, por meio da utilização do computador com acesso à internet em sala de aula. O uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos precisa estar integrado ao planejamento de estratégias didático-pedagógicas para o ensino de

Língua Portuguesa em articulação com aprendizagens criativas, ativas, colaborativas, práticas e significativas, por meio da leitura e escrita de textos multimodais, multissemióticos e hipermediáticos. Vale ressaltar que:

A internet possibilita à escola o desenvolvimento de atividades que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e dos professores, como: busca de informações (em diferentes lugares/museus, portais de universidades etc); interações com pessoas (fóruns, chats, e-mails, comunidades virtuais); entretenimento (jogos e simulações); e, principalmente, espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos (COUTO, 2012, p. 48).

Em síntese, não se concebe mais a prática pedagógica que desconsidere o letramento digital, visto que a maioria dos estudantes está vinte e quatro horas conectada às redes sociais e aos jogos digitais. Assim, cabe à escola refletir sobre o seu papel, de maneira que o estudante se perceba como protagonista, quando traz para a escola suas experiências – pessoais, familiares, socioculturais, políticas e econômicas – e são valorizados nos processos de ensino e aprendizagem.

De fato, enquanto alguns educandos possuem recursos tecnológicos e acesso à internet, outros precisam ser inseridos no processo e a escola necessita estar preparada para atender as duas realidades, de maneira ética e respeitosa. Vale ressaltar que algumas escolas possuem computadores e rede de internet aberta para os estudantes. Isso ajuda bastante para que os docentes planejem suas aulas, numa perspectiva dos multiletramentos.

Não se pode deixar de frisar a importância da formação continuada dos professores, especificamente os de Língua Portuguesa, tendo em vista que eles irão trabalhar com a língua materna, partindo do pressuposto das novas demandas educacionais, advindas da expansão

da globalização no Brasil e no mundo. Assim, o mercado de trabalho está precisando, ainda mais, de profissionais letrados digitalmente para corresponder às novas demandas. Então, o professor formado no contexto do Normal Médio deve tomar conhecimento dessa realidade e se preparar, a partir da participação em cursos de extensão, não se esquecendo que não pode deixar de ser pesquisador, crítico, criativo, inovador e aberto ao novo, pois:

Quando integramos letramentos digitais às práticas escolares e de formação de professores, a autoridade do professor e do formador (no sentido institucional, mas também no sentido de ser o “autor” de uma “obra”) já não se manifesta apenas na definição e supervisão de um “percurso”, mas também, e crescentemente, na concepção, justificação e comprometimento com “projetos” para os quais muitos percursos são possíveis (...) Penso que isto só se conseguirá à medida em que professores e alunos partilhem um universo mais abrangente de letramentos, e percebam-se como interlocutores capazes de, em colaboração, adentrar as novas esferas, gêneros e letramentos nos quais as TIC exercem um papel significativo (BUZATO, 2006, p. 13).

Em suma, faz-se necessário ter em mente que o professor contemporâneo precisa ser um mediador, não mais um transferidor de conhecimentos. Fazer uso de diferentes aplicativos, plataformas e dispositivos eletrônicos, que estiverem ao seu acesso, no sentido de primeiro se inserir no universo da cultura digital, para que possa se planejar para a pedagogia dos multiletramentos e paulatinamente possa envolver os estudantes no processo, tendo em mente que:

Mais radical ainda é a ruptura se pensarmos na questão da multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico traz para o ato de

leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam. (ROJO, 2007, p. 65).

Portanto, o trabalho pedagógico, que envolve os processos de ensino e aprendizagem de textos eletrônicos na Educação Básica, é fortalecido a partir do momento em que textos multimodais e multissemióticos são introduzidos no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista, também, a reflexão sobre os multimidiáticos e hipermediáticos, sem desconsiderar os textos escritos, que são de grande relevância para o letramento dos estudantes. Segundo a BNCC (2018):

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BNCC, 2018, p. 487).

Logo, para que a Pedagogia dos Multiletramentos se torne uma prática, faz-se necessário o processo de reflexão-ação-reflexão dos objetivos, metodologias e avaliação das aulas, com foco na aprendizagem conectada ao uso de diferentes recursos semióticos e utilização dos novos meios de comunicação, que se tornaram tão

necessários para a educação, a partir do ensino remoto, em decorrência da pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em se tratando da metodologia adotada no trabalho de pesquisa qualitativa, com estudo de caso, intitulado “Pedagogia dos Multiletramentos na Formação Docente no Contexto do Normal Médio: Desafios e Possibilidades para o Ensino de Língua Portuguesa”, esta investigação baseia-se em autores da metodologia da pesquisa, tais como Severino (2013), Gil (2002) e Lakatos (2003), os quais tratam do assunto com muita propriedade, tendo em vista que existem algumas etapas que precisam ser obedecidas para que o trabalho metodológico seja coerente com os objetivos que foram traçados.

Assim, as etapas da pesquisa partem da: discussão dos aspectos teórico-metodológicos em relação à pedagogia de multiletramentos para apoiar a formação docente no Normal Médio; descrição dos principais desafios vivenciados quanto ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente do Normal Médio, considerando estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco; e elaboração de planejamento didático-pedagógico com foco na Pedagogia de Multiletramentos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente no Nível Normal Médio.

Além disso, os procedimentos de análises de dados partiram de fichas de observações espontâneas e roteiros de entrevistas com estudantes e professores.

MÉTODOS DE PESQUISA

A decisão na preparação da pesquisa se apresenta como etapa pertinente para o desenvolvimento do trabalho, visto que “a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 156). Nisso, muitas leituras foram realizadas sobre a formação dos professores e os desafios para a prática da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Básica.

Partindo dessa perspectiva, a abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa, porque “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. (SEVERINO, 2013, p. 103). As leituras realizadas para a pesquisa tomaram por base autores como Rojo (2012), Soares (2002) e a BNCC (2018).

Em suma, durante o desenvolvimento do trabalho, percebeu-se a necessidade de se realizar um estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco, no sentido de

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p. 54).

Desta feita, o estudo de caso mostra-se pertinente para que se possa, a partir de fichas de observação espontânea e roteiros de

entrevista com estudantes e professores, refletir sobre a prática da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Básica.

CENÁRIO, PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA DA PESQUISA

O estudo de caso foi realizado numa escola pública estadual de Pernambuco que contempla o Ensino Médio Normal Médio, durante um período de três anos. Nisso, foi possível observar os estudantes, desde o seu ingresso e também outros que já estavam na etapa de conclusão do curso.

PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa levou em consideração seus fundamentos epistemológicos, no sentido de se construir o conhecimento, a partir da linha de estudo de grandes estudiosos, refletindo no fato de que a sociedade contemporânea tem exigido a prática do letramento digital para diferentes fins. O estudo de caso foi realizado, no sentido de investigar como está a formação dos professores em nível médio para atender à demanda da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nisso, a pesquisa exigiu muitas leituras, por se tratar de um assunto amplo e que está em contínuo estudo e reflexão sobre a sua prática. Algumas dificuldades foram surgindo, devido à evasão de alguns estudantes que desistiram do curso, sobretudo aqueles discentes muito envolvidos em práticas de leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos.

A ETAPA DA COLETA DE DADOS

No processo da coleta de dados, estudantes em formação, egressos e professores que atuam nas turmas de Normal Médio foram entrevistados, para que se pudesse analisar os processos de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração a realização de projetos

colaborativos e interdisciplinares. Além disso, as perguntas realizadas nas entrevistas, também foram organizadas no questionário de formato on-line (Formulário do Google) para que fosse possível alcançar um maior número de participação na coleta de dados. Foram elaboradas, também, fichas de observação dos estudantes em projetos vivenciados pela escola, durante o período de pesquisa, o que colaborou bastante, no sentido de refletir sobre as atividades vivenciadas antes e durante a pandemia de Covid-19.

MÉTODO DE ANÁLISE PARA OS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada, a partir do estudo de caso instrumental, que é “aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema”. (GIL, 2002, p. 139). Nisso, foram observados os discursos dos atores envolvidos no processo.

QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Para a coleta de dados, os sujeitos participantes foram convidados ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme Apêndice 4. Os participantes foram informados sobre o objetivo geral da pesquisa e os termos éticos que envolvem a não identificação dos informantes quanto ao preenchimento dos instrumentos de coleta de dados. Além disso, os dados de identificação da escola campo da pesquisa também foram suprimidos neste artigo, em conformidade com os princípios éticos e a natureza da pesquisa realizada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A FORMAÇÃO DOCENTE NO NORMAL MÉDIO: estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco

A escola campo da pesquisa está situada em área urbana, mas tradicionalmente atende, também, a estudantes oriundos da área rural, o que denota alguns desafios de acessibilidade, em tempos chuvosos, e problemas de conexão com a internet para alguns estudantes. Além disso, a turma iniciou com um bom número de participantes, não obstante de acordo com a última análise, estão entre 10 a 20 estudantes, com número maior do gênero feminino, do que masculino e idade maior de dezoito anos.

Em se tratando da coleta de dados, apresentamos a seguir os instrumentos correspondentes aos objetivos da pesquisa, conforme visto no quadro 1:

Quadro 1: Desenho de objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Objetivos	Instrumentos de coleta de dados
1) Discutir aspectos teórico-metodológicos em relação à Pedagogia dos Multiletramentos para apoiar a formação docente no Nível Médio.	• Entrevista e questionário com professores que lecionam em turmas do Ensino Médio Normal Médio.
2) Descrever principais desafios vivenciados quanto ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente do Nível Médio, considerando estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco.	• Ficha de Observação Espontânea.
3) Elaborar planejamento didático-pedagógico com foco na pedagogia de multiletramentos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente no Nível Médio.	• Entrevista e questionário com estudantes em formação e estudantes egressos do Ensino Médio Normal Médio.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

No Quadro 1 acima, mencionamos quais são os instrumentos da coleta de dados correlatos aos objetivos, porém a pesquisa está disponível nos Apêndices 1, 2 e 3. Nisso, nos instrumentos utilizados para a pesquisa, percebe-se que houve uma análise acerca da formação docente, diante dos desafios apresentados pela Covid-19, tendo em vista que os educadores entrevistados relataram que já atuam em turmas de Normal Médio entre sete e dez anos.

Em relação ao período pandêmico, afirmaram ser um cenário desafiador, porém de grandes aprendizados, visto que foram necessários uma nova adaptação e um novo olhar para adequar o trabalho pedagógico a essa realidade. A busca por novas estratégias e a procura de aperfeiçoamento para se adaptar ao novo foi, sem dúvida, foram fatores importantes para ajustar a prática pedagógica ao novo modelo de ensino, com apoio de tecnologias digitais, a exemplo do ensino remoto.

Na Ficha de Observação Espontânea, notamos que atividades gradativas vêm sendo elaboradas, no sentido de que a escola possa promover práticas de letramento digital, embora alguns estudantes não disponham de recurso tecnológico próprio, mas fazem uso dos materiais didáticos digitais da instituição. Na entrevista com discentes, observamos o fato de eles já terem conhecimento sobre os multiletramentos, embora desconheçam as especificidades da Pedagogia dos Multiletramentos.

PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO NORMAL MÉDIO: proposições para ensino de língua portuguesa

Ao refletir sobre as estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir da proposta da prática da Pedagogia dos Multiletramentos, organizamos a seguinte Sequência Didática:

Tema: Pedagogia dos Multiletramentos – Formação Docente e Práticas de Linguagens

Finalidade: Revisar gêneros digitais por meio da leitura e produção de materiais multimodais, multissemióticos, multiculturais, multimidiáticos e hipermidiáticos sobre a temática da Pedagogia dos Multiletramentos, em rede social escolhida pela turma de estudantes do Normal Médio.

Público-alvo: Estudantes do Ensino Normal Médio

Habilidades da BNCC:

- (EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.
- (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **1ª AULA:** Apresentação da proposta da atividade para os estudantes e organização das equipes para a pesquisa e produção dos materiais didáticos digitais.
- **2ª AULA:** Votação da rede social a ser escolhida para a publicação dos materiais. Criação da conta de e-mail, cards e vídeos para a divulgação.
- **3ª AULA:** Período de pesquisa sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, numa vertente de formação docente e práticas das linguagens, leituras e visitação de outras páginas de Facebook, Instagram e TikTok para análise dos designers.
- **4ª AULA:** Elaboração do Projeto para as redes sociais, tomando por base a formação docente e o ensino da língua portuguesa, de maneira interativa, colaborativa, interdisciplinar e de valorização do multiculturalismo.
- **5ª AULA:** Produção dos materiais didáticos digitais (multimodais, multissemióticos, multiculturais, multimidiáticos e hipermidiáticos), através da utilização de plataformas digitais.

Produto Final: Publicação de todos os materiais produzidos pelas equipes, nas redes sociais escolhidas.

Em síntese, por meio da elaboração da sequência didática indicada, a presente pesquisa revelou seu caráter propositivo, considerando contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos as considerações finais com a síntese dos resultados da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia dos Multiletramentos, a partir da pesquisa numa escola pública estadual de Pernambuco, mostrou-se assunto não totalmente conhecido para os estudantes, embora eles tenham mostrado que possuem práticas, em suas vivências socioculturais, na esfera digital. Exemplo disso está disponível nos Apêndices 1, 2 e 3.

Em síntese, apresentamos, no Quadro 2, os objetivos específicos da pesquisa e seus respectivos resultados:

Quadro 2- Resultados por objetivos específicos

Objetivos	Resultados
Discutir dos aspectos teórico-metodológicos em relação à pedagogia de multiletramentos para apoiar a formação docente no Nível Médio.	Embora desafiador, os docentes têm buscado contemplar a leitura e a produção de textos multimodais e multissemióticos com suas turmas. Além disso, consideram que os projetos colaborativos são essenciais para a prática docente, pois os conteúdos se completam e a própria cultura dos estudantes é vivenciada.
Descrever principais desafios vivenciados quanto ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente do Nível Médio, considerando estudo de caso em escola pública estadual de Pernambuco.	O crescimento gradativo das práticas da Pedagogia dos Multiletramentos, do período antes da pandemia até o momento de última análise das atividades desenvolvidas na escola pública estadual de Pernambuco.
Elaborar planejamento didático-pedagógico com foco na Pedagogia de Multiletramentos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no contexto da formação docente no Nível Médio.	De fato, os estudantes já leem e produzem materiais digitais para as suas vivências sociais, embora não conheçam claramente as especificidades da Pedagogia dos Multiletramentos para a prática em sala de aula, de maneira interativa, colaborativa e interdisciplinar.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Diante do exposto, reafirmamos a grande relevância de inserir as particularidades da Pedagogia dos Multiletramentos no planejamento dos professores para que o diálogo colaborativo e interdisciplinar seja uma constante nas aulas de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que os textos multimodais e multissemióticos já fazem parte do cotidiano das pessoas. Assim, é imprescindível que haja formação docente sobre o assunto, a fim de que se possa fortalecer a produção, no espaço escolar, de materiais didáticos-digitaes interativos e colaborativos entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FICHER, Adriana. A Pedagogia dos Multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012 – ISSN 2358-5870

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil: Circuito Campeão: terceira e quarta séries**. São Paulo: Global, 2009.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BESERRA, Normanda da Silva; DIONISIO, Ângela Paiva. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **ANAIS do III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores Acesso em 14 jul. 2021.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

COUTO, Maria Elizabete Souza. **Alfabetização e letramento digital**. Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 45-62, jan./jun., 2012.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. Letramentos plurais e tecnologias da informação e comunicação: impactos da função social da leitura e da escrita nos meios digitais, além dos muros da escola. **ANAIS - 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem**. UFPE. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ursula-Nascimento-Sousa.pdf> Acesso em 14 jul. 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, Elisângela. Gramática a favor da leitura e da escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano XXVII, n. 254, p. 54, ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Clarisse de Paiva. et al. **Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades**. Revista Práticas de Linguagem, v. 6 especial - Escrita discente –2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf> Acesso em 14 jul. 2019.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Cláudia. Multiletramentos na escola pública: uma proposta de formação continuada com base na pedagogia dos multiletramentos. **Revista do SELL**. v. 5, no. 3. ISSN: 1983 – 3873. 2ª edição (agosto-novembro, 2014).

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 297p.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MAUÉS, Flamarion. In: BERENBLUM, Andréa. **Por uma formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESpecialist**: descrição, ensino e aprendizagem, Vol. 38, n. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp> Acesso em: 20/06/2021.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEE/PE. **Currículo de Pernambuco**. Ensino Fundamental. UNDIME, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/14659> Acesso em: 20/07/2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20/07/2021.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICENTINI, Luisa; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo. **Revista Palimpsesto**. Nº 21 | Ano 14 | 2015 | p. 329-339 | Entrevista (1) | 331. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830> Acesso em: 20/07/2021.

CAPÍTULO 3

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS

*Rita de Cássia Correia Lins da Rocha
Betânia Cristina Guilherme
Regina Célia Macedo do Nascimento*

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos possibilitam novas formas de comunicação que há algumas décadas eram inimagináveis. Hoje é possível conversar com pessoas de diferentes lugares, compartilhar imagens e vídeos a um custo baixíssimo. As mudanças advindas da Internet, computador e smartphones repercutem diretamente nos processos comunicativos desencadeando novas práticas de leitura e escrita. Dessa maneira, elas tendem a se digitalizar no monitor e a leitura tornou-se não linear. Conforme Weissberg (2001, p. 122) “a tela não é mais superfície de projeção (cinema), nem de recepção (televisão), tornou-se órgão de visão”, mas, é o ser humano real que dá existência a esse mundo virtual. O diálogo tem sido a vida do ciberespaço. Assim, visou-se explorar este mundo tecnológico que pode ser utilizado de forma positiva em sala de aula.

Sabe-se que inúmeros professores têm dificuldades em trabalhar com as tecnologias, estamos podendo conviver com essa situação desde o início das aulas remotas em março de 2020, devido à pandemia da Covid-19. Pretende-se neste trabalho, reunir informações pertinentes disponibilizadas na literatura nacional acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Essa ferramenta associada a formações

continuadas e fornecimento eficiente de materiais tecnológicos para o uso do professor em sala de aula, favorecem a prática de leitura e escrita em alunos de todas as faixas etárias, em especial aos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses recursos quando inseridos gradativamente na fase inicial do ensino auxiliam as crianças no desenvolvimento da leitura, escrita e desenvolvem habilidades cognitivas utilizadas no aprendizado, na interpretação de informações e na interação com as disciplinas do currículo. Portanto, Sabino (2016) comenta que “a inclusão tecnológica é tida como uma possibilidade de enriquecer ainda mais o ensino, despertar o interesse do aluno e estimular a aprendizagem”. Observa-se, assim, a importância do trabalho unindo a tecnologia e a educação, desde os anos iniciais, para que esses alunos possam estar inseridos no mundo globalizado, mas com um olhar atento dos profissionais da educação dando suporte.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como norte a indagação “Quais os benefícios dos recursos tecnológicos no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita para os alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental?”. Objetivando assim, por meio de levantamento bibliográfico, investigar as abordagens relacionadas aos recursos tecnológicos associados à leitura e escrita, propiciando aos alunos um aprendizado lúdico e tecnológico em sala de aula, além de possibilitar aos docentes diferentes formas e abordagens de utilização de recursos para melhoria do processo de ensino aprendizagem. aos docentes diferentes formas e recursos de melhorias no processo de ensino aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que as tecnologias estão invadindo o nosso dia-a-dia, certos autores contemporâneos como Binotto e Sá (2014), Pretto (2000), Barbosa (2014) e Santaella (2013), falam que estamos vivendo em plena “sociedade tecnológica”. Nossas atividades cotidianas são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. Estas estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Como afirma Santaella (2013, p.126):

[...] o que precisamos reter em nossas mentes é que vivemos em um tempo em que não há mais lugar para a nostalgia. A velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação.

Na atualidade, é preciso considerar que os alunos começam a interagir com a tecnologia muito antes de entrar na escola, pois vivem em um mundo repleto de atrativos e tecnologias avançadas, em que os brinquedos e os diversos recursos midiáticos estão cada vez mais sofisticados, despertando o desejo por descobrir o novo. Como menciona Barbosa et al. (2014, p. 28):

No contexto contemporâneo, as crianças estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Na escola, trazem uma bagagem de conhecimentos prévios que devem ser considerados, são os nativos digitais, por estarem diante de um ambiente no qual as mídias estão presentes na vivência em sociedade. (BARBOSA et al., 2014, p. 28)

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009). Nas suas competências gerais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 17) estabelece que, ao longo de toda a Educação Básica, o aluno deve aprender a:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 17)

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como “um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino, na pesquisa científica e etc.” (MENDES, 2008 apud LOBO; MAIA (2015) define A inserção de equipamentos tecnológicos na sala de aula como ferramentas multidisciplinares evidenciam a importância da nossa reflexão sobre estas novas ferramentas de ensino. De acordo com Pretto (2000, p. 161):

Enfrentamos o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que nos propomos a ensinar. [...] passamos de um mundo onde as interações eram concebidas como sendo sempre interações lineares – aquelas onde as causas pequenas geram consequências pequenas e as causas grandes geram consequências grandes – para um mundo de interações não lineares. (PRETTO, 2000, p. 161)

O espaço virtual é um fenômeno cultural que não se pode ignorar, é o smartphone, tablet, computador e a Internet são instrumentos que, quando utilizados dentro de uma proposta pedagógica consciente, podem contribuir na escola para um trabalho mais eficaz. Nesse sentido, Reis (2009, p. 100) lembra que:

A escola, como instituição de difusão de saberes e uma das responsáveis pela preparação do homem para a vida em sociedade, não pode caminhar à margem da evolução tecnológica, nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade. (REIS, 2009, p. 100)

As tecnologias atuais são também utilizadas por internautas ainda em formação, com a repercussão dos espaços da Web, nunca se leu e se escreveu tanto. Santaella (2013, p. 33) também ressalta que “a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais”. Assim, o mundo atual impõe aos sujeitos uma variedade de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas sociais, que de uma forma ou de outra, devem ser abordadas na esfera escolar.

As ferramentas tecnológicas favorecem o acesso à coleta de informações, textos, mapas e que todo acesso rápido à informação contribui para melhorar o ensino (TERUYA, 2006, p. 94). Porém, o uso de novas tecnologias em sala de aula é um grande desafio para os professores e diversos fatores determinam estas dificuldades, alguns não possuem habilidades necessárias para estas novas técnicas, outros simplesmente se opõe a utilizá-las mantendo formas arcaicas e que acreditam dar certo com toda a turma. Acredita-se que as escolas não possuem suporte necessário para suprir as dificuldades, os professores são pouco capacitados e alguns com medo, se acomodam com esta situação e não mudam a prática pedagógica no ambiente escolar.

Araújo (2005, p. 23-24) afirma que:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (ARAÚJO, 2005, p. 23-24)

Por meio de diferentes recursos, a utilização das TDICs no espaço escolar produz novos modos de se relacionar com a aprendizagem da língua. Kenski (2012, p.41) destaca que “abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”.

Referindo-se a alfabetização, deve-se reconhecer que esta discussão não se trata apenas de qual o melhor método para favorecer a aprendizagem, pois o processo de ler e escrever além de promover o conhecimento linguístico também inclui as crianças em aspectos da vida social, cultural e cognitiva (BINOTTO; SÁ, 2014). Sendo assim, o processo de alfabetização não pode ser compreendido apenas como simples domínio do código alfabético e fechado em si mesmo, é essencial ir além desse conceito e versar sobre um processo que além do domínio do sistema de escrita favorece a formação de um cidadão que se torne pleno nos usos e nas situações em que a língua aparece, pois, aprender a ler e a escrever é,

[...] algo que envolve mais que aprender a produzir marcas [...] algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens

[...]; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo - que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (FERREIRO, 1996, p.79).

E ainda, segundo Binotto e Sá (2014, p.320), a utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula pode potencializar a leitura e a escrita e “desenvolver a (re) construção de outros conhecimentos importantes para a vida em sociedade e para a escolarização”. O ensino, a partir dessa perspectiva, procura favorecer a aprendizagem do código alfabético, buscando apropriar-se dos significados e funções que a língua apresenta socialmente, ou seja, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). É então o que se entende por Letramento.

Segundo Soares (2004, p. 47), faz-se necessária a distinção entre os termos, alfabetização e letramento mas, que por sua vez são inseparáveis: “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”, entendendo que o ensino das habilidades de ler e escrever são, dessa forma, ampliados assim como o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Kenski (2012, p. 46) afirma que as novas tecnologias trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação,

[...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

Diante da utilização das tecnologias surge o termo “letramento digital” em que Freitas (2010) conceitua como “um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais”. E que, segundo Gonçalves e Silva (2017, p. 35), “este pode proporcionar à escola, aos docentes e principalmente aos estudantes um processo de alfabetização efetivo e diversificado, e além de possibilitar a aprendizagem do sistema alfabético também promove a interação com as novas tecnologias”.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, do tipo qualitativa, que tem como propósito analisar e interpretar as contribuições teóricas acerca da temática em questão, além de compreender os fenômenos relativos ao processo de alfabetização e letramento digital nas turmas de 5º ano dos anos iniciais. De acordo com Martins (2008), “a escolha por esta abordagem metodológica se torna importante, na medida em que possibilita ao pesquisador a busca pela compreensão da maneira como os grupos ou indivíduos representam as relações humanas para si, e como elas utilizam suas formas de significados e representações”.

Para realização da consulta dos materiais bibliográficos, a fim de localizar as informações pertinentes à temática de estudo, foi estabelecida a busca por palavras-chave como: TDIC’s, recursos digitais, ludicidade, planejamento, alfabetização, leitura e escrita. O levantamento das informações bibliográficas foi dado de dois modos:

- Consulta in loco no acervo da biblioteca da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, localizada no município de Pombos-PE;
- Consulta em acervos digitais por meio da plataforma gratuita Google Scholar onde se podem observar artigos científicos.

A pesquisa no acervo da biblioteca municipal da Escola Marechal Castelo Branco foi realizada em fevereiro de 2020. A consulta online foi realizada no período de fevereiro de 2020 a 2021. Dessa maneira, a busca e utilização das fontes propiciam meios adequados para que fossem compreendidos os significados da temática para os sujeitos envolvidos nesse campo de estudo. Cabendo ao pesquisador, interpretá-los e direcioná-los para responder às questões colocadas ao longo da elaboração deste artigo. Estas reflexões podem contribuir para aproximar o leitor da importância que as TDIC's têm na formação de cidadãos quanto ao uso da leitura e da escrita na educação contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da pesquisa realizada, pôde-se verificar in loco no acervo da biblioteca da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, 2 obras literárias (tabela 1) que traziam diferentes formas de abordar a temática de maneira inovadora.

Tabela 1. Obras literárias obtidas por pesquisa in loco no acervo da biblioteca da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, localizada no município de Pombos-PE.

Autor	Ano	Título da obra
Isabella Carpaneda	2018	Encontros Língua Portuguesa
Marisa Martins Sanchez	2017	Buriti Mais: Português

Fonte: Produção autoral, 2021

As obras destacam informações acerca da alfabetização e letramento dos alunos no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, abordando os conteúdos que deverão ser trabalhados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, as literaturas exploram os mais diversos recursos digitais (softwares educativos, vídeos,

equipamentos) de maneira bastante interativa com os textos indicados para serem explorados, enriquecendo então as aulas elaboradas nos planejamentos dos docentes.

A educação escolar deve promover mudanças qualitativas no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, é importante que o professor consiga trazer a realidade do aluno para sala de aula dentro do contexto em que seus alunos estão inseridos. Contemplando assim, esses recursos no seu planejamento para os conteúdos da sua turma, como menciona Alves (1994, p. 100) apud Klausen (2017), “se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos alunos, eles ensinaram melhor, tornaram-se companheiros de sonho e invenção”.

Como resultado da pesquisa na plataforma digital do Google Scholar, foram selecionados 15 artigos científicos (tabela 2) que traziam uma linguagem clara sobre a utilização das tecnologias no favorecimento do ensino nos anos iniciais nas escolas.

Tabela 2. Artigos científicos encontrados na plataforma Google Scholar pertinentes à temática estudada.

Autor	Título do artigo científico
Araújo e Vilaça (2018)	TICS e interdisciplinaridade: contribuições para práticas educacionais
Barbosa et al. (2014)	Tecnologias Digitais: possibilidades e desafios na educação infantil
Bevilaqua et al. (2019)	Reforço Alfabetização e letramento de alunos: uma sequência didática com uso de tecnologias digitais
Binotto e Sá (2014)	Tecnologias Digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais
Bosco (2010)	A leitura e a produção textual na Cibercultura: Reflexões Acerca da possível contribuição do blog no ensino e aprendizagem da língua materna
Gonçalves (2017)	As Contribuições das Novas Tecnologias para o processo de Alfabetização de Crianças
Martins et al. (2020)	Alfabetização e novas tecnologias, uma análise crítica sobre uma sequência didática aplicada a séries iniciais
Moreira e Rangel (2021)	O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental
Prado et al. (2017)	Narrativas Digitais: conceitos e contextos de Letramento
Ribeiro e Vilaça (2018)	Tecnologia, linguagem e educação à distância
Sabino (2016)	O auxílio lúdico-tecnológico para a metodologia de ensino
Santos e Karwoski (2021)	A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos
Segantine (2014)	O uso das tecnologias na sala de aula como ferramenta pedagógica e seus reflexos no campo
Torres (2014)	Alfabetização e Tecnologia da Informação e Comunicação para Currículo Democrático Inclusivo
Viana e Moraes (2020)	Tecnologias Digitais Como Recurso Pedagógico: da prática ao discurso de professores alfabetizadores

Fonte: Produção autoral, 2021

Santos, Beato e Aragão (2010) apud Viana e Moraes (2020), afirmam que dentre as barreiras enfrentadas na escola está a aversão à mudança que impossibilita a plena integração das novas tecnologias no contexto escolar, desse modo, é imprescindível levantarmos as questões que mostram a importância da constante formação, em que o professor se mantém informado sobre as principais mudanças na educação e nas inovações que venham auxiliar a troca de conhecimentos com os seus alunos de forma inovadora. A formação docente, como apresentam Hinkel e Koerner (2011) apud Viana e Moraes (2020), é, muitas vezes, ultrapassada, distante do dia a dia da sociedade e, apesar de não terem sido preparados para isso, precisam reinventar suas técnicas de ensino frente às novas necessidades dos alunos.

Diante das informações coletadas nos artigos selecionados, através das reflexões sobre visão dos autores, compreende-se a relevância da utilização dos recursos tecnológicos para a Educação, para que esta possa evoluir junto com as gerações. Como observado nas literaturas, estas ferramentas digitais são opções lúdicas para complementar as aulas, contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na construção da leitura e escrita. Para Beirão (2018) apud Martins et al. (2020), “o uso desses recursos, usados de forma apropriada, fará com que o educador consiga explorar o aluno em milhões de maneiras, fazendo com que eles se superem e que possam ir além do que acham que são capazes”.

Assim, é imprescindível também a observação no que diz respeito à abordagem do docente sobre o uso dessas tecnologias e que se compreenda a necessidade de existir um planejamento para que o objetivo da aula seja alcançado. Como menciona Mercado (2002) apud Viana e Moraes (2020) que o software educativo:

[...] pode contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica,

auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. (MERCADO, 2002, p. 131).

Pensando nos professores que de alguma forma se sentem inseguros em utilizar tais recursos como uma das formas de inovar sua abordagem em sala de aula, é observado que se estes sendo submetidos a formações continuadas e incentivados pelas instituições podem avançar no sentido de se aprimorar para essas práticas pedagógicas. Segundo Freire (1996, p. 39) apud Moreira e Rangel (2021) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Compreende-se então, como esta é uma temática bastante atual e que ficou mais evidente durante a pandemia da Covid-19, a necessidade de inserir os recursos tecnológicos nas aulas. Para Kenski (2012, p. 62) apud Moreira e Rangel (2021), “os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens”. Fazendo assim com que exista uma imensa possibilidade de se trabalhar a leitura e a escrita associando os gêneros textuais aos recursos tecnológicos, inserindo os alunos no contexto mais atual das plataformas de alfabetização e letramento.

O uso do computador e da internet como suporte para os softwares educativos são muito relevantes no contexto educacional atual. Visto que, os alunos já chegam nas escolas familiarizados com estas ferramentas, e aqueles que não são, terão a oportunidade de ser inseridos no mundo da tecnologia, aprendendo por meios inovadores, frisa-se então a importância das escolas otimizarem os espaços e equipamentos, bem como, incentivar seu quadro de professores a trabalhar com os recursos tecnológicos que são gratuitamente disponibilizados. Kenski (2007, p.45), ainda acrescenta que o uso das tecnologias no âmbito educacional na contemporaneidade:

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, ampliando a capacidade de observação de relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, senso de responsabilidade e co-participação, atitudes essas que devem ser projetadas desde cedo, inclusive no espaço escolar. (KENSKI, 2007, p.45).

Assim, compreende-se que trazer para o processo de alfabetização metodologias de ensino mais interativas e lúdicas, é bastante significativo para o aprendizado da criança, levando-a a busca do novo e interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da metodologia desenvolvida, das informações coletadas e dos diferentes autores que foram referência para a elaboração do presente artigo como: Binotto e Sá (2014), Pretto (2000), Barbosa (2014), Santaella (2013), Araújo (2005), Kenski (2012), Teruya (2006) e entre outros, entende-se o quanto a tecnologia está presente em nosso cotidiano e não pode ser excluída do cenário da educação, vimos a importância do professor utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula para que possam aprimorar suas aulas, trabalhando assim, com maior atrativo a leitura e a escrita nas turmas dos 5º anos dos anos iniciais.

Pode-se concluir então, a importância dos recursos tecnológicos quando utilizados adequadamente como ferramenta pedagógica em

favor do processo de ensino aprendizagem e construção do processo de alfabetização. As práticas realizadas com o uso de recursos tecnológicos, desde que sejam planejadas adequadamente para o público-alvo, se tornam uma excelente forma de transmissão do conhecimento. Visto que, de fato, mantém a atenção e o interesse dos estudantes promovendo então a absorção do conhecimento de forma lúdica. Desta forma, quando são empregados recursos tecnológicos como, softwares educativos (jogos, blogs, plataformas), por exemplo, contribuem para uma aula mais dinâmica e proveitosa, devendo então ser incorporados no contexto escolar para que possam fortalecer a exploração dos conteúdos trabalhados.

Diante dos desafios e dificuldades em relação ao uso de recursos tecnológicos pelos professores, compreende-se a importância da formação continuada para que possam possibilitar aos alunos o acesso a estas tecnologias sem que haja insegurança em suas abordagens. Visto que, já fazem parte do cotidiano de boa parte das crianças no cenário atual. Além disso, é necessário que os professores reconheçam o quanto as tecnologias são imprescindíveis para a vida dos estudantes tanto dentro quanto fora da escola, pensando no futuro destas crianças que já ingressarão no mercado de trabalho que exigirá delas essa experiência com tecnologias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Felipe. **Geração X**. infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/>. Acesso em 13 de jul. de 2020.

BARBOSA, Gilvana Costa; BORGES, Luzineide Miranda; FERREIRA, Márcia Maria Guimarães de Almeida; SANTOS, Adilson Gomes dos. Tecnologias Digitais: Possibilidades e desafios na educação infantil. **ESUD 2014 –XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**. UNIREDE. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>> . Acesso em: 31 de maio de 2021.

BELIVAQUA, Ariadne Rolli. ISIDORIO, Sheila Cristhiane de Almeida. SILVA, Gisele Reinaldo da. SANTO, André Cotelli do Espírito. Reforço na alfabetização e letramento de alunos: uma sequência didática com uso de tecnologias digitais. **Revista interdisciplinar de ciência aplicada**, v. 4, nº 8, 2021.

BINOTTO, Claudia; SÁ, Ricardo Antunes. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório nos anos iniciais. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 10, n. 17, p. 315-332, 30 maio 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n.136, São Paulo, p.269-283, Abril, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGD Lx3RrmGxrCpGWL/?lang=pt>. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Encontros de língua portuguesa**, 5º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

FERREIRA, Cláudia Justus Tôrres ; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do ; BUENO, José Lucas Pedreira. Alfabetização e Tecnologia da Informação e Comunicação para Currículo Democrático Inclusivo. **Revista Educa**, Rondônia, v. 1, p. 1, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em <http://dead2.ifpe.edu.br/moodle/mod/resource/view?id=42457>. Acesso em: 12 de jul. de 2020.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Danilo Cardoso da. As Contribuições das Novas Tecnologias para o processo de Alfabetização de Crianças. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 3, n. 2, jul./dez, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, v. 2, f. 80, 2012. 160 p.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. Aprendizagem Significativa: Um Desafio. **EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf. Acesso em: 08 de set. De 2021.

LOBO, Alex Sander Miranda. MAIA, Luiz Cláudio Gomes O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia [online]**. 2015, 25 (44), 16-26 [fecha de Consulta 14 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0103-8427. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333239878002>

MARTINS, Danielle de Almeida Moreira Cande. MARTINS, Rodrigo José Penha. VITAL, Ana Lúcia Mendes. SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. SANTO, André Cotelli Espírito. MÓL, Antonio Carlos de Abreu. FREITAS, Victor Gonçalves Gloria. Alfabetização e novas tecnologias, uma análise crítica sobre uma sequência didática aplicada a séries iniciais. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. Rio de Janeiro: v.4, n.2, 2019. E-ISSN 2596-058X.

MOREIRA, V. N.; RIBEIRO DA GAMA RANGEL, I. O uso pedagógico de Tecnologias Digitais. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 468-483, 24 jun. 2021.

PRADO, A. L.; LAUDARES, E. M. de A.; VIEGAS, P. P. C.; GOULART, I. do C. V. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1156-1176, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10286. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n.1, p. 95 – 118, 2011.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Letramentos na Web**. Foz de Iguaçu: Edições UFC, 2009, p. 99-110. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Gislaine-Gracia-Magnabosco.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2020.

SABINO, Salmone Ferreira. **O auxílio lúdico-tecnológico para a metodologia de ensino**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 1. Vol. 9. pp. 107-117, Outubro / Novembro de 2016. ISSN. 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-de-ensino>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti mais: português**. 1. Ed. São Paulo. Moderna, 2017.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In. PRIMO, A. (org.) **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SANTOS, Wagno da Silva. KARWOSKI, Acir Mário. A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 1 – p. 01 – 21, jan./mar. 2021 – Florianópolis.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: www.uemanet.uema.br. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

TERUYA, Teresa Kazuko. Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: **Eduem**, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50327/R%20-%20E%20>

-%20JESUS%20HENRIQUE%20SEGANTINI.pdf?sequence=1 .Acesso em 13 de jul. de 2020.

VIANA, Camila Rodrigues. MORAES, Polliana Bezerra Ramos. Tecnologias digitais como recurso pedagógico: da prática ao discurso de professores alfabetizadores. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020

WEISSBERG, Jean-Louis. Real e virtual. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina – a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: ed. 4, Editora 34, 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__73_.pdf >. Acesso em: 20 de mai. de 2021.

CAPÍTULO 4

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA MOTIVAR PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: conexões dialógicas com percepções e experiências de docentes

*Gerline Viana da Silva
Wedja Aline de Albuquerque
Ivanda Martins Silva*

INTRODUÇÃO

As práticas de letramentos são compreendidas como a ação de ler e escrever a partir de uma função social, tendo em vista a inserção do indivíduo na sociedade. Por sentir a necessidade de resgatar o lúdico como estratégia para tornar mais atrativo o ensino da leitura e da escrita e, considerando o lúdico como recurso didático-pedagógico que promove práticas significativas de letramentos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos as percepções de docentes sobre experiências pedagógicas com atividades lúdicas direcionadas à leitura e escrita. Nessa etapa da educação básica, os educandos terão contato com outros assuntos de Língua Portuguesa que requerem a interpretação e a compreensão de textos, considerando-se recursos que atraiam a atenção das crianças, a fim de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais atrativos e prazerosos por meio de técnicas de ensino que utilizem jogos e brincadeiras.

O primeiro contato das crianças com a língua materna, ou seja, a Língua Portuguesa, implica a inserção de assuntos para além da

utilização dos materiais didáticos, visto que a criatividade e os recursos não podem faltar. Observamos que, nesse primeiro contato, é muito presente o uso de recursos lúdicos, mas a partir do ensino fundamental, a presença dos materiais didáticos e as cartilhas são os recursos mais utilizados, necessitando do resgate da ludicidade para que não existam lacunas no letramento das crianças.

Vale ressaltar que o uso de cartilhas é um recurso ultrapassado para apoiar práticas significativas de letramentos, pois nota-se que os alunos apenas reproduzem palavras soltas e descontextualizadas, mas não conseguem formá-las. É necessário que os alunos consigam interpretar o que está sendo lido, e, para isso, é preciso desenvolver métodos que propiciem a alfabetização por meio de textos.

Infelizmente, quando se trata do lúdico, ainda se perpetua uma visão que trabalhar determinada disciplina através de jogos e brincadeiras não favorece o ensino. Diante disso, a inovação nas práticas pedagógicas propicia o resgate pelo gosto da leitura, e é elencando o lúdico à disciplina da Língua Portuguesa que assuntos relacionados ao ato de ler deixarão de ser apenas uma obrigação dos alunos, mas uma procura significante e prazerosa.

De modo geral, parece que a formação dos docentes é constituída mais de teoria e as práticas são pouco exploradas ou quase inexistentes. É justamente devido a essa questão que os licenciandos realizam estágios supervisionados para observar como é o dia a dia dos professores e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Outro fator muito observado é a presença pouca expressiva do ensino da prática lúdica na educação, o que propicia uma formação que explora poucas temáticas fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas. Diante dessa perspectiva, trabalhar a interdisciplinaridade e o lúdico, desde a educação infantil até o ensino fundamental, é muito importante, haja vista que é através do brincar que as crianças vivenciam as situações imaginárias, estimulando a sua inteligência e, conseqüentemente, desenvolvem a sua criatividade.

Trabalhar a leitura torna-se um desafio quando o docente não prepara aulas atrativas e tudo se resume ao livro didático. Dessa maneira, é importante considerar o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas que podem tornar o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e atrativo para os aprendizes, tornando as aulas mais prazerosas e menos cansativas para as crianças.

É importante analisar como as atividades lúdicas trazem benefícios, não apenas para o aluno, mas também como apoio às práticas pedagógicas dos docentes, beneficiando a formação de cidadãos que terão prazer em práticas de leitura e escrita. Resgatar o lúdico para a sala de aula é destacar a importância do aprender brincando, minimizando as dificuldades nos aspectos da leitura e escrita, por meio de transformações nas metodologias utilizadas pelos docentes, que encontrarão outras maneiras atrativas para inovar suas aulas.

Neste sentido, trabalhar a leitura e a escrita, assim como demais conteúdos de Língua Portuguesa, exige do docente a busca por práticas inovadoras, tendo uma visão da importância do brincar para a vida da criança e a inserção do lúdico nas atividades para que a aprendizagem se torne mais prazerosa e envolvente. Esse tema possui relevância social e torna-se importante em razão de pensar no lúdico não apenas no ato de brincar, mas no quão esse recurso pode favorecer a aprendizagem das crianças quando é voltado para a prática pedagógica, especificamente no campo da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, este estudo tem como objetivo principal investigar as percepções e os relatos de experiências pedagógicas de docentes sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental. Nesse contexto, apresentamos a seguir a questão norteadora da pesquisa: quais são as percepções e as experiências pedagógicas de docentes sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças do ensino fundamental? Sendo assim, nosso estudo busca problematizar a

questão do lúdico na motivação de práticas de letramentos no ensino fundamental, estudar a importância da utilização dessa prática, como também da inovação pedagógica e a prática interdisciplinar, além da leitura e a escrita na dimensão da aprendizagem lúdica. A motivação para a escolha desse tema se esboça na necessidade de abordar temas relacionados à valorização do recurso lúdico no ensino fundamental, tendo em vista que os alunos, nessa fase de letramento necessitam de motivação e contato com atividades atrativas e dinâmicas para construir aprendizagens significativas.

A partir do objetivo geral da pesquisa, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir pressupostos teórico-metodológicos sobre o lúdico no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental; 2) Estudar articulações entre a dimensão lúdica e as práticas de letramentos; 3) Avaliar percepções de docentes sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental e, por fim, 4) Mapear relatos de experiências docentes, com foco em propostas didático-pedagógicas direcionadas ao lúdico como recurso na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental.

O artigo está organizado em cinco seções: na primeira, apresentamos a introdução com delimitação temática, questão de pesquisa e objetivos; na segunda, indicamos o aporte teórico da pesquisa, considerando alguns autores e pesquisadores como: Soares (1999), Paço (2009), Fazenda (2002), Pereira (2014); Michelletti (2001); na terceira seção, consta a metodologia da pesquisa, considerando-se o desenho do estudo de caso e a abordagem qualitativa; na quarta, encontram-se as discussões e os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário aos docentes; na quinta seção, trazemos as considerações finais. Por fim, a pesquisa em questão busca deixar sua contribuição para a exploração de práticas que utilizem o lúdico, visando à construção da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O LÚDICO NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

FUNDAMENTAL: conexões dialógicas com inovação pedagógica e práticas interdisciplinares

A presente investigação está fundamentada em abordagens teóricas que tratam da valorização do lúdico como recurso didático para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto do ensino fundamental. O lúdico é um elemento que pode tornar o ensino da leitura e escrita mais atrativo e prazeroso.

De acordo com Pereira (2014, p.10), o brincar é ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano, pois favorece a construção do conhecimento, tornando a atividade mais prazerosa, possibilitando a convivência social. Nesse sentido, observamos o quanto é importante que o docente inclua, em suas estratégias metodológicas, atividades que se realizem por meio da brincadeira a fim de que os alunos aprendam a ler e escrever de forma mais dinâmica e interativa, construindo, assim, a aprendizagem esperada.

Ainda refletindo sobre a dimensão lúdica, concordamos com Maluf (2003) que compreende o brincar como uma necessidade por proporcionar a oportunidade de ampliar conhecimentos no educando de maneira lúdica, “liberando, assim, sua capacidade de criar e reinventar o mundo”. (MALUF, 2003, p.9). Sob esse aspecto, o brincar pode ser associado às práticas de leitura e escrita, visando ao despertar da criatividade dos aprendizes.

O ensino de leitura e escrita é um momento que exige muita habilidade do docente, além da criatividade para que essa aquisição aconteça de forma dinâmica e as crianças aprendam a gostar de folhear um belo livro sem ser algo solicitado. Para que a turma aprenda a gostar de ler, é necessário que sejam utilizados recursos que o docente

tenha a seu alcance, e é claro que eles podem ser confeccionados pela própria turma com a ajuda do docente, sendo muito significativo utilizar brincadeiras e jogos para que o resgate da ludicidade seja feito e a leitura se torne o exercício predileto da turma.

Por meio do lúdico, o aluno se sente mais motivado a participar das atividades direcionadas às práticas de letramentos com foco no protagonismo discente. Conforme Palitot et al. (2016):

O jogo lúdico apresenta uma funcionalidade indispensável na vida do indivíduo, pois este possibilita que a criatividade surja, sendo assim ao inserir em sala de aula fornece a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que proporciona a aprendizagem de várias aptidões. É comum encontramos nas escolas, pedagogos que aderem em seus planos de aula jogos como atividade adicional ou secundária. O brincar é parte essencial do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, portanto não devendo ser visto como uma atividade complementar, supérflua ou até mesmo dispensável. (PALITOT et al, 2016, p. 276).

Ao utilizar o lúdico em sala de aula, o professor inova as suas aulas, despertando o interesse dos alunos e contribui para uma relação mais próxima com o discente. Nesse contexto, Micheletti (2001) afirma que:

A leitura é um ato solitário, depende da vontade de um eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas, se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como um mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno e enveredar por esse intrincado mundo de letras. (MICHELETTI, 2001, p.17).

O lúdico pode minimizar dificuldades de aprendizagem do aprendiz, tendo em vista diversos aspectos do desenvolvimento da criança, como a coordenação motora, a leitura, a escrita e o raciocínio. As vantagens de trabalhar a leitura de forma diferenciada trazem muitos benefícios, como despertar o prazer pela leitura, estimular e desenvolver a escrita e auxiliar, também, na memorização.

O artigo de Paço (2009) traz muitas contribuições para essa pesquisa. Na concepção de Paço (2009, p. 30), “o lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento à aula, fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade e mais motivadas a aprender.” O referido autor ainda argumenta que o lúdico é uma necessidade, levando a criança a tomar consciência de si, da realidade e a se esforçar na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender.

Infelizmente, muitas escolas têm oferecido às crianças atividades padronizadas e modelos preestabelecidos, nos quais o educador se preocupa mais com a realização individual da criança, com a norma e esquece de explorar a imaginação, a fantasia e aprendizagens realmente significativas. Conforme Paço (2009, p. 30), as práticas de leitura e de produção de texto poderão ganhar sentidos, sem que o professor as transforme em situações voltadas, única e exclusivamente, para avaliação e correção.

Ainda é comum o modelo tradicional de ensino, no qual as crianças são ensinadas a ler apenas para aprender determinado assunto. Neste modelo, tem-se a ideia equivocada de que, após a aprendizagem da leitura, não seria mais necessário manter o incentivo ao aprimoramento de competências leitoras. Isso pode gerar consequências não só no momento presente, mas afeta o desenvolvimento da leitura e do aprendizado do aluno no futuro, gerando, por exemplo, um descontentamento no ato de ler.

Além do incentivo dos meios lúdicos, é necessário que o docente se mostre interessado e tenha envolvimento com a leitura, pois além

de ser um mediador, o professor torna-se, muitas vezes, um modelo de leitor nos processos de aprendizagem das práticas de leitura. O educador deve facilitar os processos de leitura e escrita, pois as atividades de linguagem integram todos os componentes curriculares. O professor precisa compreender a importância da leitura na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Desse modo, concordamos com Vygotsky (1994, p.133), “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças [...] deve ter significado [...] deve ser incorporada uma tarefa necessária e relevante para a vida.”

São encontrados alguns impedimentos para que a realização de atividades lúdicas nas escolas tenha um déficit em sala de aula, como a falta de investimento com livros nas escolas, o tradicionalismo recorrente, como já foi citado, a insegurança de se arriscar em algo novo, mas acredita-se que um dos principais motivos é a falta de formação continuada para os professores. A presença de conteúdos lúdicos nos cursos de formação continuada é necessária, uma vez que é preciso levar a leitura a sério e o docente deve sair da “zona de conforto”. Seguindo esse pensamento, Freire (1999) afirma:

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, p.78).

Percebe-se que há uma dificuldade de os alunos aprenderem a Língua Portuguesa de forma satisfatória e prazerosa, surgindo, assim, um desinteresse e desmotivação pela leitura. Deste modo, vemos o quanto o papel do professor é importante nesse processo de aquisição e motivação do aluno, pois o educador deve despertar, incentivar e buscar meios para um bom desenvolvimento. O docente precisa planejar sua aula e saber utilizar o lúdico de forma adequada, levando

em consideração que o aluno não vai brincar aprendendo, mas irá aprender brincando. Sendo assim, consideramos que o lúdico como recurso pedagógico para o ensino da leitura e escrita é uma das formas de estimular a criatividade, ajudando a construção do conhecimento e propiciando ao aluno entrar em contato com o mundo imaginário e o real ao mesmo tempo.

Contudo, não basta apenas que o papel do professor seja de um incentivador da leitura, mas que o educador mostre ser um exemplo de leitor através da sua aproximação com os livros para que não ocorra a divergência de querer que o aluno seja um leitor sem que exista um docente leitor para auxiliar os discentes nesse processo. Em conformidade com Zottesso (2020), percebemos esses aspectos.

Nessa perspectiva, o planejamento e o desenvolvimento de práticas leitoras inovadoras contribuem para a formação de leitores mais críticos e reflexivos, apreciadores da leitura em diferentes linguagens e suportes. A isso se soma a importância de o professor também ser um exemplo de leitor e, por conseguinte, mediar o processo de formação de leitores em sala de aula com mais eficiência. As conclusões da pesquisa reforçam a preocupação com os baixos índices relacionados ao ensino da leitura e da escrita no país, ressaltando-se a importância do envolvimento dos sujeitos com leitura literária para a sua formação pessoal, social e cultural e para o aperfeiçoamento da sua competência leitora. Ademais, conforme considerações da pesquisadora, é necessário que o professor tenha autonomia e determinação para buscar outros materiais de leitura além dos existentes na escola, além de elaborar práticas leitoras inovadoras que contribuam para a formação de leitores em diferentes linguagens e suportes. (ZOTTESSO, 2020, p. 22).

Sobre reconhecer a importância da leitura e da escrita, Vasconcelos (2019) argumenta que:

Em seu caráter socialmente transformador, observa-se que a aquisição e o desenvolvimento da competência de ambas é um processo de movimento contínuo, utilizado e modificado com o passar do tempo, de acordo com os objetivos que a sociedade contemporânea pretende alcançar. (VASCONCELOS, 2019, p. 24).

Levando em consideração a importância das práticas de letramento, a leitura e escrita são citadas, de forma clara e objetiva, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os processos de letramento não são regulamentados apenas em alguns currículos escolares, eles são estabelecidos na BNCC, documento responsável por regulamentar quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, citando as habilidades de cada ano, entre algumas habilidades para o 5º ano do ensino fundamental estão:

EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções

do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 121).

Desse modo, a BNCC menciona a habilidade de trabalhar os gêneros do campo da vida cotidiana, referindo-se à participação em situações de leitura e escrita em que o contexto envolve atividades vivenciadas no dia a dia de crianças, como se nota na habilidade EF05LP11, com foco em leitura, análise e produção de gêneros lúdicos e/ou humorísticos.

Desde o surgimento da competência interdisciplinar que a interligação das disciplinas contribuiu para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e coletiva. Trabalhar com a interdisciplinaridade na vivência lúdica é agregar ainda mais conhecimentos, utilizando jogos, brincadeiras e até mesmo dinâmicas que despertem o interesse e aumente a participação dos alunos na realização das atividades que envolvam a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a união do lúdico com a interdisciplinaridade envolve muita dedicação e pesquisa da parte do docente, que precisa inovar, para que os conteúdos sejam explorados em grupos, e os alunos aprendam a pesquisar e compartilhar conhecimentos com os demais colegas. O trabalho que envolve a leitura e a escrita exige do professor a inserção de leituras no cotidiano dos alunos, além de desenvolver as competências e habilidades necessárias.

Quatro competências são descritas por Fazenda (2002, p. 25-26) sobre qual o sentido de uma atitude interdisciplinar:

- Competência intuitiva: é própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado, mas busca sempre novas e diferenciadas alternativas para o seu trabalho.

- Competência intelectual: a capacidade de refletir é tão forte e presente ao professor que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos. Análise por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo.
- Competência prática: a organização espaço-temporal é seu melhor atributo. Tudo ocorre milimetricamente conforme o planejado. Usa requintes de técnicas diferenciadas. Ama toda a inovação. Copia o que é bom, pouco cria, mas gera bons resultados.
- Competência emocional: uma competência de leitura de alma, trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento, disseminando tranquilidade e segurança maior no grupo. A inovação é sua ousadia maior.

O trabalho com a interdisciplinaridade é indispensável para o contexto escolar, haja vista sua enorme contribuição para a formação da aprendizagem, por isso precisa ser muito explorado no contexto escolar, como também durante a formação continuada dos docentes.

A palavra inovação significa a ação ou efeito de inovar; logo, podemos dizer que a inovação pedagógica é a ação e o efeito de transformações do processo de aprendizagem. Para que aconteça uma inovação é necessário romper com o modelo tradicional, para Sales e Leal (2018, p.11), se isso não acontecer “há tendência dos/as docentes continuarem reproduzindo processos de ensino-aprendizagem tradicionais, sustentando currículos petrificados que não acompanham as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas.”

A aprendizagem da leitura, na escola atual, cumpre seu objetivo inicial de alfabetização para qual foi idealizada no período de industrialização da sociedade, que tinha como propósito apenas oferecer aos trabalhadores conhecimentos para atender às exigências

do mundo do trabalho, sem que estes se apoderassem do domínio da escrita e da leitura de forma que produzisse, nesses indivíduos, uma transformação real. Embora as exigências sociais, na atualidade, sejam outras, a escola continua respondendo a uma condição que já não é mais adequada.

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário criar práticas pedagógicas inovadoras que envolvam os educandos e despertem neles o desejo de colocarem a leitura como uma prática cotidiana. Para que isso aconteça, o incentivo à leitura deve ser promovido tanto pela escola quanto pela família, considerando-se que os futuros leitores precisam ser motivados a praticar a leitura de forma prazerosa. Para Brito (2010):

Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade (BRITO, 2010, p. 2).

Em alguns ambientes escolares e em algumas turmas das escolas, inovar é algo novo e tanto a escola como os educadores devem estar empenhados em colocar em prática a inovação. O criar, muitas vezes, é implicado devido à forma como algumas escolas funcionam por conta da metodologia utilizada pelo próprio educador. Muitas escolas ainda utilizam métodos tradicionais de ensino e alguns educadores mantêm uma forma engessada de lecionar, o que compromete a inovação pedagógica ancorada em novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

A inovação precisa estar associada aos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, tendo em vista que o letramento merece ser incentivado na formação das crianças, compreendendo-se as relações dialógicas entre os atos de ler e escrever. A alfabetização não

se realiza da mesma forma para todas as crianças e para compreender a língua escrita é necessário conhecer o seu funcionamento. O professor deve priorizar uma metodologia que favoreça a reflexão da criança sobre a escrita, planejar situações em que os alunos sejam convidados a escrever e onde a ortografia seja tratada como objeto de conhecimento.

Como veremos, na próxima seção, o eixo do letramento precisa ser destacado nas reflexões teórico-metodológicas sobre a leitura e a escrita com foco na dimensão da aprendizagem lúdica.

LETRAMENTOS: leitura e escrita na dimensão da aprendizagem lúdica

A noção de letramento vem sendo amplamente estudada. Conforme Soares (1999, p.18), o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

A criança desde cedo se comunica por meio de algumas maneiras, seja falando, desenhando, por meio de expressões, de sentimentos, ou de canções, e utilizando, também, a curiosidade para despertar a leitura de mundo. Desde o momento que começamos a compreender o mundo, a prática da leitura se torna importante. Para Pereira (2006, p. 07), “ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura.”

Para que garanta a alfabetização, o docente precisa estar qualificado em relação ao domínio dos conceitos e teorias de aprendizagens no processo de construção da escrita, assim como as estratégias de leitura. Nesse sentido, Salgado e Salgado Neto (2018, p.149) reforçam a ideia: “com isto, haja criatividade do educador para

despertar a vontade de aprender no aluno, é importante o professor está em constante aprendizagem para desempenhar a sua função.”

Ao utilizar o lúdico no processo de letramento é construída uma memória positiva, proporcionando conhecimentos empíricos, reforçando e fixando o aprendizado e gerando um maior bem-estar. Nesse sentido, Dezotti (2019) compreende que:

Dessa maneira, formar o leitor na escola implica em lidar simultaneamente com o prazer e com o dever, pois como prática social, realizada fora da escola, a leitura literária é aquela que proporciona o prazer, sem determinados compromissos por parte do leitor de prestar contas da sua leitura para alguém. (DEZOTTI, 2019, p.55).

Além disso, é importante trabalhar a ludicidade durante o processo de letramento, pelo fato dele não pertencer a apenas uma área do conhecimento, pois pode ser trabalhado de forma transdisciplinar, permitindo que os alunos tenham acesso a várias obras literárias. Segundo Lajolo (2005):

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. (LAJOLO, 2005, p.12).

Deste modo, é impreterível a necessidade de a escola e o educador(a) tornarem possível o acesso a livros do interesse dos alunos, assim como atividades dinâmicas que revelem o ato de ler mais interessante, despertando o interesse dos discentes para conhecerem outras obras e assim incluírem a leitura em seus estudos. Em conformidade com Pereira (2006):

O professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos. Para cada tipo de leitura – por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo – utilizamos determinadas estratégias. São estratégias que variam de um leitor para outro ou mesmo de um objetivo para outro: para obtermos o sinônimo em um dicionário ou para ler um poema utilizamos estratégias diferentes. (PEREIRA, 2006, p.21).

Por isso, é importante que o docente saiba abrir espaço para que os alunos possam escolher as obras que sentem vontade de ler, devem estimular a reprodução dessas obras, deixar os discentes a vontade para contarem a história a partir do seu entendimento, para que eles se sintam confortáveis ao compartilharem com os colegas o que leram. A utilização de recursos, como os fantoches, também favorece, porque é a partir desse momento que os educandos entram em cena e têm mais estímulo para tornarem-se protagonistas da aprendizagem.

Nesse sentido, o lúdico é um instrumento indispensável no processo de letramento, pois além de tornar a aprendizagem significativa, contribui para que o trabalho com a leitura e a escrita vá além de codificar e decodificar, uma vez que, nessa etapa, os alunos precisam aprender a utilizar as diversas habilidades construídas durante o processo de letramento nas mais diversas situações do cotidiano e no meio social.

Portanto, levando em consideração as bases teóricas que subsidiaram o tema no decorrer deste referencial, podemos entender que as práticas de letramento, o lúdico e a interdisciplinaridade estão interligados, juntamente com a participação de um professor leitor, mediador e inovador, que leve em consideração a formação de um leitor crítico, independente, contribuindo para a motivação do amor pela leitura e na construção de cidadãos reflexivos.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em termos metodológicos, a presente pesquisa configura-se como um estudo de caso realizado com docentes da educação básica para avaliar percepções e experiências sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental. Para a realização desta pesquisa, priorizamos a abordagem qualitativa. Essa abordagem foi escolhida por dar ênfase às opiniões e levar em consideração cada singularidade na prática docente. Segundo Gil (2002):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p.133).

Nesse sentido, para tentar responder os objetivos específicos da pesquisa foi elaborado um formulário de entrevista (Apêndice B), contendo dez questões sobre o lúdico como recurso pedagógico para motivar práticas de letramento no ensino fundamental e um relato de experiência dos docentes (Apêndice C). Levando-se em consideração o cenário da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de um formulário criado no GoogleForms, disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciSkM-fpXWnAtXVGKKpiWo8zmJKoJEWv6rOJPlaFTni8fSLw/viewform?usp=pp_url, contendo, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

Figura 1- Termo de Livre Consentimento Esclarecido- TLCE

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA MOTIVAR PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONEXÕES DIALÓGICAS COM PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES

Termo de

Você está sendo convidado a participar de pesquisa intitulada "O lúdico como recurso pedagógico para motivar práticas de letramentos no ensino fundamental: conexões dialógicas com percepções e experiências de docentes". O principal objetivo da pesquisa é investigar as percepções e os relatos de experiências pedagógicas de docentes sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental. Em termos metodológicos, a coleta de dados será realizada por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado com os professores e relato de experiência (diário). Os relatos procedimentais só serão utilizados em análise mediante a consulta à autorização dos professores. As entrevistas serão realizadas por meio remoto com fins e poder de ser respondidas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os registros foram a elaboração das perguntas e serão sempre respeitadas a caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. A sua participação nesta pesquisa não acarretará em nenhum caso, nem recompensa financeira aos participantes. Assumimos o compromisso de preservar o nome dos docentes em quaisquer publicações ou apresentações de resultados. Concomitante aos aspectos de envolvimento em resultados de pesquisa aos docentes, colocamos nos 8 dias úteis para adequar mediamente. Agradecemos antecipadamente. Gabriela Viana da Silva e Heloísa Almeida de Albuquerque.

Em anexo assinado

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Figura 2 - Entrevista com foco em eixos temáticos

Entrevista com foco em eixos temáticos

- A ludicidade, a leitura e a escrita;
- O lúdico e a interdisciplinaridade;
- Utilização de recursos lúdicos no ensino fundamental.

1. Durante a sua formação acadêmica (graduação ou pós-graduação) você teve contato com estudos relacionados à ludicidade?

Texto de resposta longa

2. Você acha que os eixos da interdisciplinaridade e do lúdico articulados à prática pedagógica no ensino fundamental favorecem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita?

Texto de resposta longa

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

O formulário foi respondido por cinco docentes, identificados como professores A, B, C, D e E, que atuam nas salas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em escolas do município de Gravatá-PE. Como procedimento de análise, categorizamos a entrevista com foco em eixos temáticos e analisamos separadamente, a primeira contendo dez questões semiestruturadas com os temas: a ludicidade, a leitura e a escrita; o lúdico e a interdisciplinaridade; e a utilização de recursos lúdicos no ensino fundamental, e a segunda com o relato de experiência do docente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Levando-se em consideração a análise da entrevista aplicada com os docentes A, B, C, D e E, percebemos que os resultados obtidos evidenciam a importância do instrumento da ludicidade para motivar práticas de letramentos no ensino fundamental.

Os docentes entrevistados têm o seguinte perfil: Professora A, 33 anos, formada em História e Pedagogia; pós-graduação em História e Cultura, pós-graduanda em Alfabetização e Letramento, tem cinco anos de experiência na área. Professora B, 30 anos, formada em Pedagogia, possui seis anos de experiência na docência do ensino fundamental. Professora C, 25 anos, formada em Pedagogia, com três anos de experiência docente em ensino fundamental. Professora D, 27 anos, formada em Letras e pós-graduação em Psicopedagogia, com oito anos de experiência, e, professor E, 38 anos, formado em Pedagogia, com 12 anos de experiência no ensino fundamental.

ATIVIDADES LÚDICAS NA MOTIVAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

análise de percepções de docentes

Quando questionados se tiveram contato com estudos relacionados à ludicidade durante a formação e se os eixos da interdisciplinaridade e do lúdico articulados à prática pedagógica no ensino fundamental favorecem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, todos os docentes responderam de modo afirmativo. Sobre os materiais e recursos utilizados para abordar atividades e práticas de leitura e de escrita em sala de aula, as respostas foram variadas, foram citados: músicas, livros de literatura, livros paradidáticos, porém o mais citado foram os jogos.

Em relação à frequência com que são produzidas atividades que envolvam a ludicidade, os docentes tiveram respostas diferenciadas, alguns relataram que trabalham semanalmente, outros normalmente duas vezes na semana, em outra resposta foi respondido que trabalhava o lúdico todos os dias.

Observamos que algumas respostas ficaram vagas, como a questão que perguntava sobre o uso de recursos lúdicos e apenas três docentes responderam de forma satisfatória, assim como a questão que perguntava se os docentes trabalhavam com a abordagem lúdica ao ensinar leitura e escrita e como era realizado esse trabalho, duas respostas foram breves e sem um aprofundamento. No entanto, todos os docentes entendem que o lúdico é um recurso indispensável para tornar o ensino mais atrativo e que trabalhar a ludicidade em sala de aula torna o aprendizado leve, onde a criança aprende brincando, sem medo de errar.

Quando perguntados sobre como é realizado o trabalho utilizando abordagens lúdicas, as respostas foram: “fantoques, leitura de como confeccionar determinados objetivos, cartazes confeccionados pelos próprios alunos, utilização de diversos materiais, como argila,

dados, tintas e outros.” Em conformidade com Salgado e Salgado Neto (2008, p.150), “os educadores que assumem a postura lúdica devem ser capazes de estreitar os objetivos pedagógicos que pretendem alcançar e os desejos dos educandos em seu planejamento é um dos métodos mais eficazes na construção do conhecimento.”

Ao serem questionados sobre como é trabalhar a ludicidade e o que compreendem sobre o lúdico, os docentes responderam:

“Para mim é agradável e possibilita uma compreensão acessível ao educando.” (Docente A).

“Um aprendizado leve, onde a criança aprende brincando, sem medo de errar.” (Docente B).

“É promover atividades de leitura e escrita por meio de dinâmicas que os alunos se divirtam ao mesmo tempo em que aprendem.” (Docente C).

“É muito importante.” (Docente D).

“Ampliar o aprendizado, fixando os conteúdos de uma forma mais agradável à percepção dos alunos.” (Docente E).

Sobre a ludicidade ligada aos processos de formação continuada, dois docentes responderam que o tema da ludicidade é pouco ou não é explorado, fato extremamente ruim, pois sabemos que é importante o docente aperfeiçoar seu conhecimento para melhor transmiti-lo aos seus alunos.

Outro ponto que ressaltaram foi o mesmo que expomos durante o decorrer dessa pesquisa sobre os desafios para trabalhar a ludicidade pelo fato de algumas escolas não abordarem muito a temática, a escassez de recursos adequados e a falta de compromisso voltado para a realização de trabalho que envolvam o lúdico.

Os docentes descreveram suas dificuldades:

“Acredito que a falta de recursos adequados e a falta de compromisso voltado para a realização de trabalho que envolvam o lúdico.” (Docente A).

“Eles não querem ler os comandos.” (Docente B).

“Falta de tempo para pesquisar e preparar atividades com recursos lúdicos.” (Docente C).

“Adaptação de material, recursos, etc.” (Docente D).

“Temos que considerar o tempo de aprendizado de cada aluno, uns se desenvolvem primeiro, outros não.” (Docente E).

Sobre os desafios enfrentados pelos docentes, Salgado e Salgado Neto (2018) argumentam:

Atualmente, o grande desafio do educador é garantir uma pedagogia nova, uma metodologia adequada que possibilite avanço da aprendizagem no processo educacional interagindo o conhecimento global com a qualidade educativa permitindo o diálogo com a realidade, possibilitando temas de interesse dos alunos para propor um ensino integrado, articulado e atualizado. (SALGADO; SALGADO NETO, 2018, p.145).

Apesar dos desafios enfrentados pelos docentes é importante ressaltar que cada um assume a prática pedagógica da ludicidade que está de acordo com as suas POSSIBILIDADES, buscando promover dinâmicas e outras práticas, com o intuito de o aluno obter um aprendizado de forma agradável e com experiências motivadoras.

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO LÚDICO COMO RECURSO NA MOTIVAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

dialogando com experiências pedagógicas de docentes

Solicitamos aos docentes que compartilhassem experiências e práticas pedagógicas pautadas nas articulações entre o lúdico e as práticas de leitura e escrita. Os docentes relataram:

“Leitura de imagem, contação de história, teatro e outros.” (Docente A).

“Fiz sarau, máscaras e maquiagem, apresentações diversas com a turma do 4º ano em 2019. Porém, apaguei os registros (celular muito carregado)” (Docente B).

“Turma 1º ano, atividade baú das palavras, coloquei uma caixa toda decorada na sala e falei para eles que as sílabas tinham se separado e eles teriam que encontrar a sílaba que faltava para formar a palavra, eles amaram.” (Docente C).

“Utilizo nas turmas de ensino fundamental anos iniciais, adapto minhas aulas remotas a fim de que eles compreendam o conteúdo e os motive para continuar participando das aulas. Utilizo nosso material didático, confecciono painéis de leitura, gravo vídeos, etc.” (Docente D).

“Jogos, fichas e cartazes são sempre eficazes.” (Docente E).

Os relatos de experiências dos docentes refletem a preocupação dos educadores quanto à adaptação de práticas pedagógicas para as aulas remotas, como podemos notar no depoimento do Docente D, professora com oito anos de experiência na docência e com formação

em Psicopedagogia. A referida docente indica a gravação de vídeos e a confecção de painéis de leitura para motivar a participação dos estudantes nas aulas mediadas pelas tecnologias digitais.

As diversidades de recursos e estratégias também são destacadas nos depoimentos dos docentes, conforme relatos dos Docentes A, B, C e E. A Docente A, por exemplo, salienta a leitura de imagens, a contação de histórias e a utilização do teatro para motivar as práticas de letramento das crianças. Ressaltamos que a referida docente tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento, o que certamente reflete a preocupação com atividades direcionadas às conexões dialógicas entre os processos de alfabetização e letramento das crianças.

O relato do Docente B destaca o caráter lúdico na organização de um sarau, com utilização de máscaras e maquiagem, além das socializações de aprendizagem por meio de apresentações diversas com a turma do 4º ano do ensino fundamental, ainda no cenário pré-pandemia.

A Docente C, formada em Pedagogia, com três anos de experiência docente no ensino fundamental, revela a atividade lúdica do baú de palavras para despertar a curiosidade das crianças, gerando motivação para os processos de alfabetização e letramento desde o 1º ano do ensino fundamental.

Por fim, a Docente E indica “jogos, fichas e cartazes” como recursos importantes em suas aulas, destacando a eficácia de tais recursos nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, observamos que o lúdico se constitui como importante aliado na formação de leitores, sendo um instrumento relevante para as práticas de leitura e escrita. Percebemos que os docentes se preocupam com o tema em questão e se interessam em colocá-lo em prática na sala de aula, gerando motivação através de recursos como jogos, teatrais e contação de histórias, que despertam no aluno o gosto pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos permitiu atingir o objetivo principal, ou seja, investigar as percepções e os relatos de experiências pedagógicas de docentes sobre atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental. Entendemos que o processo de letramento acontece em tempo diferente em cada educando, sendo preciso respeitar cada ritmo de aprendizagem, mas que, ao utilizar o lúdico, os docentes compreendem que o ensino se torna mais “leve” e o aluno pode aprender brincando.

Constatamos, por meio de percepções e relatos de experiências pedagógicas de docentes, que é possível trabalhar com atividades lúdicas na motivação de práticas de letramentos de crianças no ensino fundamental. Os docentes reconhecem que o lúdico é um elemento indispensável na educação, embora alguns explorem pouco em suas aulas, e outros em todas as aulas.

Algumas escolas não abrem espaço, tampouco disponibilizam materiais para que os docentes possam trabalhar com a ludicidade, o que acaba tornando o processo de letramento mais enfadonho e menos atrativo. É importante que tanto a escola como os docentes explorem recursos com atividades lúdicas, principalmente no processo de letramento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada discente e tornando o ensino mais atraente.

A presente pesquisa pode contribuir para ampliar as reflexões teórico- metodológicas sobre a inserção do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem direcionados a práticas de letramentos no ensino fundamental. Os resultados apresentados apontam para a necessidade de fortalecer o debate sobre a dimensão lúdica em processos de formação docente, buscando-se articulações com o eixo do letramento.

Como desdobramentos para pesquisas futuras, os estudos poderão propor desenhos de cursos ou programas de formação docente, com foco na ampliação de análises de experiências docentes

sobre estratégias didático-pedagógicas direcionadas para práticas de letramentos construídas com base em recursos e práticas pedagógicas inovadoras centradas no lúdico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano IV - nº VIII- Jun / 2010 - ISSN 1982-646X. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf>, Acesso em: 19 de maio de 2021.

DEZOTTI, M. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S; LEITE, M. L. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?**. Ministério da Educação. Campinas- UNICAMP. Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez. 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos).

PAÇO, J. M. **O lúdico no ensino de Língua Portuguesa**. Faculdade de Educação São Luís, Núcleo de apoio de Moema Jaboticabal – SP, 2009.

PALITOT, M. D. et al. **Caminhos e reflexões psicopedagógicas e interdisciplinares para aprender a aprender**. João Pessoa: Ideia, 2016.

PEREIRA, A. K. Biblioteca na escola – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7260-biblioteca-escola-seb&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

PEREIRA, M. O. S. **A importância do lúdico no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I**: estudo de caso na Escola Odilon Edízio Lima, Cacimba de Dentro/PB, 2014.

SALES, S. R.; LEAL, R. E. G. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 7–24, 2018. DOI: 10.22348/riesup.v.4i1.8650710. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650710>>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

SALGADO, A; SALGADO-NETO, G. Práticas pedagógicas lúdicas como proposta metodológica para alfabetização e letramento, **Revista Científica Schola**. vol II, n. 3, p. 144-131, 2018. Disponível em: <http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2018/Dezembro_2018/Pr%C3%A1ticas_pedag%C3%B3gicas_l%C3%BAdicas_como_proposta_metodol%C3%B3gica_para_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_letramento.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, T. S. P. **Jogos de tabuleiro**: recurso lúdico na apropriação de leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZOTTESSO, D. F. **Leitura na escola e na vida: a leitura-fruição como uma possibilidade na formação do leitor literário.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional (Proletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Cascavel, 2020.

CAPÍTULO 5

O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA LUDICIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiane Ana da Silva Lima

Klyvia Leuthier dos Santos

Regina Célia Macêdo do Nascimento

INTRODUÇÃO

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fizeram a inserção da Educação Ambiental (EA) no universo escolar por meio da Lei 9.394 a qual é datada de 1996 (BRASIL, 1996). Ela deve ser abordada em sala de aula de forma a promover de maneira ampla elementos naturais que fazem parte do meio ambiente, mas também os aspectos sociais que estão relacionados com as questões de meio ambiente. O educador deve se preocupar em articular bem a questão da educação e do meio ambiente, trazendo assim um pensamento ambiental para os seus educandos, sendo assim um mediador do homem com o meio, ou seja, buscando integralizar o pensamento aos valores, a razão e o sentido, não se limitando apenas a isso. Mas também, as diferenças e as diversidades, a cultura, e a natureza.

Outro tema a ser evidenciado em sala de aula é a questão das atividades lúdicas. As mesmas são recomendadas por conseguirem facilitar o processo de ensino e socialização, como também a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e criatividade. Porém, como o Pedagogo pode trabalhar a EA juntamente com a ludicidade? Ocorre que, o tema aqui proposto é de grande relevância, pois apesar de ser componente da grade curricular dos cursos de

licenciatura e por consequência também do curso de Pedagogia, a verdade é que são poucos os exemplos na literatura de como o professor pode abordar o conteúdo EA. Sendo mais complicado ainda, encontrar tal assunto associado a ludicidade, sem que o mesmo se limite apenas a aulas de reciclagem com artesanato. Não retirando o mérito de tal atividade mas, trazendo a luz da razão que falar de EA é ir além da reciclagem de material, pois essa temática é de grande relevância social. E, na educação infantil, a mesma deve ser abordada de diversas formas.

Desse modo, a presente proposta torna-se importante por trazer exemplos de como o professor de educação infantil pode abordar o tema da Educação Ambiental, dentro do contexto da ludicidade, assunto que ainda precisa ser mais abordado na literatura, de forma a tornar rica em exemplos de metodologias de exploração de ambas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar como o pedagogo pode trabalhar a ludicidade e a Educação Ambiental dentro da educação infantil ampliando a discussão sobre algumas práticas adotadas no referido ensino, com o intuito de expandir as possibilidades metodológicas para o professor. Além disso, abordará a importância de trabalhar a educação ambiental; definindo ludicidade e demonstrando como é possível unir as duas temáticas de forma inovadora, enfatizando a relação do homem com o ambiente natural.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) é de tamanha importância, que seu debate agrega países e continentes, prova disso é a Agenda 21, documento assinado por 179 países durante a “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento” ou “ECO - 92”, realizada na cidade do Rio de Janeiro – Brasil, em 1992. Após essa

conferência, em 1999 foi criada a lei 9.795, a qual dispõe sobre a EA, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Nessa lei, a EA é definida como:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.03).

A EA também é citada em outros textos legislativos do Brasil, como a Constituição Federal de 1988, onde em seu título VIII fala da Ordem Social, e no capítulo VI, os assuntos referentes ao Meio Ambiente. Ao observar esse último, pode-se destacar o art.º 225 onde consta que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Em complemento no § 1º, são expostos 7 pontos que devem ser assegurados a efetividade desse direito pelo poder público, sendo no sexto citado a EA “VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

É possível verificar, com exemplos supracitados, a importância do tema da educação ambiental. Não sendo à toa que o mesmo é abordado e tratado na Constituição Federal Brasileira a qual refere-se a Lei maior no País.

A Lei 9.795 de 1999 explica que a EA deve ser compreendida como sendo “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Outra questão importante a ser evidenciada é que essa lei descreve os

princípios que devem ser considerados como básicos, para o ensino da educação ambiental, onde os mesmo são:

I – O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - A permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p.5).

Ao observar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), verifica-se também orientações sobre os objetivos fundamentais da EA:

Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integra-

da do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico (BRASIL, 2013, p.166)

A Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto onde de acordo com Ross; Becker (2012) explicam que a:

Cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos Problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (ROSS; BECKER, 2012, p. 1).

Por tanto, é de fundamental importância o ensino de Educação Ambiental dentro do currículo escolar. Porém, como pode ser trabalhado os conceitos de Educação Ambiental e Ludicidade em uma mesma aula? Para isso, faz-se necessário esclarecer os conceitos de Ludicidade.

LUDICIDADE

A educação ambiental é um “eterno processo de humanização, sendo compreendida como dimensão social da formação humana, divorciando-se, assim, do caráter reducionista restrito ao ato de ensinar escolar e com idade padrão apropriada” (FREIRE, 2011, p. 97). Nesse contexto, a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica, além disso, ela é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (PIETROBONSRG, 2017).

No universo da educação infantil, deve-se estar presente a ludicidade. Essa por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem, consegue auxiliar o sujeito na formação de conceitos próprios, na socialização, nas relações lógicas e possibilitar uma aprendizagem prazerosa. De acordo com Santos (2002) a ludicidade é:

Uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p.86).

São vários os motivos que conduzem o professor a incluir cada vez mais a ludicidade em suas aulas como recurso pedagógico. Silva Júnior e Fonseca (2005) contam que o significado da palavra ludicidade está na própria palavra. Afinal, a mesma está relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, autonomia, e inúmeras outras qualidades. As atividades lúdicas são tão ricas que se torna possível o seu uso nos diversos tipos de conhecimentos. Dallabona; Mendes (2004, p.107) acreditam que:

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA; MENDES, 2004, p.107)

Destacamos que “a palavra lúdicos é origina do latim ludus que significa brincar” (SANTANA, 2008, p.20). Para o referido autor, o lúdico se refere à brincadeira, ao jogo, e à diversão”. Na concepção de Luckesi (2002, p. 6):

Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna. LUCKESI, 2002, p. 6):

A educação lúdica consegue integrar em sua essência uma concepção teórica, que pode ser considerada profunda, e também a prática atuante e concreta (ALMEIDA, 1987, p.22). Sendo os seus objetivos dessa educação, a estimulação das relações cognitivas, não somente essas, mas ainda as “afetivas verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação de uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos.” A ludicidade pode ser trabalhada de diversas formas e maneiras, para atender a diferentes perspectivas, podendo

abranger diversos conteúdos, trata-se de um material rico que deve ser aperfeiçoado cada vez mais.

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica por meio da plataforma online Google Scholar com os indicadores “Educação Ambiental”, “Ludicidade” e “Educação Infantil”. Como critério de inclusão da busca, foram considerados apenas artigos científicos publicados entre 2015 e 2021, que trouxessem propostas de atividades para a educação infantil que unisse a Ludicidade e a Educação Ambiental, sendo posteriormente categorizados por abordagem de atividade. Além disso, também foram considerados livros e legislação vigente, ambos publicados durante o período estabelecido na busca.

Desta forma, a escolha da metodologia e protocolo aplicado para busca, trata-se de um trabalho bibliográfico que, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a mesma abrange “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.”

Se tratando de um trabalho com características qualitativas, visto que a pesquisa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, o pesquisador termina por ser seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 2003). Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (1999), tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e também ideias. Além disso, é um tipo de pesquisas que não há tanta rigidez no seu planejamento, afinal, a mesma visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao todo, foram encontrados 28 artigos na busca ativa da plataforma online. Ao estabelecer os protocolos de inclusão para pesquisa, foram selecionados 8 artigos que contemplavam a junção da EA e Ludicidade, com suas referidas propostas metodológicas inovadoras (tabela 1). Foram usados ainda, livros de autores chave na temática como Freire (2011), Abramovich (1995) e Luckesi (2002) para embasar a discussão.

Tabela 1. Artigos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com os resultados obtidos na plataforma Google Scholar entre 2015 e 2021.

Autor	Categoria	Público-alvo
Barreto et al (2019)	A natureza em forma de leitura e arte	Crianças
Behling et al (2020)	A natureza em forma de leitura e arte	Cinquenta crianças do ensino fundamental, entre seis e quatorze anos.
Borges (2015)	A natureza em forma de leitura e arte	30 crianças
Krelling (2017)	Horta em âmbito escolar	Crianças da faixa etária de 4 anos
Marvila; Raggi (2019)	Horta em âmbito escolar	Crianças de 3 e 4 anos.
Sherer et al (2019)	Horta em âmbito escolar	Crianças
Alvarenga et al (2018)	Trilhas Interpretativas	Alunos e professores das escolas públicas e privadas de Itabira e dos municípios próximos.
Colombo et al. (2015)	Trilhas interpretativas	Alunos das escolas de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Muitas vezes quando o professor planeja sua aula como a temática Educação Ambiental almejando utilizar a ludicidade como forma de potencializar o aprendizado dos seus alunos, termina por recorrer a atividades repetitivas como a reciclagem de material na confecção de brinquedos ou objetos diversos. Os trabalhos selecionados, encontraram outras formas de trabalhar os mesmos conteúdos e essas propostas serão aqui expostas visando proporcionar um leque maior de opções de atividades para os professores.

A natureza em forma de leitura e arte

Behling et al (2020) trouxe como atividade para a educação infantil a leitura, onde os autores selecionaram dois livros: “Menino do rio Doce” (ZIRALDO, 1996) e “Um dia, um rio” (CUNHA, 2016). Por meio da leitura, os autores exploraram os sentimentos vivenciados pelos alunos sobre os corpos hídricos, e crimes ambientais. De acordo com Seabra e Sousa (2010), a Ludicidade também está presente tanto no ato de contar histórias como também em ler textos infantis. Abramovich (1995, p.33) por sua vez fala que “É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outras formas de olhar”.

O ato de contar história, trata-se de uma prática essencial quando se fala em desenvolvimento e aprendizagem da criança, acontece que desde pequena essas crianças sentem a necessidade de vivenciar seus sonhos, como também suas fantasias e seus encantos através da arte (FARIA, et al., 2017). Corroborando com Borges (2015, p.4) onde também se fez uso da contação de história na educação infantil tendo como objetivo a Educação ambiental. Em sua pesquisa, a mesma concluiu que “atividades de contação de história com temática ambiental são de grande relevância na contribuição da inserção da educação ambiental nas escolas”. Além disso, Giordano (2005) explica que independentemente da época, o conto sempre tem o poder de

transmitir mensagem seja qual for o termo utilizado na linguagem moderna.

Barreto et al. (2019, p.9) também fez uso da mesma metodologia, os autores concluíram que “ao estimular as crianças a imaginar, criar e envolver-se com a Contação de Histórias, estamos dando um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da sua personalidade”.

Outra atividade explorada por Behling et al. (2020) foi o teatro de fantoches. Os autores tentaram manter uma interação entre oficinairos e alunos. A peça teatral também teve como tema o respeito e desrespeito com o meio ambiente. Gein (2005, p. 469) fala que “a utilização da arte pela educação ambiental é um meio de trabalhar a alegria, o lúdico, a beleza, o agradável e o criativo na abordagem e na construção dos principais conceitos da questão ambiental”. O Teatro, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacional da Educação (BRASIL, 2001, p. 57), “[...] dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos”.

Deve ser evidenciado que as crianças estão acostumadas a atividades realizadas dentro da sala de aula, mas quando o tema é preservação do meio ambiente, experiências que permitam esse contato com o meio ambiente se tornam muito ricas.

Horta em âmbito escolar

A horta como atividade lúdica foi descrita por Krelling (2017). O autor relata que, como resultado da atividade tiveram o interesse dos alunos em manter a horta da escola, e também a disseminação do conteúdo para a casa desses pais que passaram a ter interesse em cultivar sua própria horta em casa. Para os referidos autores o desenvolvimento de valores e atitudes faz com que a criança crie um sentimento de participante desse espaço e passe a compreender que suas atitudes podem fazer diferença nas questões ambientais. Luckesi (2002) explica

que não existem atividades que pode ser classificada como lúdica ou não lúdica, ocorre na verdade atividades que serão qualificadas como sendo lúdicas, dependendo da pessoa que irá vivenciá-la e também da circunstância onde a mesma ocorre.

Os resultados alcançados pelo trabalho de Krelling (2017) lembra as afirmativas feitas por Souza, Aguiar; Santos (2021, p.3) quando os mesmos falam que “educação ambiental crítica e emancipatória exige que os conhecimentos sejam apropriados pela comunidade” ou seja que os saberes ocorram “de forma contínua, coletiva e participativa, com vistas à consolidação de ambientes privilegiados para a emancipação de pessoas” (SOUZA; AGUIAR; SANTOS, 2021, p.3).

A proposta da horta como conscientização de uma educação ambiental, na educação infantil as referidas autoras concluíram que horta tem o poder de proporcionar “o desenvolvimento de novas atitudes e práticas que corroboram para uma sensibilização sobre a preservação do meio ambiente.” (MARVILA; RAGGI, 2019, p.359). Para Scherer et al. (2019) que também implementaram esse tipo de projeto para o mesmo público, também perceberam mudanças nos hábitos alimentares dos alunos, como também se tornaram mais conscientes da importância de cuidar dos alimentos, e da importância disso para a sociedade.

Estudos sobre o plantio de mudas frutíferas como terceira atividade implementada com os alunos das séries iniciais, Behling et al. (2020) ainda trouxeram alguns pontos importantes, tais como:

As atividades realizadas contribuíram para a melhor compreensão dos alunos do modo de interação humana com o meio ambiente e as consequências das ações humanas. Uma vez que a comunidade possui papel fundamental na melhor forma de elucidar a EA no contexto social, um dos pontos a ser observado é que ela seja abrangente, permitindo a melhor participação da comunidade escolar e do entorno, promovendo um

maior contato com o tema desenvolvido, diálogo e participação das pessoas, contribuindo para o despertar da cidadania (BEHLING et. al, 2020, p.15).

É possível trabalhar a Educação Ambiental de diversas maneiras e abordando a ludicidade o ato de plantar mudas em grupo e em um momento de distração e divertimento é um momento muito rico de sentimentos e aprendizados. E ainda vão de encontro com o Art. 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe sobre a educação ambiental:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s/n).

Trilhas interpretativas

A proposta da trilha interpretativa em uma mata urbana tem sido investigada por Alvarenga et al. (2018). Nela, as aulas eram vivenciadas por crianças que participavam das trilhas juntamente com seus professores. Os autores defendem a trilha interpretativa como sendo um importante meio para a promoção da educação ambiental. Para eles “o espaço natural é a ferramenta facilitadora e instigadora do conhecimento e da sensibilização de seus usuários e pode contribuir para estimular o educando a repensar seu estilo de vida e sua visão do mundo a partir da percepção da realidade ambiental” (ALVARENGA et al, 2018, p.2).

Atividades realizadas em áreas abertas que possibilitam o contato com a natureza de acordo com Colombo et al. (2015), estimulam a ludicidade e os sentidos, por isso demonstram ser uma boa proposta. Além disso, é possível perceber que atividades que proporcionam à criança a possibilidade da experiência, da observação e da exploração.

Ambas ajudam as mesmas a construir seu conhecimento, modificar situações, além de reestruturar seus esquemas de pensamento, auxiliando na interpretação e busca de soluções para fatos novos. Isso tende a ajudar de maneira considerável o desenvolvimento intelectual da criança.

Palmier e Massabni (2020) acreditam que atividades lúdico-educativas podem ser utilizadas como forma de valorizar o espaço educativo utilizado, além disso, quando se consegue integrar a essas atividades o pensamento reflexivo e crítico se torna ainda mais enriquecedora a prática pedagógica.

Carvalho (2004) acredita que as Trilhas Interpretativas podem ser consideradas como atividades didáticas; que possuem roteiros de caminhadas em áreas abertas as quais possuem pontos estratégicos e relevantes sobre o ecossistema; as trilhas possibilitam o contato com a natureza além de estimular a ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se considera a Educação Ambiental, é preciso que se destaque a importância do entendimento do aluno sobre a relação que existem entre seres vivos e o ambiente, não sendo fácil fazer com que as crianças ainda pequenas percebam o ambiente, e consigam considerar-se parte dele e atuante sobre ele. Mas sim, é possível falar e trabalhar a temática da Educação ambiental na educação infantil de maneira criativa e com a ludicidade como fonte de enriquecimento do aprendizado.

Por meio das atividades aqui expostas, é possível trazer o conhecimento sobre o meio ambiente, o seu funcionamento, sua estrutura, e também falar sobre leis e sobre mudança de pensamento e atitude, buscando assim a mudança do interior para o exterior do alunado.

Não nos resta dúvidas que a Educação Ambiental é de grande importância, e que deve ter seu espaço evidenciado nos espaços educacionais, mas que talvez a sua importância ainda esteja muito restrita a se falar em reciclagem de material e se esquecendo de pontos muito mais importantes como a questão social e a postura ética perante o meio ambiente.

Um ponto negativo encontrado durante a pesquisa, foi a pouca fundamentação ou a ausência do conteúdo direcionado de forma direta para a questão da educação ambiental no texto da Base Nacional Comum Curricular. Apesar de ser possível extrair o tema no conteúdo da BNCC, o mesmo não está tão claro como outros temas nela abordados. Desta forma, por estar camuflado, o professor termina por necessitar ter uma certa sensibilidade para perceber que a educação ambiental está presente no texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5ª Edição. ed. São Paulo: Loyola, 1987

ALVARENGA, C.A. et al. Trilha interpretativa para promoção da educação ambiental na Funcesi, Itabira Minas Gerais. Research, **Society and Development**, vol. 7, núm. 1 2018.

BARRETO, E. S. C. et al. A aprendizagem e conscientização da educação Ambiental na educação infantil através da contação de histórias. **VI Congresso Nacional de Educação**. CONEDU. 2019

BEHLING, C. et. al **Extensão e educação ambiental: Relato de experiência de uma turma do curso de Pós-graduação em ciências Ambientais em escolas nas Cidades de Pelotas e Capão do Leão**. Revista Conexão UEPG, vol. 16, núm. 1, Enero-Abril, 2020.

BORGES, I. A. As produções literárias como instrumentos de aprendizagem da educação ambiental. **XIX Exposição de Experiências Municipais em Saneamento de Poços de Caldas** – MG, 2015.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 29 jun. 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999: **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 3. ed. Brasília: SEF, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

COLOMBO, A. G. et al **Trilhas interpretativas: a inserção da prática em educação ambiental no campus da URI de Frederico Westphalen, RS**. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim, v. 11, n. 20, maio 2015.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107- 112, jan./mar. 2004.

Ensaio 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br

FARIA, I. G. et al. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**. Mediação, v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEIN, E. A. T. Ambientar Arte na Educação. **Educação ambiental e sustentabilidade** In: Philippi Jr., A.; Pelicioni, M. C. F. Barueri, SP: Manole, 2005.

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

GIORDANO, A. Contando Histórias: Um Caminho de Fios e Desafios. **Educação ambiental e sustentabilidade** In: Philippi Jr., A.; Pelicioni, M. C. F.. Barueri, SP: Manole, 2005

KRELLING, L. M. Do que uma semente precisa para crescer? **Seminário Nacional Investigando práticas de ensino em sala de aula**, 5. ; Seminário internacional de práticas pedagógicas inovadoras, 3. Anais [recurso eletrônico]. Organizadores Arilson Sartorelli Ribas ... [et al.]. Curitiba, 21 de out., 2017. - Curitiba : Positivo, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e experiências lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade –

MARVILA, L. C e RAGGI, D. G. Desenvolvimento da consciência ambiental na educação infantil **Revbea**, São Paulo, V. 14, , 2019

PIETROBON SRG. (orgs.). **Práxis educativa e infância:** intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017

SANTANA, A. C. **Educação Ambiental e as empresas: um caminho para a sustentabilidade.** Educação ambiental em ação, n. 24, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=573>> Acesso: 10 nov. 2018

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCHERER, A. A. et al. A educação ambiental na educação infantil: a horta e suas Contribuições. V COLBEDUCA – **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação.** Joinville/SC: 2019.

SEABRA, K.; SOUSA, S. **Educação Infantil.** Vol. Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SILVA JÚNIOR, A. S. S.; FONSECA, I. F. A ludicidade no primeiro segmento do ensino fundamental. In: **IX ENFEFE – Encontro fluminense de educação física escolar**, 9. 2005, Niterói. Anais. Niterói: CEV, 2005. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/aludicidade-primeiro-segmento-ensino-fundamental>> Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUZA, R. S.; AGUIAR, W. M.; SANTOS, G. M.M; A Educação Ambiental e a implantação de horta escolar: uma experiência a partir da ludicidade em Salvador, Bahia **Revista Sergipana de Educação Ambiental** |REVISEA,São Cristovão, Sergipe,Brasil V.8,N.Especial,2021

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS CAMPESINAS

Marlos Alan Pereira Santos

Betânia Cristina Guilherme

Regina Célia Macêdo Do Nascimento

INTRODUÇÃO

Ao decorrer da história educacional a escola vem sendo apenas uma reprodutora dos fatos sociais. Porém, a realidade contemporânea permite-nos perceber que a escola deveria contribuir na formação humana, por fazer parte da vida e ter um papel importante na construção da cidadania. Além disso, pode-se observar que, nas últimas décadas, tem ocorrido um processo acelerado de mudanças nas esferas socioeconômicas e ambientais resultando no desequilíbrio da Terra.

A Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica (Grécia), chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares (SORRENTINO, 1998, p. 156).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental-Lei nº 99.795 / 1999, Art. 1º:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de comum do povo, essencial saúde e qualidade de vida sustentável (BRASIL,1999).

Verificando a realidade supracitada, observamos e consideramos que é de fundamental importância a associação entre Educação Ambiental (EA) e Educação Escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, para uma prospecção da qualidade do ensino nas modalidades, bem como uma melhoria na qualidade de vida de todos aqueles que participam meio acadêmico. Essa Mudança Fortalecem A Identidade das pessoas por meio do exercício da cidadania, da percepção da totalidade das relações sociais no mundo e da superação das formas de dominação (LOUREIRO et al.2004,132).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art.2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza como outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e ética ambiental (BRASIL,2012).

Diante Deste Pressuposto, acredita-se que pode contribuir para a formação emancipatória de todos na sociedade, principalmente os estudados em tese, que vivem no campo e que aparentemente encontram-se excluídos dos processos de transformação social, que por muitas das vezes são submetidos a aceitarem tudo o que é posto pelo sistema político-financeiro que norteiam nosso país. Contudo, as escolas perspectivadas só deverão contribuir para a formação emancipatória

destes cidadãos, se assim for implementada como uma prática diária, precisando ter início na sala de aula por docentes e discentes, através também de projetos de projetos e pesquisas desenvolvidos entre ambos.

Para Sorrentino (1998, p. 157),

Os Grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes. (SORRENTINO, 1998, p. 157)

Dessa maneira, a pesquisa surgiu por meio de observa de escolas situadas em assentamentos, onde observou-se que a maioria dos estudantes não valorizava o ambiente circundante sem apropriação do cuidado no ambiente escolar. A exemplo disto, embora na escola tivesse um lixeiro em todas as salas de aula e uma maior no ambiente externo, percebeu-se que os arredores da escola estavam repletos de resíduos. E, apesar de as escolas terem pouco tempo de inauguração, havia pouco espaço em suas dependências.

Além do exposto, verificou-se que os educandos pareciam não ter total conhecimento de que seus atos podem gerar consequência positiva ou negativa no ambiente e, dependendo da ação poderia ser desfavorável não só a sua vida, mas também das outras pessoas que fazem parte desse contexto onde todos convivem. Sendo assim, percebe-se que os estudantes devem ter acesso a uma educação voltada para o meio, para que possam se sentir pertencentes tanto do meio natural quanto do meio social, percebendo sua importância e sua dependência na relação meio ambiente/sociedade. Perante essas observações, sentiu-se a necessidade de investigar se a EA desenvolvida

pelos professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, tem contribuído para a formação do cidadão do campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EA em escolas pretende por meio dos questionamentos sobre sociedade/natureza, indivíduo/sociedade e objetividade/subjetividade levar o estudante a refletir acerca da sua própria realidade a partir daí construir e reconstruir o conhecimento, fazendo evoluir a ética ambiental, portanto valorizadas pessoas e o meio ambiente. Isso tudo, ajuda-o a conhecer o seu meio e agir sobre ele de maneira consciente, pois, passa a reconhecer que é ao mesmo tempo ser natural social, na comunidade qual pertence.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO

Observa-se que no campo, a escola encontra-se envolvida pelo ambiente natural e por pessoas com características e necessidades educacionais diferenciadas das pessoas da zona urbana, desta forma habitantes do campo não detêm das mesmas expectativas de desenvolvimento socioambiental e veem a escola como uma porta de entrada para ter uma vida mais digna.

De acordo com Jacobucci (2008),

os espaços não formais de educação são constituídos por duas categorias: os espaços institucionais, que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável para desenvolver as atividades realizadas, dentre eles, pode-se citar os museus, centros de ciências e de pesquisas, parques ecológicos, zoológicos, jardins botânicos, planetários, aquários, dentre outros. (JACOBUCCI, 2008)

O ambiente escolar como ambiente de aprendizagem, ultimamente, tem preparado os estudantes para o mercado de trabalho e não para terem uma vida de qualidade como um todo, deixando de aplicar uma multidisciplinaridade em seus contextos com aspectos locais. Desta forma, muitos dos conteúdos trabalhados não estão vinculados à realidade social, natural, política, cultural e econômica, a qual a escola está inserida no campo. Por isso, depois de suas formações acadêmicas, os estudantes continuam alienados quanto aos interesses da classe dominante desde os aspectos acadêmicos quanto profissional. De acordo com Guimarães(2010,p.37):

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientização não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador pelo educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim sua conscientização. (GUIMARÃES, 2010,p.37)

Assim, a EA na escola contribui para a construção desses valores, uma vez que, procura por meio de situações-problemas fazer a relação entre os conteúdos trabalhados no âmbito da sala de aula e a realidade do contexto que envolve estes discentes. Estes, por vezes, constroem suas representações da realidade e começam a se comprometer de forma mais consciente de seus atos individuais e coletivos no meio em que vivem. Para Pádua (1997), a educação ambiental dirigida a populações circunvizinhas a áreas naturais pode ser eficaz, pois dessa forma serão oferecidos meios de enriquecer conhecimento e de aumentar o grau de sensibilização para a conservação.

Para tanto, observa-se que é necessário conhecer o ambiente natural e social que envolve atividades discentes, procurando desenvolver trabalho por completo. De acordo Meyer (1991, p. 42), é preciso reconhecer que:

[...] a escola não é o único local de aprendizado e que o processo educativo não se iniciam se esgota no espaço escolar,torna-se fundamental dialogar com o conhecimento as pessoas têm cercado ambiente, aprendido informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as, levando-as a repensar o aprendido. Enfim,possibilitando que elas formulem e expressem suas ideias e descobertas e elaborem seus próprios enunciados e propostas. (MEYER, 1991, p. 42)

Desde o momento histórico o qual estamos vivenciando, entendemos que a educação que foi concebida para o campo não pode ser entendida como educação rural, “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade”(FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.21).

Os camponeses têm suas raízes impregnadas ao campo, estas pessoas possuem sentimentos, necessidades, sonhos presentes e futuros que precisam ser percebidos pela escola que há no campo. A escola, “só olha o aluno e não vê que por trás do aluno há uma criança, um jovem, um adulto, um ser humano” (ARROYO, 2005, p.74).

Percebemos como o principal ponto preocupante é imaginar que há muitas situações que precisam ser modificadas na escola do campo, que perpassa desde a postura do gestor e dos docentes, qual o seu papel fundamental nesta escola que envolve diversas circunstâncias, tais como, a valorização do discente da qual deve ser percebido como um ser com alto conhecimento cognitivos e não como um ser irracional. Arroyo (2005) comenta que não se deve tratar o aluno como número ou com aluno, deve-se tratá-los como sujeitos que trazem histórias, que têm diferenças. Desta forma, é necessário que a escola envolva a realidade do discente de uma forma completa, dentro do processo

ensino-aprendizagem, alcançado e abrangendo toda a sua história de vida, cultural, econômica, política e outras características peculiares à vida no campo.

METODOLOGIA

ÁREA DE ESTUDO

A presente pesquisa desenvolveu-se no contexto dos Anexos das Escolas Marinho de Oliveira e Sabino Bernardo da Silva, no assentamento Manivas Romualdo, em Quebrangulo, Alagoas. Desse modo, foram caracterizados os seguintes aspectos: o meio físico, o meio econômico e social, o ambiente humano, o ambiente de aprendizagem, como também, os indicadores da escola, observando que a esterilidade referida escolar trata bem suas necessidades, suas dificuldades e suas possíveis conquistas.

Até o momento da execução do presente estudo, a escola atende a 129 educandos distribuídos do 1º ao 9º ano Ensino Fundamental, em turnos matutino e vespertino. E, para atender esses estudantes de uma melhor forma, conta com um quadro de 16 funcionários.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA APLICADA

Quanto aos sujeitos da pesquisa, trabalhou-se com dois professores, um do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental, sendo o primeiro mencionado como Prof. A e o segundo como Prof. B. Os profissionais foram entrevistados, questionando-se a respeito de sua concepção da EA, da abordagem por eles usada na formação dos estudantes quanto ao tema, como também suas principais dificuldades.

Antes de participar da pesquisa, os voluntários assistiram ao termo de anonimato sugerido pelo Comitê de Ética de Pesquisa (Apêndice A).

A escolha da utilização de um questionário semiestruturado se deu por não expor ao pesquisador a influência das opiniões e aspectos pessoais do entrevistado, já que as questões abertas solicitam-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas (GIL, 1999).

Além da entrevista com os dois professores, foi investigado a concepção dos alunos da escola. Por meio dos desenhos os quais os alunos produziam durante as aulas de cunho ambiental, ocorreu a seleção de seis alunos, no intuito de que a atravessa contribuir com a arte considerada e contribuir com a pesquisa.

Em um primeiro momento como estudantes, os participantes foram os estudantes do 3º ano, e num segundo momento os estudantes do 4º ano do ensino fundamental, num total de dezesseis participantes. Dos quais foram selecionados três desenhos de cada turma, por representarem, de maneira mais marcante, a concepção da maioria dos estudantes, como verificado a seguir.

RESULTADOS

CONCEPÇÕES SOBRE MEIO AMBIENTE EEA NA ÓTICA DOS PROFESSORES

Com a realização das entrevistas aos professores na escola do assentamento, verificou-se as seguintes concepções quanto ao meio ambiente:

“Prof. A – Verificamos que o meio ambiente é tudo aquilo que está ao nosso redor como o meio natural e social. Meio natural é tudo aquilo que a natureza nos oferece, tudo que está à nossa volta. Meio social ex: nós fazemos parte de

uma comunidade que fica em um assentamento por isso pertencemos ao meio social.

Prof. B – *Observamos que tudo que está em volta de nós: água, animais, plantas, pessoas, ar, clima, vegetação etc.”*

Quanto a da primeira resposta, percebeu-se que a visão de meio ambiente que esse professor possui não está apenas restrita ao meio natural. Desta forma, em analisar o outro professor, apesar de mencionar que tudo que está a nosso redor e o que compõe o meio ambiente, mas também não menciona a participação do homem no meio social como interação, mencionando apenas em relação com a natureza, de modo que possamos entender que esse conceito de meio ambiente é por muitas das vezes um conceito ecologista, da qual é demonstrado a relação de meio ambiente às áreas biológicas.

Com relação a definição de meio ambiente, a Lei nº 6.938/81, no artigo 3º, inciso I, instituir meio ambiente “o conjunto de condições, leis, influências interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (ROCCO, 2002, p. 20). Vale ressaltar também que esta mesma Lei faz alguns apontamentos com relação aos objetivos principais da EA, “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (ROCCO, 2002, p. 226).

Após ter o conhecimento sobre a concepção de meio ambiente dos sujeitos da pesquisa, procurou-se conhecer qual concepção possuíam sobre EA:

“Prof. A – *São todos os aspectos relacionados ao meio ambiente, fauna e flora, como por exemplo: as pessoas, animais, as florestas, os rios etc.*

Prof. B – São estudos sobre o meio ambiente de forma geral, que se referem ao ambiente social, natural em seus devidos aspectos e as mais variadas problemáticas que a Educação Ambiental Nos permite buscarmos soluções para melhor convivermos com o ambiente natural e social.

Na réplica do Prof.A, detectou-se que ele não possui um entendimento conciso do significado da EA, caso este preocupante, pois, como pode-se dizer que estão trabalhando com a temática sem saber de que ela se trata. Entretanto, a partir de sua resposta, verificou-se que os aspectos naturais são mais explorados, logo sua concepção de EA está ligada à preservação da natureza. Ao que se refere à resposta do Prof. B, verificou-se que sua ideia de EA é abrangente e não se restringe aos aspectos naturais, por conta disso, surgiram indagações e resgate quanto a sua resposta sobre meio ambiente, a qual, ficou limitada à área natural, por isso chegou-se a pensar que sua resposta foi pré-elaborada.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na escola do campo, acredita-se ser necessário que os professores trabalhem o conhecimento, as atividades e as habilidades dos estudantes concomitantemente. Para que o educando aprenda para a realidade, as questões ambientais carecem de ser entendidas por diferentes ângulos. Para tanto, a EA na sala de aula necessita ser desenvolvida como uma prática interligada a todas as disciplinas regulares.

Desse modo, foi perguntado aos professores, em quais disciplinas trabalhavam questões ambientais, pedindo que eles justificassem suas respostas. Dessa maneira, obteve-se as seguintes réplicas:

“Prof. A – Nas disciplinas de geografia e ciência, as duas têm conteúdo que se relaciona com o meio ambiente em vários aspectos, ou seja, relacionando a questão sobre o meio ambiente e preservação.

Prof. B – *Nas disciplinas de geografia e ciências, são as duas que mais se aproximam como assuntos relacionados com a natureza.*

De acordo com as respostas supracitadas, verificou-se que ambos os docentes possuem o mesmo pensamento, pois o viés das duas disciplinas destacam justificativas direcionando preservação à natureza. Entretanto, fazendo uma análise separada das respostas, por exemplo, quando o Prof. A, diz que *“as duas têm conteúdo que se pode relacionar totalmente com a preservação do ambiente”*, entende-se que o tema meio ambiente não é trabalhado de maneira transversal, desta forma ressaltamos que as questões ambientais abrangem diversas dimensões tais como: sociedade e natureza. Logo, não é impossível aprender sobre essas questões apenas a partir dos conhecimentos da Geografia e das Ciências Naturais.

Para que pudesse compreender um pouco mais o trabalho desses professores com os temas ambientais, foram perguntado quais atividades de EA eram desenvolvidas em suas aulas. Visto o que se refere a essa pergunta, os docentes responderam:

Prof. A – *É muito trabalhado o aspecto da preservação do meio ambiente; Ética, o respeito às pessoas, confiança ensimesmo; A Cidadania, trabalhando os valores éticos, respeito às diferenças culturais.*

Prof. B - *Muitas das vezes conceituou sobre breves comentários no que a EA estuda, procurando-orientar os mesmo para não jogar lixo nos rios, evitar o desmatamento e queimadas.”*

Baseados na resposta do Prof. A, pediu-se que desse mais detalhes sobre como desenvolver essas atividades. Assim, ele informou que esse ano apenas tinha desenvolvido atividades de preservação da

natureza, e que as outras atividades haviam se desenvolvido nos anos anteriores. Fato que se confirma durante as observações.

Foi visto que durante uma de suas aulas de Ciências, o conteúdo sobre a preservação do meio ambiente foi abordado. Nesse Dia Foi Observado Que o prof. A fez o uso de um livro didático e escreveu o assunto no quadro, e quando foi explanar o assunto apresentou um cartaz com quatro imagens e quatro frases com as seguintes informações: Preserve a natureza! Não jogue lixo nos rios! Proteja Os Animais! Não jogue Lixo Nas Ruas! Conforme as imagens foram apresentadas, explicava a importância de pôr em prática as mensagens que foram proporcionadas.

No que se refere à preservação do meio ambiente, pode-se dizer que essa aula foi importante, mas não suficiente para despertar a sensibilidade dos educandos. Não se trata tão-somente de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre sociedade e natureza dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais (MEDINA; SANTOS, 1999, p. 25).

Trazendo para a discussão a fala do prof. B, percebeu-se que assim como o prof. A, ele trabalha com uma visão de EA voltada a preservação do ambiente. Entretanto, insistiu-se em dizer que mesmo que seja para trabalhar com o tema preservação é necessário o engajamento em todas as áreas do conhecimento e para um entendimento mais amplo deve ser problematizado o papel do ser humano no ambiente.

Para tanto, ainda sobre as atividades da EA, foi indagado quais as dificuldades enfrentadas para desenvolvê-las, e as suas respostas foram basicamente iguais: a falta de materiais didáticos específicos ou não, e livros que falem sobre a EA, desta forma sentiam dificuldades para planejar as aulas. Em virtude de todo este contexto, perguntou-se se haviam tido algum curso de qualificação ou preparo para trabalhar com matemática, os dois se referiram à disciplina de Ano Superior Normal

Superior. No entanto, afirmaram que o quantitativo de aprendizagem foi insuficiente.

Os professores questionados sobre a quantidade de dias eles disseram que foi em média oito dias, que não foram suficientes para aprenderem sobre a prática dessa educação ambiental na sala de aula. Oliva; Muhringer (2001, p. 29) menciona que “Para os professores polivalentes de primeiro e segundo ciclos, essas situações serão especialmente valiosas para que possam definir a forma de trabalhar com os Temas Transversais a partir da realidade de cada um e dentro das possibilidades da escola”. Perguntou-se, portanto, qual seria a importância da Educação Ambiental no aprendizado dos alunos:

Prof.A - É fundamental a Importância Para Conscientização da preservação do meio ambiente e na sua formação como cidadão críticos conscientes de seus direitos deveres perante as legislações.

Prof. B – Na minha própria observação pessoal, o mundo vem em grandes proporções, cujo homem é responsável pela maior parte da degradação ambiental do Meio Ambiente. Desta forma trabalhar com conceitos de EA para conscientizar as pessoas e defundamental importância para preservação do meio ambiente fauna e flora.

Em se tratando das respostas do Prof.A e do Prof.B, observou-se que ambos os docentes atribuíram a importância da EA para a conscientização dos cidadãos. Mesmo sabendo que embora o Prof.A tenha atribuído importância à formação do cidadão crítico, acaba reduzindo essa importância a conscientização de seus direitos e deveres. Já com relação à opinião do Prof.B, acredita-se que apenas lecionar com conceitos de EA não tornará as pessoas conscientes, precisamos exemplificarmos mais e mais estes conceitos trazendo para aspectos cotidianos.

Com as respostas dadas pelos professores, verificou-se a necessidade de ressaltar que a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, desta forma, foi observado que para atuar na realidade socioambiental de um modo geral, devem estar comprometidos com a vida, com o bem-estar de todos na sociedade tanto local quanto global.

Portanto é necessário que, mais do que informações de valores nas aulas através do ensino aprendizagem, também precisamos de habilidades e procedimentos. Esse contexto é um dos grandes desafios para a educação uma vez que “comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia a dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos higiene pessoal dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso (BRASIL, 2001, p. 29).

O MEIO AMBIENTE NA VISÃO DOS EDUCANDOS

Questionou-se os educandos a respeito de sua visão a respeito do meio ambiente, atividade na qual os estudantes desenharam o que seria o meio ambiente para eles, assim, foram selecionados três desenhos de cada turma pesquisada.

A partir das informações presentes no desenho da estudante “A”, percebe-se a presença tanto do ambiente social quanto do ambiente natural embora estejam representados em três momentos. Foi relatado que no primeiro momento observaram os aspectos do ambiente natural e social. Já no segundo momento foi representado apenas os aspectos naturais. Já neste terceiro momento, segundo a criança, ela disse que representaria uma praça e, foi neste momento que se percebeu neste contexto a presença das relações sociais. Apesar que a criança representaria em apenas o seu desenho, aspectos naturais

e sociais, mesmo assim eles ainda não configuram recíproca relação dentro de todo contexto apresentado.

Neste contexto singular da pesquisa não existia praça. No entanto, tivemos conhecimento através dos docentes que a discente reside apenas no campo há mais ou menos quatro meses e, que anteriormente morava na sede do município próximo a zona urbana. Desta forma nos faz enxergar e nos permite confirmar que estas relações cotidianas, isto é, sociais e naturais, influenciam em nossa concepção sobre o meio ambiente como um todo. É uma luta a favor de novas ideias e valores, em que deve prevalecer a melhor qualidade de vida para todos (PELICIONE, 2005, p. 596-597).

Desta forma, foi evidenciado que a concepção sobre meio ambiente da maioria dos discentes, do terceiro e do quarto ano do ensino fundamental da escola investigada na cidade de Quebrangulo, sempre esteve intrinsecamente ligada ao ambiente natural, notamos que possivelmente pelas fortes relações estabelecidas com a natureza durante sua vida no campo, ou ainda porque não tiveram um aprendizado mais abrangente sobre esse meio ambiente nos aspectos apresentados, para assim considerar como relações sociais presentes no dia a dia, que é de fundamental importância para a vida com a natureza comunidade.

Portanto, refletimos que através da EA popular é possível auxiliar os discentes a estorno ambiente compreendendo que ao mesmo tempo somos um ser natural, social e histórico, que sempre necessitamos compreender que o ambiente natural e o social são inseparáveis da vida humana para a sobrevivência de todos em harmonia e que "Atua assim, como um intérprete dessas relações, um facilitador das ações grupais ou individuais que geram novas experiências e aprendizagem" (CARVALHO, 2001, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo o contexto da educação do campo e principalmente para a educação ambiental nos dias atuais, nos faz lembrar da realidade de diferentes sociedades no mundo que normalmente são alicerçadas na sua grande maioria por desigualdades sociais, como resultado de um longo processo histórico de não desenvolvimento que até o momento só trouxe muitos benefícios para uma pequena parcela desta população mundial, trazendo assim benefícios para poucos e grandes desigualdades para muitos, principalmente aqueles habitantes que vivem no campo, onde temos uma escassez de todos os recursos, desde recursos mínimos para a sua sobrevivência, quanto mais para os e desenvolvimento social através da escolarização.

Desde muito tempo, e até os dias atuais, a classe dominante através da mídia, do estado e da política tentam a todo momento alienar a população, fazendo com que os mesmos não tenham acesso a informações, fazendo assim a terem menos conhecimentos para impossibilitar a enxergar que as diversas questões ambientais que afetam suas vidas poderiam diminuir significativamente se a sociedade, de um modo geral, mudasse seu estilo de vida. Ademais, a escola deve ser uma das maiores instituições sociais colaboradoras para essa mudança como um todo, utilizando as mais variadas ferramentas educacionais, dentre estas, a educação ambiental formal informal.

Fazendo as pesquisas sobre a importância da EA para a formação deste discente do campo, deparamos que existem inúmeras concepções da EA, sendo assim não basta dizermos que trabalhamos somente com ela em nossa prática de ensino, temos que conhecer as características básicas de cada uma destas concepções educacionais, para assim analisarmos uma a uma e escolhermos aquela que de fato corresponda aos ideais da educação do campo para aquela localidade, já que temos diferentes tipos de região espalhadas pelo país com diversas características peculiares.

Outro ponto observado, na investigação sobre a EA, desenvolvida pelos discentes do terceiro e do quarto ano do ensino fundamental, da escola pesquisada na cidade de Quebrangulo, está sendo de fundamental importância e tem contribuído para a formação do cidadão do campo daquela região. Além do mais, verificou-se que os docentes ainda não possuíam uma visão sistemática da proposta da EA, acreditamos que pelo próprio relato da sua formação da disciplina estudada, em tese, ter uma abordagem mínima no currículo de formação destes docentes. Além disso, as questões presentes no contexto do campo também não são devidamente exploradas para que os estudantes possam compreendê-las de uma forma mais ampla, fato que dificulta o desenvolvimento das capacidades essenciais para a vida, desta forma este sujeito do campo deve ser consciente de sua importância individual e coletiva no meio que habita.

Analisamos que através desse estudo, podemos almejar que esta pesquisa poderá ocasionar transformações na prática pedagógica dos docentes do campo, pois, através destes conhecimentos é esperado que esta pesquisa impulse grandes mudanças educacionais nas escolas campesinas de Quebrangulo/AL.

Sendo assim, afirmamos que o docente do campo será sempre o responsável pela questão da EA, tornando assim esses discentes com conhecimento muitas das vezes apenas empírico, fazendo que eles também desenvolvam o conhecimento científico. Tornando-se assim, educandos ainda mais críticos, reflexivos e emancipados para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs.). Por uma educação do campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 64-86.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental Da Outra Providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, n.79, 28 abr.1999.

BRASIL. Resolução n.2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun.2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: saúde**.3. ed. Brasília: A Secretaria,2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural**. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre, v.2, abril/junho,2001. Disponível em:<<https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/915>>. Acesso em:23mar.2021

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 202p., 1999. ISBN: 8522422702

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão Ambiental na Educação**. 10ª ed. Papirus: CIDADE, 2010.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. In: Em Extensão, Uberlândia, v. 7, 2008, p. 55-56. Disponível em: 30099 Acesso em: 15 jan. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; ALBUQUERQUE, Eliana Cristina Paula Tenório; BARRETO, Betânia Maria Vilas Bôas. **Sustentabilidade, exclusão e transformação social:** Contribuições à reflexão crítica Educação Ambiental e Comunicação no Brasil. *Ambiente & Educação*, v. 9, n.1, p. 123-138, 2004.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MEYER, Mônica Ângela de Azevedo. **Educação Ambiental:** Uma proposta Pedagógica. 1991.

OLIVA, Jaime Tadeu; MUHRINGER, Sônia Mariana. **A introdução da dimensão ambiental não formal.** In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MEDINA, Naná Mininni(orgs.). *Educação Ambiental: curso básico a distância*. 2. ed. Brasília: MMA, 2001.

PADUA, S. M. **Educação Ambiental como Processo de gestão Socioambiental:** Integração entre Conservação e Uso Sustentável dos Recursos Naturais, São Paulo, 2004.

PELICIONE, Maria Cecilia Focesi. *Educação Ambiental: evolução e conceitos.* IN: PHILIPPI JR, Arlindo (ed.) **Saneamento, Saúde e Meio Ambiente:** fundamentos para um desenvolvimento sustentável. Barueri, SP: Manole, 2005. (Coleção Ambiental, 2).

ROCCO, Rogério (org.). **Legislação Brasileira do Meio Ambiente.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ROSELI SALETE. Primeira Conferência Nacional “Por a educação no campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART. Roseli Salete; MOLINA Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania:** reflexões e experiências. São Paulo: SMA.1998. p.27-32.

CAPÍTULO 7

PROCESSO EDUCACIONAL XUKURU DO ORORUBÁ: a relação com a natureza num contexto das Ciências Naturais e suas tecnologias

*Marciene Olegário da Silva Oliveira
Jacqueline Santos Silva Cavalcanti*

INTRODUÇÃO

O povo Xukuru do Ororubá passou por um longo processo de luta para ter o território livre de posseiros, fazendeiros e latifundiários, o que está intrínseco com a educação específica e diferenciada, tão idealizada também por Xikão Xukuru, líder assassinado em 1998 no processo de reconquista do território, o qual, juntamente com outras lideranças, se doou nessa luta e assegurou os direitos do seu povo. Participou efetivamente e com grande representatividade da constituição de 1988, pensando também uma educação que tivesse relação com a terra, que para os Xukurus é sagrada, possibilitando a continuidade da história de luta e resistência do povo, assim como os ritos sagrados e a memória ancestral.

Devido ao processo árduo de luta e a forte relação com a espiritualidade, o povo Xukuru do Ororubá inclui em seu PPP (Projeto, Político, Pedagógico), um trabalho pensado e elaborado de forma coletiva, baseado nos saberes dos toipes (mais velhos) e o que acontece no dia a dia da própria comunidade, como idealizava Xikão. Nesse contexto, a escola tem o papel de formar guerreiros e guerreiras Xukuru, cientes dos seus direitos e deveres dentro de uma sociedade global. A luta por

uma educação específica implica na reafirmação da identidade, já que a mesma foi usada por anos enquanto instrumento de dominação dos povos originários, não considerando a diversidade de saberes, como afirma os autores Feitosa; Oliveira (2020).

Esta educação escolar não era espaço para os saberes e vivências indígenas, mas sim para os conhecimentos europeus, enquanto verdade única. Tendo em vista que aqui existiam e existem inúmeras nações, não há possibilidade de haver uma verdade única, o que existe é uma narrativa que se sobrepõe a outras, subalternizadas, acontecendo assim a negação de conhecimentos outros. (FEITOSA; OLIVEIRA, 2020).

O interesse da pesquisa consiste em evidenciar outras formas de saberes, que acontecem em outros espaços para além da sala de aula, a possibilidade de uma pedagogia própria, através dos eixos educacionais e pensada coletivamente, pautada nessa relação com o sagrado, reafirmação da identidade e o bem viver, logo, em conexão com as ciências naturais e suas tecnologias. A exemplo das ações observadas dentro do próprio povo Xukuru, como os projetos didáticos, aulas nos espaços sagrados e coletivos, formaturas na mata e no espaço Mandarú, dentre outras, reafirmando uma educação voltada para os saberes da comunidade e as ideologias do grande líder, professor e Cacique Xikão, o mesmo que dentre suas ideologias destaca que “Em Xukuru se educa para viver na terra, cuidar da terra e lutar pela terra.” (COPIXO, 1992). Para tal organização entre os fatos, o texto está escrito em quatro tópicos, sendo o primeiro sobre a luta pela terra livre e a garantia de direitos, o segundo, a educação específica e diferenciada Xukuru do Ororubá, o terceiro, a relação da educação Xukuru com a natureza sagrada, e o quarto, o ensino das ciências e suas tecnologias dentro do processo educacional Xukuru.

REFERENCIAL TEÓRICO

A LUTA PELA TERRA LIVRE E A GARANTIA DE DIREITOS

O povo Xukuru passou por uma marcha dolorosa durante a retomada do território, antes ocupado por posseiros e fazendeiros, e como o governo federal não concluía o processo de desintrusão do mesmo, se iniciou a autodemarcação com o movimento das retomadas, em 1990 houve a primeira retomada na Aldeia Pedra D`água. Essas nuances circundam a educação específica e diferenciada, vista como um instrumento de resistência e continuidade da luta, além de pensar no território livre para o povo trabalhar e viver, Xikão, pensava em como garantir os direitos do povo, educação, saúde e deste modo participou efetivamente da constituição de 88, constituindo avidamente um processo de mobilização e encorajamento do povo, antes oprimido e tendo a identidade cultural negada, devido às perseguições. Essa mobilização e representatividade na Constituição Federal foi muito significativa, desencadeando vários outros processos para os povos Indígenas. Em relação aos Xukurus, desencadeia também outros elementos documentais relativos à educação, como afirma Amorin (2017).

O contexto sócio-político-cultural em que iniciei o trabalho com os indígenas é marcado por mudanças significativas nas relações entre Estado Nacional e os povos indígenas, trazidas pela Constituição Brasileira de 1988. A principal mudança é o reconhecimento pelo Estado Brasileiro de que os indígenas são povos culturalmente e diferenciados da sociedade nacional, por isso, constituem-se como sujeitos de direitos específicos. Esse reconhecimento exigirá, naquele momento, que a legislação educacional que trata dos povos indígenas no Brasil seja reformulada. É dessa forma que, durante

toda a década de 1990, será publicada uma série de documentos oficiais que tratam do direito à educação escolar indígena específica, diferenciada, plurilíngue, autônoma e intercultural. (AMORIN, 2017).

Com o avanço da autodemarcação do território e o compromisso de conscientizar e politizar o povo Xukuru, Xikão conseguiu assegurar direitos imprescindíveis para o seu povo e cumprir com seu legado e como ele mesmo menciona, uma missão. Apesar das perseguições, ameaças e tensões vividas na época, os artigos constitucionais assegurados deram muita visibilidade ao povo, proporcionando mudanças em relação ao sonho da terra livre como afirma o Conselho de Professores:

Em relação à educação escolar, a partir de 1988 com a aprovação da Constituição, foram garantidos direitos importantíssimos para nós povos indígenas, destacamos o artigo 210, 231 e 232, que reconhece o direito dos indígenas de ensinar do seu próprio jeito e para os povos bilíngues, o de utilizar a língua materna. (COPIXO, 2013, p.4)

Esses artigos são importantíssimos para o povo indígena Xukuru e seu processo educacional, construindo características próprias.

A EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA XUKURU DO ORORUBÁ

Falar da educação específica e diferenciada Xukuru do Ororubá é também remeter-se à luta pelos direitos, as mobilizações realizadas, como a participação na assembleia constituinte e outras. É também refletir sobre a atuação do grande líder e ativista Xikão, sendo ele um mobilizador pela retomada da educação escolar e que pudesse ser pensada pelo seu povo.

Este novo modelo implica uma pedagogia própria, a ser construída através de uma cosmovisão baseada no bem viver e que estivesse dentro do processo de luta Xukuru, conectada com a espiritualidade e principalmente na valorização da identidade e saberes dos Toypes (mais velhos). Claro que tudo ocorreu com muita luta e também sofrimento, perder o líder Xikão materialmente como o próprio povo fala, assim como outros guerreiros e guerreiras que tombaram na luta, não foi fácil. Tanto os direitos Constitucionais garantidos, como a criação do COPIXO (Conselho de Professores Indígena Xukuru do Ororubá), os apoios de pesquisadores como os do Centro de Cultura Luiz Freire, foram frutos desse trabalho da liderança de Xikão.

Portanto, todos aqueles que atualmente falam da educação específica Xukuru ou sobre qualquer que seja essa movimentação acerca de uma educação diferenciada para o povo, refletem nas falas os resultados desta atuação. O que torna visível que a base epistemológica da educação Xukuru baseia-se nessa luta pela terra, que é sagrada e não é objeto de especulação, nos ensinamentos do próprio Xikão o eterno Mandarú, em sua prática coletiva e pensamento sobre o bem viver para o povo, não só no presente, mas no futuro, em sua preocupação com aqueles que continuarão com a história de luta e resistência Xukuru. Como o mesmo afirma Xikão Xukuru (1998) “Quando eu me for e os mais velhos daqui se forem, as crianças que vêm chegando tomem conta e deem conta desse processo, não deixando isso cair, não deixando isso morrer.”

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO XUKURU COM A NATUREZA SAGRADA

A partir da Estadualização que antes era dever do Município, o povo passa a ter mais autonomia, mudando os rumos do processo de maneira positiva

A partir de 2002 a garantia pela oferta da educação nas escolas Xukuru passou a ser responsabilidade do estado de Pernambuco, antes disso era assumida pelo município. Com essa mudança, os indígenas passaram a ter mais autonomia em relação aos seus processos de ensino-aprendizagem, adotando práticas pedagógicas inovadoras com o objetivo de fortalecer o projeto de futuro do povo. (FEITOSA; OLIVEIRA, 2020, p.10)

Sendo possível assumir essa característica autônoma e que está dentro do calendário do povo, no material específico produzido, nas tradições, no contato direto com a comunidade, como cita o Projeto Político do povo Xukuru:

Em nosso jeito de ensinar introduzimos valores que fazem parte da nossa cultura. Assim o estudante Xukuru têm liberdade para expressar suas ideias, trabalhamos coletivamente, com grupos de leitura, grupos de pesquisa na comunidade, dançamos o toré na escola para fortalecer nossa cultura e identidade. As lideranças visitam as nossas escolas para falar da importância da luta do nosso povo e a importância de cada criança para a continuidade dessa luta. Trabalhamos com o material específico construído por nós mesmos como: o livro “Filhos da mãe natureza”, “Educação Indígena se aprende mesmo é na comunidade”, “Nosso povo nossa terra”, “Meu Povo Conta”, “Caderno do Tempo” e o jornal “A Borduna” (COPIXO, 2013, p.5).

Mediantes as colocações descritas no projeto político e pedagógico do povo Indígena Xukuru, percebe-se como a educação pressa pelas novas gerações, sendo importante envolver as crianças no processo de luta e que as mesmas aprendem através das próprias expressões, os trabalhos coletivos, as visitas das lideranças e conversas, propondo um olhar mais holístico da educação. Tornando

perceptível que a mesma acontece em diversos espaços pedagógicos, proporcionando a expressão individual e coletiva do ser, perpassando está forte relação com a natureza, que para os Xukurus é sagrada. Em relação às crianças, as mesmas são vistas como novas sementes, as novas gerações que darão continuidade a luta, as que devem ser cientes de seus direitos e deveres. Segundo a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.4).

Na educação Indígena Xukuru do Ororubá essas interações acontecem a todo tempo e não só dentro da escola, entre quatro paredes, mas no ritual sagrado, no roçado de agricultores, na troca de saberes para com os mais velhos tidos como detentores dos saberes, guerreiros e guerreiras Xukuru. Para efetivar uma educação que realmente aconteça com esse diálogo participativo da comunidade, as bases epistemológicas são estruturadas também através do estudo do grande líder Xikão Xukuru, sobre os direitos assegurados, a mãe natureza, a espiritualidade e assim por diante, perpassando os eixos da educação Xukuru, os quais são: Interculturalidade, Território, História, Agricultura, Identidade, Organização e espiritualidade enquanto eixo transversal. Para tal é estruturado um currículo intercultural e interdisciplinar, que permeiem essas nuances citadas e possibilitem a autonomia do povo em relação aos conteúdos.

Atualmente, para efetivar o currículo intercultural e interdisciplinar foram elaborados Projetos Didáticos com

temáticas relacionadas ao nosso calendário que contém os fatos e as datas históricas, econômicas e religiosas. A partir disso, nós professores temos vivenciado o currículo de forma mais dinâmica, fazendo relação dos conteúdos da sociedade nacional e os saberes do nosso povo. (COPIXO, 2013, p.10).

Essas ações como os projetos didáticos citados, que em seus temas abordam a realidade histórica do povo Xukuru, mediante a religiosidade, identidade, cultura e assim por diante, caracterizam um jeito próprio de ensinar, trabalhar vários conteúdos de maneira intercultural e interdisciplinar, relacionando com a natureza, a terra sagrada, a luta de Mandarú e posteriormente Tatuí (Guerreiro Marcos atual cacique do povo Xukuru, filho do cacique Xikão) além dos projetos didáticos, o povo vivencia momentos muito importantes de reafirmação da identidade Xukuru, coletivamente, como as formaturas na mata sagrada (Aldeia Pedra D'água, onde aconteceu a primeira retomada em 1990) e no espaço Mandarú (Também na aldeia Pedra d'água, local de movimentos de resistência como a assembleia Xukuru).

Além de constituir o que os agentes da educação Xukuru colocam como uma pedagogia própria, essas ações proporcionam um conhecimento crítico e transformador, unificando-se teoria e prática, sendo muito importante no processo de aprendizagem como afirma Saul (2014) “respeitar a cultura e o saber dos educandos; produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática”. Os temas e objetivos dos projetos didáticos como os que são apresentados no (quadro 1) são pensados com demais instâncias de organizações sociopolíticas do povo, no intuito de manter um diálogo entre as mesmas e envolver os agentes da educação no projeto de futuro, deixando as crianças a par da luta, mudando ou continuando os temas quando preciso, seja em relação aos direitos, à identidade e recentemente a pandemia, sempre interligados com o bem viver e a natureza sagrada.

Quadro 1: Projetos didáticos desenvolvidos pela educação Xukuru (2004-2020)

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2004	<p>Pensando o desenvolvimento do nosso povo, a partir do cuidado com a nossa Mãe Natureza;</p> <p>Vida e morte de Xicão Xukuru</p>	<p>Levar ao conhecimento dos alunos (as) o que fazer e como fazer para cuidar e preservar a natureza, pensando no desenvolvimento e subsistência do povo Xukuru.</p> <p>Levar aos alunos o conhecimento sobre a vida de Xicão, suas lutas e conquistas para o povo Xukurue os motivos que o levaram ao assassinato.</p>	<p>Conscientização e informação de como produzir e se desenvolver economicamente sem agredir a natureza.</p> <p>Conhecimento sobre a vida e luta do cacique Xicão e o despertar para a identidade étnica.</p>
2005	<p>Meio ambiente – lutando pelo um povo saudável</p>	<p>Levar ao conhecimento dos alunos (as) ,pais e comunicadores o que fazer e como fazer para cuidar do nosso ambiente.</p>	<p>Orientação para os pais e a comunidade não fazer queimadas e desmatamentos nas suas práticas agrícolas;</p> <p>Identificação e cuidado com os tipos de solo presentes no território;</p> <p>Conscientização para preservação do meio ambiente.</p>
2006	<p>Identidade</p>	<p>Promover atividades didático-pedagógicas para que os alunos e a comunidade conheçam, reafirmem e valorizem a cultura Xukuru.</p>	<p>Interação entre escola e comunidade;</p> <p>Fortalecimento da identidade através da prática do toré e rituais nos terreiros e nas escolas;</p>

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2007	Água fonte de vida: Recuperando nossos mananciais e evitando desperdícios	Despertar o cuidado com a água através de atividades pedagógicas e a conscientização da comunidade.	Identificação e recuperação de nascentes e mananciais; Cuidados com o desperdício da água; Envolvimento dos mais velhos, das lideranças e da comunidade nas discussões e ações do projeto;
2008	A criminalização das lideranças Xukuru	Levar ao conhecimento dos alunos, crianças, jovens e adultos o processo de criminalização que as lideranças Xukuru vêm sofrendo por parte do aparelho estatal com a participação do ministério público federal e estadual, da polícia federal e militar. Processo esse que busca desarticular a organização do povo Xukuru.	Informação e conscientização sobre o processo de criminalização sofridas pelas lideranças Xukuru; Produção de um folheto informativo para distribuir nas comunidades.
2009	Ler, escrever e contar... viajando na nossa cultura	Desenvolver a fluência na leitura e na escrita interpretando textos da história do povo Xukuru e da literatura bem como fonte de fruição, estética, entretenimento, informação, publicidade, etc.	Melhoria na qualidade da leitura, da compreensão, da interpretação e da escrita; Fortalecer o gosto pela história do povo através do acesso aos materiais escritos e da oralidade.

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2010	Preparando o nosso território para acolher as novas gerações	Reconhecer o trabalho desenvolvido pela organização social do povo Xukuru, na busca de melhoria de vida de seu povo nos diversos aspectos: saúde, educação, subsistência e moradia como forma de preparação de um futuro melhor para as novas gerações.	Despertou o interesse de crianças, jovens e adultos a discutir sobre os potenciais e dificuldades enfrentadas no território Xukuru e pensar como preparar para as gerações futuras.
2012	Limolaigotoipe – terra dos ancestrais: valores e princípios Xukuru fortalecendo o nosso envolvimento	Desenvolver práticas didáticas que fortaleçam as relações interpessoais respeitando os valores e princípios do nosso povo no envolvimento com a natureza sagrada.	O fortalecimento das práticas ancestrais, o cuidado com a natureza e o respeito nas relações interpessoais no âmbito escolar e da comunidade.
2013	Praticando o bem viver na busca, através da Educação, da preservação e conservação das águas que são moradia dos nossos encantados.	Desenvolver mecanismos através da educação para fortalecer o envolvimento da comunidade com o objetivo de preservar as nossas águas, pois dentro dos princípios e valores Xukuru, as águas são moradias dos nossos encantados.	Subsídios através da escola de como cuidar e preservar as águas; Utilização consciente da água em atividades agrícolas, pecuárias e de consumo humano; Reflexão das consequências trazidas pela falta de preservação e conservação das nascentes do território.

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2014	XikãoXukuru -O Guerreiro da Paz	Fortalecer os princípios orientadores das ações educativas e de mobilização no sistema de Educação Escolar Xukuru, no contexto da garantia pelo direito à terra e as suas especificidades culturais do nosso povo.	Fortalecimento da consciência da luta pelos direitos dos povos indígenas; Fortalecimento dos eixos da Educação Escolar Indígena de Pernambuco. Mobilização dos adolescentes e jovens para a luta pelo direito à terra e políticas públicas, a valorização da própria história e a vivência da identidade Xukuru.
2015	Continuação Xikão Xukuru - O Guerreiro da Paz	Reviver a memória do cacique Xicão no encontro com a natureza sagrada para fortalecer nossas raízes e valorizar os conhecimentos do nosso povo, através da memória de nossos “toípes” que são o tronco dessa árvore compreendendo que somos elementos desse espaço, temos o dom da Natureza Sagrada e fazemos parte dessa história.	Resignificação dos espaços pedagógicos extra sala compreendendo a necessidade de transpor as paredes da escola e passado a valorizar outras alternativas de ambientes em que os educadores e educandos foram impactados pelo estranhamento e construíram com maior liberdade e entusiasmo o conhecimento.

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2016	De Mandarú A Tatuí: A Nossa Organização é Nossa Resistência!	Conhecer o processo histórico, de luta, de vida, de liderança e construção política, do cacique Marcos Xukuru, assim como a organização social e suas conquistas de forma geral para o povo e especificamente como eixo nos processos pedagógicos das escolas do povo Xukuru do Ororubá.	Fortalecimento da Organização social do povo Xukuru do Ororubá; Fortalecimento do cacicado de Marcos Xukuru; Entendimento sobre a importância da organização social do povo Xukuru para a reconquista do território e pela melhoria de vida do povo.
2017	Continuação – De Mandarú A Tatuí: A Nossa Organização é Nossa Resistência!	Intensificar a relação escola/comunidade, através de um mapeamento das aldeias/comunidades, levando em consideração os aspectos que compõem o modo de como se pratica a agricultura Xukuru.	Envolvimento da escola na comunidade e da comunidade na escola fortalecendo as práticas de como se relacionar com a terra, com a natureza, com nós mesmos e com o outro. Envolvimento dos mais velhos nas ações. Participação e interação no encontro de agricultura Xukuru Urubá Terra

ANO	TEMA	OBJETIVO	RESULTADO
2019	Eu sou Xikão em defesa da vida, no fortalecimento da cultura e da identidade Xukuru.	Constituir-se politicamente enquanto cidadãoã, guerreiroã Xukuru do Ororubá a partir das vivências diárias e práticas tradicionais na comunidade, também sobre o conhecimento constitucional ao indígena assegurando o usufruto coletivo do território e seu fortalecimento político, étnico e social	Identificação dos Espaços Sagrados ativos e inativos na comunidade que fortalecem a vivência da espiritualidade indígena; Diálogo sobre o pertencimento do Ser Xukuru; Registro e sistematização de pesquisas;
2020	Eu sou Xikão em defesa da vida, no fortalecimento da cultura e da identidade Xukuru.	Constituir-se politicamente enquanto cidadãoã, guerreiroã Xukuru do Ororubá a partir das vivências diárias e práticas tradicionais na comunidade, também sobre o conhecimento constitucional ao indígena assegurando o usufruto coletivo do território e seu fortalecimento político, étnico e social levando em consideração o contexto pandêmico.	Assegurou aos nossos estudantes a vivência de conteúdos e metodologias específicas seguindo a dinâmica do tempo-comunidade, garantindo seu direito à educação e sanando possíveis prejuízos ocasionados pela paralisação das aulas presenciais nas escolas; Fortalecimento dos eixos da Educação Escolar indígena Xukuru. Envolvimento de todos os agentes da Educação Xukuru no desenvolver das ações do projeto para sanar as dificuldades enfrentadas pela pandemia e fazer chegar as atividades aos estudantes. Ressignificação da prática pedagógica da Educação Escolar Xukuru.

Fonte: Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (2021)

Alguns dos projetos tiveram maior duração sendo iniciado em um ano letivo e dando continuidade no ano seguinte. Nos anos de 2011 e 2018 não houve vivência de projeto didático.

Através dos temas e resultados dos projetos é perceptível uma forte relação com a natureza, o cuidado com o meio ambiente e perspectivas de um bem viver em coletividade. Esta maneira de relacionar-se com a natureza de forma respeitosa através da educação, implica práticas pedagógicas em torno da terra e conseqüente a liberdade de expressão, do próprio ser humano. Em assentimento com Freire (1989, p.33): “O movimento de dizer não à destruição da vida na Terra implica práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade.” Seguindo o exemplo também do grande líder Xikão quando afirma que

Todo movimento que a gente faz a partir da terra, educação, subsistência e saúde é em torno de que, na perspectiva de que quando eu morrer e os mais velhos aqui morrem, as crianças que vem chegando tomem conta desse processo, não deixando isso cair, não deixando isso morrer.(XIKÃO XUKURU, 1998, p.20)

O ENSINO DAS CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL XUKURU

A educação Indígena e específica Xukuru, apesar de muitas conquistas e garantia de direitos ainda enfrenta vários desafios, uma vez que a educação não envolve apenas um modelo de ensino, mas, um enfrentamento e resistência ao modelo colonial historicamente imposto aos indígenas. No processo de descolonização das escolas Xukuru, o povo toma como base orientadora fundamental os eixos específicos para o planejamento, todavia, ciente de que existem um conjunto de leis e políticas educacionais nas quais consta a necessidade

de promover as ciências no ensino básico a exemplo da BNCC, LDB, o PNE, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, visto sua relevância, a educação Xukuru também segue o que preconiza a LDB e outros documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988. É importante frisar que a LDB destaca e assegura em seu artigo 79º essa especificidade na elaboração do currículo, bem como o fortalecimento das práticas culturais, através deste modelo de educação específica.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p.11)

Com respaldo da lei, compreende-se que o povo Xukuru tende a conviver com os aspectos globais que os rodeiam, mesmo seguindo o referencial curricular de Pernambuco, existe em andamento a construção de um currículo específico para os povos indígenas do Estado, pensado e elaborado pelos mesmos. Porém, ainda não oficial, em fase de construção, através de encontros e formações interculturais. Baseado numa educação que traz autonomia e na autenticidade do modo de ser e viver a espiritualidade e a mãe natureza, acredita-se na existência de indivíduos mais conscientes no futuro, sensíveis às causas ambientais e cientes de suas responsabilidades para com o cosmos.

Nesse aspecto o ensino das ciências e suas tecnologias torna-se aliado e com potencial para o alcance desse objetivo, principalmente no que se refere a conexão com a espiritualidade, a mãe terra e o sagrado, os quais com sua mística e simbologias fortalecem o povo Xukuru e norteiam o aprendizado.

O ensino das ciências naturais e suas tecnologias abrange em suas diversas áreas uma vasta possibilidade de trabalhar os conteúdos e a realidade da comunidade, uma vez que a educação indígena Xukuru atende as modalidades de ensino desde a educação infantil até o ensino médio. Cientes sobre o que a criança vivencia durante a etapa da primeira infância pode influenciar mais profundamente na construção da sua personalidade que qualquer outra idade, a educação específica tenta contribuir com a formação dos opipes Xukuru (crianças) no sentido de tornarem-se indivíduos reflexivos diante de atitudes positivas em relação ao meio ambiente, sempre em busca da promoção da sustentabilidade e do cuidado com a mãe natureza, sendo importante frisar que essa práxis de cuidar da mãe terra reflete positivamente em um contexto global, como afirma Boff (2001)

(...) no século XVIII, a população mundial cresceu 8 vezes, consumindo mais e mais recursos naturais, somente a produção, baseada na exploração da natureza, cresceu

mais de cem vezes. O agravamento deste quadro com a mundialização do acelerado processo produtivo faz aumentar a ameaça e, conseqüentemente, a necessidade de um cuidado especial com o futuro da Terra. (BOFF, 2001, p. 20)

Conquanto, as ciências e suas tecnologias assumem um papel importante nesse sentido de formar indivíduos conscientes, contribuindo com o contexto educacional Xukuru e com práticas educacionais características de resistência e resiliência, por pensar coletivamente e de maneira libertária, no intuito de mudar a realidade e continuar com a luta.

A conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora”. Libertadora de uma sociedade extremamente capitalista e opressora que afasta as pessoas de sua essência/natureza; e transformadora capaz de mudar a realidade para melhor vivermos. (FREIRE, 1989, p. 9).

Neste contexto da natureza enquanto essência, as ciências naturais e suas tecnologias perpassam os eixos da educação, influenciando o processo de ensino aprendizagem e também na preparação dos guerreiros e guerreiras Xukuru, uma vez que a mesma auxilia diretamente na reflexão sobre o cuidado com o ecos, o meio que os cercam, evidenciando a relação educacional com a natureza sagrada, preparando o indivíduo, a partir do ensino fundamental para viver uma realidade de consciência e proteção do território. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais.

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino

da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (BRASIL, 2021, p. 46)

Seja no âmbito da ciência, sociedade ou tecnologia, os Xukurus continuam a fortalecer sua cultura, identidade e tradição, partindo da premissa de que a natureza sagrada deve estar intrínseca às aulas no dia a dia, ações de intervenção, realidade na comunidade e assim por diante, compreendendo a necessidade da promoção do ensino das ciências no ensino básico que é garantida oficialmente.

METODOLOGIA

A pesquisa de caráter documental e descritiva, conforme descrita por Marconi; Lakatos (2011), tentou analisar se existe algum benefício na relação entre o ensino e aprendizagem com a natureza, tal como a relevância das ciências naturais e suas tecnologias dentro desse contexto, através da análise do processo de luta e resistência na construção da educação específica e diferenciada do povo indígena Xukuru do Ororubá, da consulta de literaturas, estudo do PPP - Projeto Político Pedagógico do povo, conversas com lideranças e profissionais da educação em diferentes eventos da educação Xukuru e do calendário sociopolítico do povo.

A aquisição das informações aconteceu de forma contínua, principalmente a partir do início da docência na educação específica e diferenciada em 2014, porém, a pesquisa acontece em um espaço

temporal de organização, dentre alguns meses as ideias foram melhor estruturadas, através da própria experiência enquanto educadora no povo, estudo de vídeos, documentos (principalmente o PPP) coleta de dados, e levantamento bibliográfico.

As conversas foram realizadas em encontros pedagógicos, por webconferência e também em espaços de reuniões para pensar ações voltadas à educação e organização sociopolítica do povo. As pessoas que contribuíram com a pesquisa a partir de seus conhecimentos, práticas e experiências vivenciadas, e que foram ouvidas durante o período pandêmico, seguiram as medidas de segurança, ao passo em que era respeitado a questão do distanciamento social, a utilização de EPIs, higienização e por vezes, o uso da tecnologia seguindo sempre os protocolos de biossegurança.

Os sujeitos da pesquisa foram consultados quanto a liberação dos dados, uma vez que está em conformidade com a Resolução CNS 510 de 2016, conforme disposto no artigo 1º, parágrafo único: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.” Portanto, nesta pesquisa, não serão mencionados dados relativos à identidade ou qualquer informação que possa identificá-los dentro da disciplina investigada.

RESULTADOS

Através da análise do PPP do povo, com base nas falas registradas de agentes que compõem a educação Xukuru e a percepção de mais textos citados, ficou comprovado que a educação Indígena Xukuru do Ororubá, passou por um processo árduo de luta até ser garantida constitucionalmente, estando evidente em outros documentos fundamentais como a LDB.

Entre os direitos garantidos, é possível pensar um jeito autóctone de ensinar através dos eixos educacionais e costumes do povo, constituindo uma pedagogia que é implementada constantemente de maneira coletiva. Sendo resultante que a luta pela educação específica acontece na medida em que o território é retomado de posseiros, o que torna a idealização da educação inseparável da mãe terra, se educando em Xukuru para lutar pela terra e viver pela terra.

Dessa forma, as ciências naturais e suas tecnologias são um grande referencial nos planejamentos escolares, também de maneira interdisciplinar, o ensino das ciências na educação específica possibilita a reflexão sobre o futuro, o bem viver e a formação dos guerreiros e guerreiras que são as novas gerações, possibilitando a conexão com o sagrado e práticas inovadoras dentro do contexto de ensino aprendizagem Xukuru.

Mediante os aspectos ressaltados conclui-se que a educação Xukuru tem forte relação com o ensino das ciências e suas tecnologias, contribuindo de forma benéfica para o ensino e aprendizagem de outras áreas educacionais no cenário Xukuru, todavia com o contexto global e ambiental, no que diz respeito a indivíduos mais conscientes sobre os cuidados com a natureza que para os Xukuru é sagrada, sendo evidenciado diariamente um ciclo de reciprocidade entre a mãe e os filhos da terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos métodos utilizados na pesquisa, como observação das ações na comunidade Xukuru, leitura de alguns materiais específicos do povo e outros, registramos que a educação específica tem a natureza sagrada enquanto eixo fundamental do processo educacional específico, embasando um jeito próprio de ensinar com base na luta de Xikão e outras lideranças, bem como os mais velhos da comunidade, aqueles que são detentores dos saberes.

Evidenciou-se no decorrer desse trabalho o quanto a educação tem nuances que circundam a luta pela terra livre, deste modo, proporcionando na relação educacional a interdisciplinaridade e o objetivo de formar guerreiros e guerreiras, que também deem continuidade a essa luta pela garantia do território e pelos direitos do povo. Considero através do trabalho construído, que o sistema educacional Xukuru tem muito a ser estudado, principalmente pelos que comungam da ideia de revolucionar um sistema de educação opressor e fazer educação modelada pela própria comunidade onde está inserida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. de **A Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. UFPE, Recife, 2017.

BRASIL. Casa Civil **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). 1996**. Brasília 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cidadania **Resolução: CNE/CEB nº 5/2009. Artigo 4º**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ciências Naturais /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BOFF, L. Saber Cuidar: **Ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 7ª Ed., 2001.

COPIXO. **Projeto político pedagógico do povo xukuru**. Aldeia Santana, 2013.

FEITOSA, S. F.; OLIVEIRA, M. R. C. de **Educa(ções) indígenas: territórios de identidades e espaços de (re)existências do povo xukuru do ororubá**. Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SAUL, A. M. **Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos**. Currículo sem Fronteiras, 2014. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol14iss3articles/saul.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

XIKÃO XUKURU. Produção de Nilton Pereira e Didier Bertrand. Recife: TV VIVA, 1998. Videocassete.

CAPÍTULO 8

AUTISMO E O TRABALHO DOCENTE: reflexões sobre os desafios encontrados nesse momento pandêmico

Mariana Rodrigues de Moraes

Thais da Silva Ayres de Brito

Gleidson de Oliveira Souza

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, é um transtorno do desenvolvimento, que se caracteriza, principalmente por déficits em três grandes aspectos do desenvolvimento, a saber: as relações e interações sociais, a comunicação e a linguagem e a inflexibilidade com mudanças de rotina. Dessa forma, os indivíduos com TEA “apresentam dificuldade no relacionamento com seus pares, dificuldade ou ausência de linguagem, apresentando, muitas vezes, ecolalia ou fala sem intenção comunicativa e um grande apego a rotinas”. (KANNER, 1943, p. 20)

Os sintomas do autismo, podem se manifestar ainda nos primeiros meses de vida, sendo mais comumente diagnosticado até os três anos de idade. No âmbito escolar, o professor tem um papel importante nesse diagnóstico, se munido, minimamente, do conhecimento que caracteriza o referido transtorno. A lida diária do professor com o estudante, pode favorecer à identificação dos primeiros sinais. A identificação precoce, pode possibilitar comunicar/orientar aos familiares, junto a equipe pedagógica e buscar avaliação por meio de uma equipe multidisciplinar para constatação, visando minimizar as dificuldades e atrasos do desenvolvimento dessa criança.

O ensino do aluno com TEA apresenta-se como um desafio para os professores do ensino regular brasileiro, e em meio a uma pandemia, outros fatores se somam aos percalços rotineiros da sala de aula. Dificuldades de concentração, a falta de experiência no uso das tecnologias e até mesmo a própria dificuldade do TEA em compartilhar atenção com outras pessoas (COLL *et al.*, 2004). Os fatores mencionados, podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Neste novo cenário, torna-se imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre o transtorno do espectro autista para que desenvolva práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelo Plano Educacional Individualizado (PEI). De acordo com Pereira (2014, p. 05) destacamos que:

O PEI é um recurso pedagógico que se organiza através das demandas dos alunos, sendo sua construção realizada de forma coletiva, destacando metas para ele, de acordo com o nível de conhecimento e dificuldades apresentadas pela criança autista.

Sabendo da importância do trabalho do professor para o desenvolvimento da criança TEA, a discussão sobre a atuação destes profissionais durante o momento pandêmico nos leva a refletir acerca de nossa estrutura educacional. Ao pensarmos suas estratégias pedagógicas, ferramentas e habilidades adquiridas ou aprimoradas para continuar em exercício.

Olhando para o cenário dos anos 2020 e 2021, que foram marcados por isolamento social, fechamento das escolas e posteriormente o ensino remoto; torna-se importante compreender como os professores estão lidando com a experiência de conduzir o aprendizado dessas crianças de modo remoto. Para compreender a situação, a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte questionamento inicial: “Quais foram os principais desafios do trabalho docente com alunos TEA durante a pandemia?”

Com o objetivo de conhecer os desafios enfrentados nesse período de distanciamento social, foi aplicado um questionário a professores da educação infantil e do ensino fundamental, área de atuação competente aos licenciados em pedagogia, das redes pública e privada.

Destacamos que mesmo em tempos não-pandêmicos, os professores enfrentam muitos desafios no processo de inclusão escolar. Contudo, a pandemia de Covid-19 potencializou esses desafios, exigindo ainda mais ajustes e adequações nas estratégias de ensino.

UM BREVE HISTÓRICO DO ALUNO COM TEA

A oferta de educação para alunos com necessidades especiais no Brasil, seguiu por muito tempo um padrão segregador, composto basicamente por ações isoladas. Tendo em vista escolarizar estes indivíduos sem o contato com a escola em si, a partir de um padrão médico. Como afirma Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros profissionais a atuar na educação especial. Através de ações com enfoques terapêuticos, tais como testes psicológicos, de inteligência, terapias individuais de fonoaudiologia, e uma pequena carga horária de atividades de ensino. Os indivíduos permaneciam separados da escolarização regular, mas recebiam uma atenção até então inexistente (FERREIRA; GLAT, 2003).

Ao longo do início do século XX no Brasil, a educação inclusiva foi ganhando notoriedade, ainda que a passos lentos. De acordo com Silva (2016) em 1950 já existiam movimentações para organização e profissionalização do trabalho ligados a pessoas com deficiência. Contudo, os maiores avanços neste campo são vistos na Lei 4.024/1961, que torna obrigatório o ensino de indivíduos “especiais” dentro da educação regular.

Logo, para analisar o cenário atual da educação de alunos com TEA, é preciso ter em mente que a própria legislação específica sobre

o assunto data do ano de 2012, ainda de maneira generalista quanto aos aspectos educacionais. A exemplo disso, trazemos a LEI 12.764/2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana. Embora a proposta de acesso do indivíduo com TEA seja plausível, o documento não aponta como se daria este processo de escolarização.

A inclusão escolar, prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.15). Este processo, como apontam Booth e Ainscow (2002), deve ser desenvolvido e melhorado conforme a comunidade escolar se habitua com o processo, criando sua própria cultura inclusiva a partir da apropriação de conceitos, políticas e práticas inclusivas.

Bazon *et al* (2018) chama a atenção para a necessidade do conhecimento da questão da inclusão escolar, se referindo a formação docente como uma das bases para o sucesso da inclusão, lembrando que as políticas públicas de formação docente não contemplam a superação da exclusão e adição de novas práticas, como destacado por MICHELS (2006, p. 417-418 *apud* BAZON *et al* 2018):

[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola.

Segundo Pimentel (2016), a cultura escolar se mantém hegemônica e sólida na transmissão de valores e rituais educacionais que perpetuam a exclusão. A autora ainda acrescenta que é necessário a construção de uma nova cultura inclusiva.

Para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário à reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. [...] Este novo valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não é a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade. (PIMENTEL, 2016, p. 108)

Ao pensarmos na questão do aluno com espectro autista, levando em consideração um cenário de pandemia, distante da escola como espaço físico, mas ainda inseridos nos mesmos processos. Todos estes fatores precisam ser considerados como possíveis limitantes ou catalisadores de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para fins desta investigação, vamos nos ater a preparação e atuação docente neste período.

Ensino, acolhimento e inclusão em meio a pandemia

Em decorrência da presente crise na saúde ocasionada pela COVID-19, que afeta diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação, alunos e professores. A clássica sala de aula, antes, num espaço físico, passa a ficar em desuso, sendo transportada para plataformas digitais. As aulas, deixam de ser presenciais, para serem realizadas por meio de encontros síncronos e assíncronos através de plataformas de comunicação. (Google Meet, Zoom, YouTube e Whatsapp por exemplo).

Os professores, de modo súbito e inesperado, se viram imersos em uma nova realidade de ensino e aprendizagem digital. Além disso, passaram a ser requisitados a, de modo repentino, aprender a manusear câmeras, gravar vídeos, produzir material ainda mais atrativo para prender a atenção das crianças e jovens com os quais interagem.

Segundo o relatório técnico “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM) em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação entre os dias 08 e 30 de junho de 2020 com docentes de todo o Brasil, constatou-se que:

[...] 84% dos professores afirmam que o envolvimento dos alunos diminuiu um pouco ou diminuiu drasticamente durante a pandemia, 80% dos entrevistados afirmam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à internet e computadores; seguida pela dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%); e a falta de motivação dos alunos (53%).

Com os alunos de inclusão escolar não seria diferente, a necessidade em desenvolver um trabalho que atenda as demandas dessas crianças, vai de encontro com as dificuldades próprias do Transtorno Autista e com a inovação do uso das tecnologias para ministrar as aulas. Para Mattos e Mendes (2015) há uma necessidade dos docentes em ressignificar e redimensionar/redirecionar suas práticas pedagógicas, conhecer seus alunos a fim de realizar mudanças necessárias ao ensino de educandos com necessidades educacionais especiais, saber o quê e como ensiná-los.

Planejando o ensino

Todo trabalho escolar é precedido por um planejamento orientando a manutenção e aprimoramento do processo ensino aprendizagem. De acordo com Volpin (2016), a ação de planejar no trabalho do professor, reside na atenção deste profissional para a sua prática de ensinar, visto que ela precisa ser intencional, portanto, deve se tornar um instrumento.

Para os alunos com necessidades educativas especiais, é necessário a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que surge à partir da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 em resposta ao Art. 59 inciso 01 da LDB 9.394/96 que: assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, diversos recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e deve ser produzido pela escola após avaliação do aluno.

Em se tratando do currículo escolar, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 versa no Art.8º inciso 3 que o mesmo poderá contemplar:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Mencionado também pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) Art. 2º Inciso 3, que dá garantias às pessoas com deficiência adaptações necessárias para acesso pleno ao currículo em condições de igualdade e respeitando as características do estudante com deficiência para que seja conquistado a sua autonomia. Nesse sentido, é preciso definir objetivos e estratégias para essa criança, considerando suas especificidades e níveis maturacionais/cognitivos, articuladas ao projeto pedagógico da escola regular.

Sua utilização deve ser feita em todos os espaços da escola, mas principalmente em sala de aula. É importante que o aluno TEA tenha o PEI para que todos os profissionais da escola saibam quais

são as estratégias mais adequadas a fim de que o estudante possa aprender como os demais, devendo ser o mais próximo possível do currículo regular da escola, além de ser possível verificar o andamento do processo de inclusão.

O PEI deve ser revisado com frequência à medida que objetivos ou dificuldades são apresentados. Revisitar as práticas pedagógicas para possíveis adequações, se faz necessário, pois de acordo com Leal (2005), o processo de planejamento de ensino consiste numa reflexão do docente sobre a prática.

METODOLOGIA

A partir do questionamento inicial, “quais foram os principais desafios do trabalho docente com alunos TEA durante a pandemia?” Esta pesquisa procurou através de coleta de dados com os profissionais inseridos no contexto estudado e aprofundamento na literatura sobre o tema, conhecer e refletir sobre um quadro demasiado novo. Nesse sentido, apoiando-se em autores como Castro (2008) e Brzezinski (2008), que dialogam sobre a análise de teorias educacionais a partir de sua prática, constatando a necessidade de não apenas se debruçar sobre as leis, orientações e instrumentos governamentais sobre educação, se não houver aplicação prática e diálogo com a realidade escolar.

Conforme Neves (2008), toda coleta de dados deve ser antecedida de planejamento, questionamento e devida preparação, diante disto, para coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por 14 perguntas discursivas e objetivas por meio da plataforma Google Forms para pedagogas que atuam em instituições públicas e privadas na Região Metropolitana do Recife em Pernambuco, formado por questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas voltadas ao aluno com autismo.

Para esta pesquisa, foi escolhida, como metodologia norteadora, a Análise de conteúdo de Bardin (2011) que orienta um sistema de três fases de tratamento dos dados: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A análise de conteúdo permite que a interpretação dos resultados obtidos seja feita através da inferência por utilizar-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens Bardin (2011).

A pré-análise refere-se à busca e organização do material documental que será analisado (incluindo transcrição de entrevistas e questionários) para a formulação de hipóteses e objetivos que as pesquisadoras se propõem a pesquisar e interpretar posteriormente. A exploração do material refere-se às unidades de codificação que é a categorização do tema a ser trabalhado. Para Bardin (2011) as categorias dizem respeito às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa, à questão norteadora, etc; e a terceira fase (tratamento dos resultados) busca através dos resultados brutos (no caso desta pesquisa, o questionário) tornar os conceitos e proposições, significativos e válidos para a comunidade em geral.

Observando a Lei Nº 13.709/2018, conhecida como lei geral de proteção de dados, a identidade das profissionais entrevistadas foi preservada e durante a discussão do tema as identificamos por meio de letras seguindo a ordem alfabética. Ainda sobre segurança dos dados, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso de suas respostas aos propósitos deste trabalho.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perfil e padrões de atuação das docentes

As nove docentes entrevistadas residem e atuam profissionalmente no estado de Pernambuco, com alunos TEA de idades variadas inseridos em turmas regulares do Ensino Fundamental 1 (Educação Infantil e Anos Iniciais), em escolas públicas e privadas. A faixa etária das profissionais entrevistadas variaram de 29 à 53 anos, o que se reflete também no tempo de sala de aula, que oscilou de 04 à 25 anos. No entanto, na educação inclusiva, os números foram mais homogêneos, em específico, no trabalho com alunos TEA os docentes apontaram, em média, 7 anos de atuação.

No que se refere à formação, todas são licenciadas em Pedagogia, porém apenas uma afirmou ter especialização em educação inclusiva, e, quatro docentes possuem cursos de capacitação/atualização sobre o autismo.

É necessário pensar que, apesar de haverem diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a oferta de disciplinas referentes à educação inclusiva (BRASIL, 2002), as especificidades do aluno TEA, assim como os demais indivíduos dentro do público atendido pela educação inclusiva, exigem maior aprofundamento (MIRANDA, 2017).

O trabalho com o aluno com o TEA no ensino remoto

Para possibilitar a educação a distância neste “momento pandêmico, o uso das Novas tecnologias de informação e comunicação-NTIC” (Coll *et al*, 2007, p.420) tornou-se imprescindível. Logo, aplicativos para smartphones, plataformas online e softwares diversos tornaram-se os novos materiais de trabalho dos professores, mesmo que tais ferramentas já venham transformando a sociedade e as práticas educacionais desde o início do século (COLL, MARTÍ, 2007). Quando

perguntadas sobre as principais ferramentas utilizadas neste período, as professoras apontaram em sua maioria *Google Meet*, *Zoom* e *WhatsApp*.

Buscando entender o cenário dessa nova sala de aula, questionamos acerca da participação e interação destes alunos no ensino remoto. Cientes de que para um indivíduo do espectro autista, a interação com algo não concreto e a concentração podem ser fatores decisivos (RIVIÈRE, 2007).

Todas as docentes relataram ter dificuldades. Algo constatado nas respostas da professora B afirma que: “O aluno participa de aulas gravadas, nas aulas ao vivo existem dificuldades. O aluno não consegue manter por muito tempo a interação via tela. O fator distância é um importante dificultador da interação com o aluno que tem TEA”. A professora G reforça a fala da colega e em adição, a professora H respondeu que “O aluno com TEA precisa de materiais concretos para auxiliar no seu aprendizado, nesse modelo de ensino fica mais difícil para eles.”

Deste modo, Rivière (2007, p. 242) nos lembra que para além dos estereótipos, o autismo abrange 12 dimensões que se inter relacionam em diferentes níveis. No contexto abordado, pudemos notar, mais manifestas, o transtorno qualitativo na incorporação de estruturas, representado pela resistência ao rompimento de rotinas e o transtorno qualitativo da capacidade de referência conjunta, expresso pela ausência completa de ações conjuntas ou de interesse pelas ações de outras pessoas.

Diante de um cenário atípico, onde o ambiente de estudo e o lar são um só, a participação familiar ganha uma nova dimensão, não só de acompanhamento mas também de mediadora do processo. Para Lacasa (2007), escola e família sempre foram instâncias do desenvolvimento e ambas cumprem papéis complementares na formação do indivíduo. Baseado nisso, indagamos o grupo de docentes sobre a participação familiar durante este período e boa parte descrevem a participação familiar de seus alunos com TEA como satisfatória é imprescindível.

Porém, a professora **G** traz outro ponto: *“A família acompanha nas aulas online, mas não esperam a criança tentar realizar a atividade sozinha, querem responder pela criança”*. Desta forma, a falta de comunicação e informação entre escola e família torna-se uma barreira na aprendizagem da criança, pois a mera participação familiar esvaziada de sentido não acresce valor ao momento (LACASA, 2007).

Organização do trabalho docente para a inclusão

Conforme exposto, promover uma prática inclusiva que atenda às especificidades do aluno TEA e as diretrizes educacionais por meio do ensino remoto não é uma tarefa simples. Cientes de que o trabalho educativo por si só já possui um caráter essencialmente social e carregado de significados, cujas atividades demandam planejamento e intencionalidade (VOLPIN, 2016). Com isso em mente, buscamos levantar como e se ocorreu essa adequação do trabalho docente voltado à inclusão durante a pandemia.

Em um primeiro momento, sondamos acerca da estrutura e apoio que as docentes receberam das instituições de ensino para a adaptação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem neste novo contexto. A maioria das professoras afirmaram ter um suporte básico das instituições em que trabalham – sem maiores detalhes - no entanto, as professoras **B** e **G** apontaram não ter qualquer apoio em relação à adaptação ao trabalho remoto.

Considerando a importância do apoio/suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pedagógicas com sentido e significado, Volpin (2016), diz que existem duas dimensões no trabalho do professor que são dependentes e conversam entre si, são as dimensões objetiva e a subjetiva; a objetiva diz respeito às condições materiais encontradas no seu dia-a-dia, e a segunda fala sobre o significado que o trabalho tem para esse sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que para haver uma educação inclusiva efetiva neste momento de pandemia é necessário um trabalho conjunto entre todos que participam da vida da criança com autismo tornando-se nesse momento, mediadores do processo de aprendizagem.

Sendo importante que o professor tenha um olhar atento às necessidades e o que melhor funciona para seu aluno TEA, visto que há uma variedade de características dentro do transtorno do espectro autista, como exemplificado pelas professoras, a distância se mostrou um grande obstáculo a ser trabalhado. Foram apontados diferentes formas de se trabalhar com as crianças autistas e com isso algumas estratégias são utilizadas para uma melhor inclusão desses alunos, mas não existe uma receita pronta, é preciso investir no acolhimento e na mediação do processo de aprendizagem.

Este estudo poderá auxiliar na compreensão sobre a atuação dos docentes com todas as dificuldades que o distanciamento social impôs, e como família e escola contribuíram para o desenvolvimento do trabalho realizado pelas professoras direta ou indiretamente; mostrando que o autista é capaz de aprender apesar das adversidades impostas, quando se há parceria e capacitação para que isso ocorra.

Havendo a devida atenção sobre o tema e observando uma maior quantidade de experiências neste mesmo cenário, é esperado que estudos posteriores possam gerar novos saberes e reflexões, aprimorando o ensino remoto para docentes da educação inclusiva e alunos TEA.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. T. W. Adorno, **Filosofía y Superstición**. 183. ed. Madri: Alianza, 1972.

BARBERINI, Karize Younes. **A Escolarização do Autista no Ensino Regular e as Práticas Pedagógicas**. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).Lei Nº 13.709, de 14 de Agosto de 2018. Brasília, DF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Brasília, DF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, DF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20/07/2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.. **Índex para inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland: Scielo – Centro de Estudos Sobre Educação Inclusiva, 2002.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. , p. 01-22, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>.

COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 472 p.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.** In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GESTRADO. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Cnte). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia.** Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

MATOS, S, N.; MENDES, E, G. **Demandas dos professores e inclusão escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MIRANDA, Vera Kran Gomes . **A dialética da inclusão escolar: caminhos, encontros e desafios de seis professoras da primeira fase da educação básica.** In: Deise Nanci de Castro Mesquita. (Org.). Escola de Educação Básica para Todos. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017, v. 1, p. 1-244.

OLIVA, Diana Villac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão.** 2016. 27 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Psicologia da Aprendi-

zagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (Psa), Usp, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PIMENTEL, S. C. NASCIMENTO, L. J. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora; EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71546154008.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas.** Psicol. cienc. prof. 2009, vol.29, n.1, pp.116-131.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Editora Fontana, 2012.

VOLPIN, G. B. C. **O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N.** Leontiev / Gizeli Beatriz Camilo Volpin – 2016 151 f.

CAPÍTULO 9

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Clayton Salvador de Araújo
Regina Célia Macedo de Nascimento
Marcia Rejane Carvalho*

INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, a falta de aplicabilidade de investimentos na área tecnológica da educação, proporcionando um suporte adequado aos envolvidos, como alunos e profissionais educadores, trouxe grandes dificuldades para adequar de forma satisfatória, o ensino/aprendizagem. Sobretudo, “Nossa perspectiva para a fluência digital se caracteriza como busca [...] TDIC por meio de sua apropriação, bem como usá-las pedagogicamente em contexto educativo” (NETO; MENDES; 2018, p. 18). Nossa sociedade passa por momentos de transformações. Estas mudanças ocorrem devido às novas TDIC, que aos poucos, vão se interligando a atividade educativa, o que levou a escolha desse tema.

Provando a necessidade de maiores investimentos no campo da tecnologia na área da educação, promovendo um alerta de maior incentivo de formar profissionais treinados e treinamento práticos durante a formação continuada, “Portanto, durante a formação continuada do professor, além de envolver temas [...], devem reservar momentos para reflexão crítica sobre a prática” (PINTO; LIMA, 2020, p. 6). Isso na área educacional para que os educadores em geral tivessem melhor afinidade com o uso dessas ferramentas tecnológicas, evitando

assim um novo vexame no futuro e elevando o nível da educação brasileira no mundo informatizado em que estamos inseridos. É de salientar que necessitaríamos de Políticas Educacionais voltadas à preparação prática no uso das TDIC aos envolvidos no educar.

Projetos e programas foram criados e, vieram estimulando a formação de professores para desempenhar juntos às atividades educacionais, que enfatizam e propagaram o uso das TDIC, porém insuficiente, faltando maior empenho na formação de professores nessa área, “É importante apoiar os professores para que enfrente os desafios e não culpabilizá-los pela falta de integração das TDIC nas práticas escolares” (NETO; MENDES; 2018, P. 25). E sim fazer investimentos nos ambientes escolares com mais equipamentos e laboratórios de informática que possam atender a demanda escolar.

O uso das tecnologias atualmente tornou-se uma alternativa de grande potencialidade para promover as aulas. Com a atual situação da pandemia de COVID-19, obrigatoriamente todas as escolas brasileiras, seja ela pública, seja privada, sentiram a grande necessidade de adequação em suas formas didáticas e planejamentos metodológicos de ensino (MENESES *et al.*, 2020). Assim sugere-se o questionamento de: O que pode ser feito para que o uso das TDIC, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, estejam presentes em sala de aula?

Desse modo, o presente artigo procurou analisar conceitos e concepções de teóricos a respeito da utilização de forma positiva das TDIC, na aprendizagem do aluno, de forma inovadora, e expor os benefícios relacionados à tecnologia no sistema educacional da rede pública, a qual é a mais afetada quando se trata de empregabilidade das novas tecnologias. Com objetivo de mostrar que sim é possível o uso das tecnologias digitais para docente-discente no ensino fundamental I, bem como mostrar as limitações que os professores necessitam superar. Sendo este um artigo de pesquisa qualitativa de

forma pura, exploratória, bibliográfica, a introdução estabelece as bases para iniciarmos o estudo acima citado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Integralizar os meios de comunicação nas escolas

Seguramente poderíamos integralizar os meios de comunicação nas escolas públicas de forma a proporcionar um melhor desempenho e participação conjunta de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, aproveitando assim esse espaço híbrido de conexões como nos diz Almeida (2018):

A intensa expansão do uso social das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e cria um espaço híbrido de conexão (ALMEIDA, 2018, p. 14).

Certamente presenciamos nesses dias de pandemia, uma valorização pelo uso das TDIC mesmo de forma desigual, pois nem todas as escolas ou discentes possui o mesmo poder de acesso à internet, e de certa forma obrigatória devido às circunstâncias, desse modo o ensino híbrido passou a fazer parte do cotidiano dos professores e alunos. Como diz a autora:

Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma

diversidade de tecnologias e linguagens mediáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital (ALMEIDA, 2018, p. 14).

Mesmo assim diante das dificuldades, foi um avanço quando novos métodos pedagógicos foram desafiados e aos poucos vivenciados por muitos professores e alunos, apesar das dificuldades enfrentadas por muitos por falta de internet disponibilizada em áreas rurais, trazendo assim algum tipo de prejuízo a esse grupo onde poderia ajudar bastante na sua formação.

A falta de infraestrutura das escolas, especialmente das periferias e/ou áreas rurais, se soma às condições precárias de estudo dos estudantes de baixa renda para prosseguir com o modelo de estudo que se impôs. É sabido da inexistência de condições que favoreçam aos estudantes adquirir os instrumentos necessários à assistência a uma aula virtual, assim como adquirir e/ou manter pacotes e planos de dados móveis ou até mesmo contratar um pacote de internet banda larga (SILVA, 2021a, p.20).

E tornou-se visível a necessidade de uma amplitude de melhorias nessa área, principalmente na educação básica da rede pública:

Certamente, os problemas na educação, especialmente a pública, foram aprofundados com a pandemia COVID – 19. A ausência de políticas direcionadas ao setor para salvaguardar o direito de acesso pleno aos estudos têm dado visibilidade às dificuldades enfrentadas no

cotidiano escolar por milhões de crianças e jovens (SILVA, 2021a, p. 21).

Além de tudo, a falta de políticas educacionais voltada a melhor preparação com o uso dessas ferramentas, a aqueles envolvidos no educar, também refletiu no impacto negativo na vida desses profissionais, deixando-os impotentes nesse momento de pandemia. Assim expressam Pinto e Lima (2020):

Levando em consideração essa afirmação, percebemos que professor precisa estar consciente do seu papel em ajudar seus alunos a interpretar os dados e as informações que as tecnologias disponibilizam, para assim realizar uma mediação pedagógica, onde ele pode usar estratégias convencionais aliadas às tecnologias, como o computador, utilizando de técnicas e equipamentos que permitam analisar problemas, criar soluções pautadas no diálogo e favorecendo a dinâmica do grupo. Portanto, durante a formação continuada do professor, além de envolver reflexões e estudos sobre novos conhecimentos da área educacional, temas transversais e tecnológicos, devem reservar momentos para reflexão crítica sobre a prática. Assim, teremos esperança que formando o professor de forma humanizadora, conseqüentemente, refletirá esses princípios em seu fazer pedagógico (PINTO; LIMA, 2020, p. 6)

As autoras ressaltam ainda que: “Desse modo, os professores necessitam de capacitações que possibilitem a inovação e apropriação das tecnologias e [...] de teorias educacionais e uma nova percepção da ação educativa definindo a relevância a ser dada para as tecnologias na sala de aula” (PINTO; LIMA, 2020, p. 5). Os professores precisam de uma afinidade maior com essas tecnologias, mas sem incentivo se torna desmotivador:

Consciente de que o professor precisa ter contato com as tecnologias para assim promover novas aprendizagens com objetivos claros em relação ao seu planejamento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, os mesmos necessitam estar entusiasmados para incentivar e estimular a curiosidade, a busca do conhecer e qualificação desses estudantes que estão em processo de formação pessoal e profissional. (PINTO; LIMA 2020, p. 7).

As instituições deveriam promover esse tipo de fomento para os profissionais e alunos em sala de aula. As autoras ainda dizem:

Logo, o uso adequado das tecnologias é uma exigência da sociedade, onde o mercado de trabalho também exige esse domínio tecnológico e a escola não pode apoiar a segregação e ao analfabetismo tecnológico, mas sim, deve instrumentalizar a equipe educacional a fim de buscar uma consciência crítica e adequação das ferramentas para fins pedagógicos. (PINTO; LIMA 2020, p. 7).

Certamente com o uso frequente dessas tecnologias em sala de aula, tanto os professores quanto alunos venceram o medo e obtiveram maior afinidade com as mesmas para prática educativa.

Com o uso cada vez maior de smartphone utilizado em sala de aula pelos alunos e o uso de notebooks pelos professores, foi possível dinamizar a aula com o uso da internet utilizando os aplicativos disponíveis na página da web. Atualmente destaca-se o uso da realidade aumentada (RA), a RA insere elementos digitais em ambientes físicos, proporcionando o aumento de estímulo audiovisuais na realidade do usuário. De acordo com Rufino e Silva (2018),

Essa possibilidade fornecida pela RA de interação com objetos virtuais sobre o mundo real traz inúmeras possibilidades de exploração na área de educação. O

educador pode enriquecer sua exposição com modelos em três dimensões muito mais rico em detalhes do que os modelos tradicionais vistos nos livros didáticos em duas dimensões. Além disso, o aluno tem a possibilidade de entender melhor os conceitos sem a necessidade de simples abstrações. (RUFINO; SILVA, 2018, p. 140)

Esse tipo de ensino/aprendizagem trouxe algumas vantagens como ganho no aprendizado, aumentando a percepção, ativando a imaginação, explorando ambientes e saberes, proporcionou interação, motivação e colaboração.

Como mencionado acima, a RA utilizada em sala de aula tem proporcionado uma experiência inovadora na vivência dos estudantes de acordo com o autor, “um exemplo interessante é a utilização da RA para a visualização de formas geométricas no estudo matemático que permite ao discente visualizar triângulos, losangos ou polígonos, por exemplo” (RUFINO; SILVA 2018). Os autores ainda dizem assim a respeito do uso da RA na disciplina de História:

Para atingir esses objetivos diversas técnicas podem ser aplicadas e existem várias metodologias de ensino, desde as mais tradicionais até algumas de vanguarda. Dentre essas possibilidades, a aplicação da RA também vem sendo utilizada e testada, sua capacidade ilustrativa e sensorial permite o seu uso na disciplina de História de diversas maneiras, seja apresentando objetos histórico em tamanho real, reconstrução de ambiente histórico, enriquecimento de monumentos com dados ou acesso a imagens e sons que remetem a momentos históricos relevantes (RUFINO; SILVA, 2018, p. 151).

Assim sendo, a RA oferece recursos inovadores na educação básica das escolas públicas por estarem disponíveis gratuitamente na página da web. Depois temos o aplicativo kahoot, que proporciona

a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em tempo real. “O kahoot é uma ferramenta gratuita com possibilidades de tornar as aulas gamificadas, já que o aplicativo possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem as questões de forma correta e rápida”, (BETTENTUIT JUNIOR, 2018, p. 1607), sendo as perguntas de forma simples e objetivas, pois o aplicativo não suporta perguntas com conteúdo de forma complexa, ainda sim, é uma forma didática positiva em sala de aula proporcionando interação entre alunos e professor de forma lúdica.

Pensando nessa possibilidade, o presente artigo procura explorar o aplicativo kahoot, que permite com que as aulas se tornem mais dinâmicas e interativas, favorecendo a avaliação dos conhecimentos em tempo real. É uma ferramenta gratuita e intuitiva, com várias possibilidades de tornar as aulas gamificadas, uma vez que o aplicativo possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem as perguntas de forma correta e rápida (BETTENTUIT JUNIOR, 2018, p. 1607).

“O kahoot é uma aplicação/plataforma disponível na internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas” (BETTENTUIT JUNIOR, 2018, p.1611). Para que os acertos viessem atingir o maior número, o aluno teria que estar devidamente preparado para responder corretamente de forma rápida e segura. Logo temos também a plataforma interativa “Wordwall”, que tem uma diversidade grande de mini jogos que podem ser usados pelos professores, como diz Silva *et al.* (2021):

Wordwall é uma plataforma versátil, com a intencionalidade de criar atividades diferenciadas, em modelo

gamificado, o que exige que o jogador se integre do jogo e faça a leitura de todas as estratégias do mesmo, dependendo do tipo de jogo escolhido na hora da criação. Também há diversas atividades que ao serem criadas podem ser utilizadas em várias disciplinas, de maneira interdisciplinar, multimodal e em diversas linguagens. Pode-se realizar a inscrição no site da plataforma ou até mesmo logar com a conta google, porém, mesmo antes do login, é possível ter acesso a página inicial, esta que oportuniza diversas atividades já criadas por outros usuários do WORDWALL, desse jeito mostra uma visão geral das possibilidades de aplicação linguísticas-multimodais curtidas na plataforma. (SILVA et al., 2021, p. 58).

Na qual as criações de jogos proporcionaram de forma lúdica uma interação maior e divertida aos alunos como aprendizagem. E ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz na sua primeira Competência Geral da Educação Básica o seguinte:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC 2017, p. 9).

E essa competência é reforçada na de número quatro e cinco “Utilizar diferentes linguagens – verbal [...], corporal, visual, sonora e digital - em como conhecimentos das linguagens artística, [...], ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, 2017, p. 9). Na competência cinco, “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, [...], acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2017, p.

9). E temos “Os Marcos Legais que Embasam a BNCC”, nele temos: “A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação com direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que” (BNCC, 2017, p. 10);

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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.3).

“Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam” (BNCC, 2017, p.10), “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Dessa forma recursos legais não faltam.

METODOLOGIA

O principal ponto do presente artigo, analisou conceitos e concepções de teóricos de Neto; Mendes (2018), Pinto;Lima (2020), Almeida (2018), Rufino; Silva (2018), Bettentuit Junior (2018), Meneses *et al.* (2020), Silva (2021a), Silva (2021b) a respeito da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação na aprendizagem do aluno de forma inovadora, principalmente agora com essa grande problemática que o mundo tem enfrentado com essa pandemia de COVID-19.

Sendo este, um artigo de pesquisa qualitativa que usa de subjetividade puramente para discutir ideologias, polêmicas e teorias, exploratória na construção de hipóteses, bibliográfica feita através da internet, a escolha se deu de José Moran e Rufino e Silva por se tratar de

autores chave na temática. E os demais, com base no google acadêmico por artigos e livros considerando palavras-chaves, o uso do kahoot, o aplicativo word wall, educação na pandemia COVID-19.

Assim foi feito o trabalho com base em estudos de produções científicas brasileiras atualizados e publicados nos últimos quatro anos, de 2018 a 2021, de maneira que fossem relevantes no âmbito educacional. Souza *et al.* (2013). Tendo como objetivos geral, tornar o acesso às tecnologias digitais à população menos favorecida. Bem como, o objetivo específico, mostrar que é possível o uso das TDIC, de forma positiva no aprendizado dos discentes em sala de aula das escolas públicas deste país. Além das dificuldades encontradas por profissionais e estudantes quanto a afinidade do uso dessas ferramentas tecnológicas em uso educacional, sobretudo a falta de políticas educacionais melhores por parte dos governantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente foram mais compartilhados entre os profissionais de educação através das redes, algumas ferramentas tecnológicas de fácil acesso e boa de trabalhar em aulas remotas, dentre elas temos: Google classroom sala de aula, Instagram, WhatsApp e Youtube, são ferramentas que foram usadas nesta pandemia para auxiliar no ensino. Portanto, o computador e os demais aparatos tecnológicos são vistos como bens necessários, e constitui-se em condição de empregabilidade, conhecimento e domínio da cultura.

Tais experiências apresentam e analisam práticas pedagógicas que superam as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas. Isso não significa a destruição da escola e da instituição educativa, mas

a abertura de seus espaços e tempos em interconexão com a cultura digital. (ALMEIDA, 2018, p. 15).

Dessa forma, o uso das tecnologias digitais proporciona abertura e flexibilização para convivência de fluxos diversos de informações e promove a criação de contextos de aprendizagem organizados de modo diferenciado daqueles da educação formal, desde que usada corretamente.

Metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Desse modo, uma educação refeita analisando métodos educacionais passou a ser urgência, sem desconsiderar os riscos da integração das TIDC, dos recursos das linguagens digitais à prática pedagógica, explorando o potencial de integração entre profissionais, espaço culturais e educativos para a criação de contextos de aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Porém, há necessidade de uma ampla melhoria nessa área tecnológica, principalmente na educação básica da rede pública, como diz Silva (2021a) “A falta de infraestrutura das escolas, especialmente das periferias e/ou áreas rurais, se soma às condições precárias de estudos dos estudantes [...]. É sabido da inexistência de condições [...], assim como adquirir e/ou manter pacotes de planos de dados móveis ou até mesmo contratar um pacote de internet banda larga”. (SILVA, 2021a, p. 20). E esses estudantes por conta das dificuldades e precariedades financeiras que vivem, são os mais prejudicados no aprendizado.

Além dos alunos, também os profissionais da educação como diz a autora: “Essas circunstâncias afetam professores, funcionários e gestores, responsáveis por facilitar e acompanhar o novo sistema de ensino, mas sem as condições apropriadas para cumprir sua função, nem na escola, nem em casa” (Silva, 2021a, p. 22). Esse é um desafio para se enfrentar com toda atenção necessária, pois a autora ainda comenta, “Utilizar as antigas e novas tecnologias para favorecer o acesso aos processos do conhecimento a todos os alunos, e com apoio da família, é um desafio ante a precarização do ensino e da moradia”. (Silva, 2021a, p. 22). Certamente não deixa de ser, já estava difícil antes da pandemia e piorou com o surgimento dela.

Além do mais, a falta de políticas educacionais destinando maiores investimentos voltada a uma melhor preparação com o uso dessas ferramentas, a aqueles envolvidos no educar, “Desse modo, os professores necessitam de [...] apropriação das tecnologias e ao mesmo tempo precisam ser motivados para uma reestruturação de teorias educacionais e uma nova percepção da ação educativa definindo a relevância a ser dada para as tecnologias na sala de aula”. Pinto; Lima (2020, p. 5). também trouxe reflexo no impacto negativo na vida desses profissionais, deixando-os inseguros nesse momento de pandemia.

Os professores, precisam adquirir uma afinidade maior com o uso dessas tecnologias, mas sem incentivo e treinamento prático torna-se desmotivador. Políticas de fomento para promover esse tipo de qualificação aos profissionais da educação básica deveriam ser implementadas nas escolas da rede pública. “Logo, o uso adequado das tecnologias é uma exigência da sociedade, [...] e a escola não pode apoiar a segregação e ao analfabetismo tecnológico, mas sim, deve instrumentalizar a equipe educacional a fim de buscar uma consciência crítica e adequação das ferramentas para fins pedagógicos” (PINTO; LIMA 2020, p. 7). Não confundir conhecimento básico do uso das ferramentas tecnológicas, com uso eficiente, pois isso é o que estamos precisando nas escolas. Caso os investimentos adequados fossem feitos anteriormente

de forma igualitária no meio educacional, possivelmente não haveria tanto vexame nesse momento de emergência. Estaríamos melhor preparados e conseguiríamos melhores resultados nos planejamentos das aulas amenizando prejuízo ao ano letivo.

A educação escolar necessita absorver e incorporar mais as novas linguagens, descobrir os seus códigos, comandar as oportunidades de expressões e as prováveis modificações. Ensinar com as novas mídias vem sendo uma revolução, incorporados simultaneamente aos paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes professores e alunos, dessa forma conseguirá dar uma modernidade sem mexer no essencial.

Elementos virtuais inseridos na educação, têm sido uma opção para alguns professores driblar as dificuldades enfrentadas para lecionar durante a pandemia. Com a demanda do uso de smartphones utilizados pelos estudantes e o uso de notebooks pelos professores, de acordo com Rufino; Silva (2018, p. 140). “Cada vez mais educadores se apoiam nas TIC para buscarem novas formas de mediação do processo ensino-aprendizagem, dentre as quais podemos destacar, mais recentemente, a tecnologia de Realidade Aumentada (RA)”. aqueles profissionais que tinham maior afinidade com as tecnologias puderam fazer uso dessas ferramentas para tentar ensinar.

Um dos elementos utilizados foi a Realidade Aumentada (RA), que se destacou em algumas escolas brasileiras, a realidade aumentada insere elementos digitais em ambientes físicos. Dizem os autores Rufino; Silva (2018, p. 140/141), “Além de fornecer interações prontas, essa tecnologia também permite ao estudante uma maior interação com os conteúdos, em um processo no qual eles próprios sejam os produtores de conteúdo nas aulas que podem ser compartilhados, sendo, assim, agentes ativos na dinâmica de aprendizagem”.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser mais enriquecedor tanto para os alunos quanto para professores, os autores ainda destacam, Rufino e Silva (2018, p. 141). “No caso

de processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante que os recursos tradicionais como o manual, a projeção multimídia, etc., sejam completados com ferramentas que permitam aos alunos um auxílio nessa abstração, proporcionando-lhes a visualização de um mesmo conteúdo em 3D”.

Dessa forma os alunos se sentem mais motivados ao aprendizado, para se ter acesso a exposição dos conteúdos em RA necessita ter no celular ou o cubo propriamente dito, o Merge Cube é um cubo que projeta a imagem em três dimensões.

Outra ferramenta que possibilita um dinamismo nas aulas, é o aplicativo Kahoot, segundo o autor Bottentuit Junior (2018, p. 1593). “O Kahoot é uma aplicação/plataforma disponível na internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas”. As perguntas devem ser de forma curta e objetivas, pois o aplicativo não suporta questões mais complexas. Ainda de acordo com o autor, Bottentuit Junior (2018, p. 1594).

“O aplicativo é acessado através do endereço <https://getkahoot.com/>, onde os usuários podem se registrar para criar perguntas e atividades, bem como os alunos podem ter acesso às atividades criadas por seus professores. O kahoot é acessível em qualquer dispositivo com ligação à internet”. Para que os alunos possam acessar em uma aula assíncrona, o professor deve deixar o acesso público e compartilhar o link com os alunos e de qualquer lugar que tenha conexão com a internet ele pode acessar.

De acordo com o autor, Bottentuit Junior (2018, p. 1595). “As atividades mais frequentes no kahoot são o Quis e o Jamble, pois permite a pontuação dos alunos, caso respondam corretamente e com maior agilidade, criando uma espécie de jogo em sala de aula”. O qual torna a aula lúdica com maior interação.

Na sequência, temos ainda o Wordwall que permite a construção de diferentes jogos de aprendizagem, possibilitando um processo de

ensino aprendizagem de forma multi letrada no processo de leitura e compreensão de maneira interativa, podemos acessar através do link <https://wordwall.net/pt>.

De acordo com a autora Silva (2021, p. 58) “Wordwall é uma plataforma versátil, com a intencionalidade de criar atividades diferenciadas, em modelo gamificado, o que exige que o jogador se integre do jogo e faça a leitura de todas as estratégias do mesmo, dependendo do tipo de jogo escolhido na hora da criação”. No processo de criação do jogo o próprio professor aumenta ou diminui o grau de dificuldade.

A inscrição pode ser realizada através da conta google ou no site da plataforma para quem não é escrito, que nesse caso o usuário precisa colocar o e-mail e a conta do google e a senha, o acesso é fácil e logo que entra é possível ter acesso a página inicial. A autora ainda comenta, Silva (2021, p. 58). “A plataforma difere-se em dois modos: o gratuito e o pro. O primeiro módulo disponibiliza ao usuário a criação de cinco atividades diferentes, as mesmas podem ser editadas pelo professor/usuário livremente, porém não há possibilidades de criar novas atividades/jogos além da quantidade ofertada”.

Mas, é possível apagar as que foram criadas e fazer outras. Silva (2021, p. 58) ainda diz: “O segundo modo: pro, tem custo, porém tem vários benefícios pois, de maneira ilimitada cria e armazena atividades. O usuário, assim que estiver logado na plataforma, pode clicar em “criar atividade” para construir seu primeiro jogo on-line”. Dessa maneira a possibilidade de uma aula híbrida, remota e a distância, torna-se viável neste período de pandemia que estamos atravessando.

O que faltou mesmo foi capacidade prática para os professores desempenharem essa tarefa, como já dito antes por falta de investimentos nessa área de tecnologia. Com o despreparo dos profissionais das escolas públicas do ensino fundamental, por falta de práticas com as ferramentas tecnológicas digitais e às vezes por não conhecer seu uso, e a falta de investimentos adequados para o preparo desses profissionais.

A educação básica sofreu com o atraso no ano letivo trazendo assim prejuízo para os estudantes e até falta de estímulo para alguns.

Essas novas metodologias utilizando as ferramentas tecnológicas digitais, são apoiadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma que a inovação na área educacional tenha uma base legal (BNCC, 2017, p. 9) “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, [...], formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. A mesma também ressalta que os currículos devem ter formas diferenciadas com metodologias estrategicamente (BNCC, 2017, p. 17) “Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas [...] de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.”: Isso faz parte dos princípios e valores da Leis de Diretrizes e Base Nacional LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de melhorar a percepção da sociedade em relação a grande importância do uso das tecnologias nas escolas públicas, e em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, além de provocar um despertar nas autoridades governamentais como, governo federal, governo estadual e governo municipal. Foram realizadas essas buscas em outros temas que abordaram o uso das (TIDC) na educação, onde foram visíveis o fator positivo do uso dessas tecnologias na educação em geral, principalmente na educação infantil do ensino fundamental.

Podemos sim utilizar essas ferramentas tecnológicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Torna-se necessário uma maior atenção para esse grupo de formadores e formandos por parte das

autoridades competentes, pois temos várias empresas de transmissão de sinal de internet a qual podem ser responsáveis com investimentos em parceria com os governos para atender a demanda dos usuários mais necessitados. Assim sendo a presente pesquisa bibliográfica conclui que, com uma exploração de possíveis caminhos para aplicar todos esses recursos que temos disponíveis na atualidade com foco no desenvolvimento profissional que é a peça fundamental para o sucesso desse projeto: O professor.

REFERENCIAIS

ALMEIDA, M. E. B. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: Lilian Bacich e José Moran (Org.). **desafios da Educação**. Penso Editora Ltda, 2018. p.14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF, 2017, p. 9 – 10 – Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-verso_ofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: João Batista Bottentuit Junior. (Org.). **Challenges 2017 Aprender nas nuvens, Learning in the clouds**. 2. ed. - Braga – Portugal, Editora Universidade do Minho, 2018, p. 1589-1595.

MENEZES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima, et al. A alfabetização em tempo de pandemia: O que dizem as lives? In Anais do **XXV EPEN** - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia. 1-7p., 2020. ISSN: 2595-7945

NETO; A. S. M.; MENDES; G. L. A inserção das tecnologias digitais na escola. In: Alaim Souza Neto. (Org.) **Educação Aprendizagem e Tecnologia**. Editora Pimenta Cultural, 2018. p. 18.

PINTO, Janille Costa; LIMA, Daniela de Jesus. O uso do podcast para a formação continuada dos professores. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** – Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020.

SILVA, Vera Lucia de Mendonça. Desigualdade Social, Exclusão Digital e Ensino Remoto: Panorama das Condições de Educação no Brasil Durante a Pandemia COVID – 19. In: Taiane Aparecida Ribeiro Nepomuceno. (Org.). **Educação e Pandemia**. 1.ed. - Curitiba – PR, Editora Bagai, 2021a, p. 117-20.

SILVA, Carine Melo. Plataforma Interativas Digitais para Promoção de Práticas Leitoras no Ensino Fundamental: Potencialidades para Formação Leitora e Letramento Digital. **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2021b.

SOUZA, Dalva Inês de. *et al.* 1 Pesquisa científica 2 Metodologia científica. In: Dalva Inês de Souza *et al.* (Org.). **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. 1. ed. - Novo Hamburgo – RS, Editora Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, 2013, p. 3-56.

RUFINO, Hugo Leonardo Pereira; SILVA, Luiz Gustavo Pereira; *et al.* O Ensino de História e o Uso de Realidade Aumentada. **Revista Intersaberes**, v. 36, n. 37, p. 140 – 151. jan./abr. 2021.

CAPÍTULO 10

A INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: vantagens para o processo de ensino aprendizagem nas crianças da educação infantil e anos iniciais

Cleisilvânia Cristine de Moraes Silva

Ednara Félix Nunes Calado

INTRODUÇÃO

A discussão sobre como envolver a família no processo de aprendizagem na escola não é recente, e exige desafios a serem enfrentados por todos que são responsáveis pela educação de crianças e jovens. O envolvimento dos pais com a escola fortalece os espaços democráticos de convivência e conseqüentemente, de estudo, e contribuem para o sucesso na aprendizagem das crianças. Quanto mais a escola procura envolver os pais no desenvolvimento de seus filhos, mais ela estará promovendo o processo de formação integral da criança.

Segundo Lópes (2002, p. 03) “a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola e acrescento a escola não tem condições de educar sozinha sem a participação e compromisso dos pais”. Nesse sentido, tanto os pais precisam ter claro, que precisam acompanhar mais de perto a aprendizagem de seus filhos, como a escola por sua vez, precisa desenvolver ações que contribuam para estabelecer essa interação com os pais, fortalecendo os vínculos e parceria entre essas duas instituições.

Hoje muitos pais precisam trabalhar o dia inteiro, inclusive as mulheres, que assumiram responsabilidades também fora de casa. É

notável que a escola está inserida num contexto diversificado, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. E é nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que acontece o desenvolvimento da criança. A escola precisa propiciar um ambiente multicultural que possibilite a construção de laços afetivos e preparar para inserir de forma efetiva e cidadã na sociedade.

Os pais precisam ficar atentos e disponibilizar um pouco do seu tempo para acompanhar a vida escolar do seu filho. Precisam perceber que a escola não é um depósito de alunos.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei Nº 8.069/ 1990. Art.4º)

Dispõem que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Continuando, no artigo 53 parágrafo único diz que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

A Lei 13.257/2016 define que “As escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais, o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 2016). Diante de tal realidade, a escola, enquanto instituição, tem a responsabilidade com a educação. Embora enfrente desafios, precisa repensar e rever o seu papel dentro da sociedade. A pergunta de pesquisa consiste em saber: O que é preciso fazer para que haja uma parceria entre a família e a escola? e qual a importância dessa parceria?

Diante da relevância do tema, este estudo tem como objetivo geral: analisar a interação família e escola: vantagens para o processo de ensino aprendizagem nas crianças da educação infantil. A partir desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar o papel da família na educação dos filhos; 2) identificar a importância da integração da família e escola no processo de ensino aprendizagem; 3) identificar as dificuldades enfrentadas pela escola, no processo de aprendizagem dos alunos, na ausência de colaboração dos pais.

Para melhor entendimento sobre a temática, a pesquisa será dividida em cinco partes divididas da seguinte forma: Na primeira seção tratou-se do marco teórico que fundamentou as categorias de análises da pesquisa, pautado nos estudiosos (LIMA; SILVA, 2017), (LINS; RODRIGUES; BEZERRA, 2017), (OLIVEIRA, 2018), (FERREIRA; COUTINHO; SOBRAL, 2018), (SANTOS, 2019), (ARAÚJO, 2019), (ROSSI, et. al., 2020).

Na segunda seção desenvolveu-se ideias que definiram o método e o tipo de pesquisa, focado na abordagem integrativa, que consiste na análise de artigos que tratam sobre a questão norteadora. O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, pois proporcionou toda uma estratégia de revisão literária a partir das produções já publicadas referentes ao tema, considerando ainda sua importância, uma vez que toda base teórica da pesquisa deverá estar associada às publicações a serem analisadas.

Conforme destaca GIL, (2002, p.45)

Principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Na terceira seção foi apresentado o quadro de resultados dos resultados, após a leitura criteriosa dos 08 estudos publicados no período de 2017 a 2020 que compuseram o corpus, foram determinadas quatro variáveis que são relevantes para os resultados, sendo estas: autor, título, e ano de publicação.

Na quarta seção foi apresentada a discussão, uma síntese que apresenta as pesquisas e pontos de vistas dos autores, baseados nos últimos 5 anos.

Na quinta e última seção, encerramos com as considerações finais, onde concluímos tudo que foi analisado nos artigos publicados, que viesse a concluir com os nossos objetivos.

REVISÃO DA LITERATURA

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A família e a escola devem caminhar juntas, na mesma direção, e embora não seja a realidade vivenciada no cotidiano escolar, essa questão precisa ser revista, pois é fundamental no desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

No artigo 227 da Constituição Federal do Brasil (1988) diz na sua íntegra que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (BRASIL, 1988)

A missão de educar compete à família, à escola caberá repassar conhecimentos variados a fim de formar cidadãos críticos participativos, competentes, podendo fornecer subsídios para ajudar na formação de uma sociedade mais justa. A escola poderá intervir na educação dos alunos caso algo esteja ocorrendo que venha prejudicar o relacionamento entre os indivíduos que estão se relacionando entre si.

Silva (2009) afirma que:

Vem ocorrendo uma troca de papéis em relação à família e a escola, e que constata-se que a escola cada vez mais toma a frente, passa a se preocupar com as normas de conduta das crianças, e do outro lado a família está se preocupando menos com a aprendizagem de seus filhos. (SILVA, 2009, p.515).

A família é uma instância importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma, ensinando informalmente o que as crianças devem fazer, dizer ou pensar. A educação dada pela família fornece solo a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles.

Para Tiba (1996, p. 30):

A falta do amparo familiar, mais precisamente a carência afetiva durante a infância, pode conduzir a uma deterioração integral da personalidade, e consequentemente do comportamento. Quando o relacionamento familiar é precário, certamente irá influenciar nos relacionamentos sociais de seus membros, principalmente dos filhos. A pobreza, violência doméstica, alcoolismo, a desagregação dos casamentos, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos, etc. São apontados como as principais causas que minam o ambiente

familiar. Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos.

De acordo com AOYAMA & MACHADO (2008, p.33) tanto a família, quanto a escola são responsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes em nossa sociedade. Cada um tem seu papel na educação da criança.

SILVA (2014, p.28) afirma que:

“É preciso que a família tenha interesse pela vida escolar de seus filhos, saiba reconhecer a importância da escola no processo de formação dos alunos, é essencial que ele compareça na escola sempre que for solicitado. Também é dever da família passar seus valores, assim como o respeito ao próximo, sejam eles, professores, colegas, funcionários etc., o respeito é essencial para o convívio em sociedade”.

O papel da escola é, segundo SAVIANI (2005, p.14):

[...] promover o desenvolvimento do indivíduo”, sendo a escola uma das instâncias mais importantes da sociedade e sua função é de ensinar. É também um espaço.

[...] privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão dos conteúdos, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade

[...]”. E na sociedade o seu papel é a democratização de seus conhecimentos.

Ao longo dos anos, o conceito e até mesmo a estrutura da família vêm se transformando, fazendo com que os papéis e atribuições de cada, alterem a dinâmica família/escola, mas, é sempre importante reafirmar como ambas podem se complementar na formação humana e cidadã se trabalhadas em parceria.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos. Vejamos na próxima sessão qual o papel social da escola na aproximação da família no desenvolvimento e na aprendizagem dos filhos.

FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES INDISSOCIÁVEIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A busca de uma harmonia entre a família e a escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo, que tem como foco a formação do indivíduo. Pensar em uma educação de qualidade é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. É preciso uma interação entre família e escola. (OLIVEIRA, 2018)

Nesse sentido, a família e a escola possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Entretanto, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares, não só para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola como: projetos, festas, desfiles escolares, entre outros. (OLIVEIRA, 2018). “A participação não é resultado de processos automáticos e espontâneos, mas de uma conquista diária e consequência do fortalecimento da responsabilidade dos indivíduos” (PELLEGRINI, 1999, p. 26).

Tanto a família quanto a escola devem viabilizar relações pautadas na afetividade e no adequado desempenho de papéis. As

crianças ao viverem ora como aluno, ora como filho, aprendem as normas sociais e éticas e compreendem o seu lugar no mundo. Se os adultos se eximir da sua tarefa educativa, a criança encontrará dificuldades na construção do ser “sujeito” e dificilmente entenderá o mundo e seu funcionamento. O que uma família tem que fazer nenhuma escola consegue substituir, por melhor que seja; o que a escola tem que fazer as famílias não conseguem, mesmo sendo educadoras. (LIMA, 2009)

A escola tem o papel de socializar o conhecimento e as relações. Ela precisa promover um espaço educativo que propicie aos riscos de acertar e errar, de levantar hipóteses, de discorrer o pensamento, enfim um espaço de aprendizagem. Esse contexto é individual e coletivo, é solitário e participativo. Torna-se, portanto, fundamental o grupo, as trocas e as diferenças. Diante deste movimento, é fácil entender que o grupo funcionará regido por normas e por regras de funcionamento, colorido pelo tom e pela temperatura das relações afetivas. (LIMA, 2009)

A relação família e escola é um tema em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança. A ausência dos pais às reuniões pedagógicas é um fato que vem acontecendo muito no contexto escolar atual (BHERING, 1999). O que se vê hoje são crianças entregues à sua própria sorte, pois os pais assumiram outras funções sociais, e a escola sozinha não consegue cumprir todo o processo educacional. É preciso que a família proporcione atenção e carinho para as crianças, em ambientes agradáveis para que elas possam desenvolver suas atividades escolares da melhor forma possível. (SILVA, et. al., 2018)

Segundo Boechat (2003), a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais, priorizando uma reflexão sobre sua função social, suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea. Uma das tarefas mais importantes, embora difícil, seja preparar tanto os alunos

quanto professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e conflitos interpessoais. Os pais precisam acompanhar seus filhos na escola, nas atividades, conhecer também suas amizades, para então poder exercer seu papel responsável de disciplina e cuidado sobre eles. (SILVA, et. al., 2018)

A escola, portanto, deverá respeitar os conhecimentos e valores que as famílias possuem, promovendo a participação dos membros da instituição familiar em diferentes situações, estimulando o diálogo com os pais e possibilitando-lhes também obter ganhos enquanto sujeitos interessados em evoluir e aperfeiçoar como pessoas e cidadãos que visam à transformação da realidade. Nesse sentido, é importante propor aos pais, por meio de certas contradições e situações existentes, problemas que desafiam e exigem resposta tanto no nível intelectual, como no nível da ação. (FREIRE, 1987).

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma revisão integrativa, realizada em periódicos dos artigos de periódicos entre 2017 e 2020. A busca foi realizada nas bases de dados bibliográficas: SCIELO, e em repositórios de universidades do Brasil.

A revisão integrativa é definida por Souza, Silva e Carvalho (2010) como um método de pesquisa que possibilita ao pesquisador realizar a síntese de conhecimento e incorporar estes conhecimentos com a aplicação prática de resultados de estudos significativos de uma determinada área. Ainda de acordo com os autores acima mencionados, estudos de revisão integrativa compreendem basicamente seis etapas, sendo essas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados, apresentação da revisão integrativa.

A revisão integrativa detém de um alto rigor metodológico na sua construção, sendo esta organização descrita nas suas publicações seguindo uma metodologia claramente delimitada que se apresenta desde a formulação inicial, descrição dos estudos selecionados, até a análise e divulgação dos resultados, seguindo estratégias de busca e orientada por critérios de inclusão e exclusão, bem como avaliação das publicações selecionadas (SOARES et al., 2014). Para tal, foram utilizadas as seguintes palavras chaves: Escola. Família. Aprendizagem. Educação infantil.

Para a seleção dos estudos, foram adotados os seguintes critérios de elegibilidade: artigos publicados em português, sem restrição temporal, que enfatizaram a importância da parceria entre família e escola no processo de aprendizagem. Foram excluídos: artigos incompletos; e os que não tinham metodologia bem definida.

Para escolha dos artigos utilizados nesta revisão foi realizada uma análise criteriosa, iniciando pelo título, buscando também identificar qual a metodologia utilizada pelos pesquisadores, bem como: tipo de pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, o instrumento usado para a coleta de dados, para identificar se esses métodos se encaixavam nos critérios de elegibilidade adotados neste estudo.

Concluída esta etapa, foi feita uma leitura criteriosa dos artigos para interpretar o conteúdo dos estudos revisados no que trata dos objetos de estudo, objetivos e resultados alcançados para verificar se os mesmos coincidiam com os elencados neste estudo.

Como critérios para seleção foram utilizados artigos científicos disponíveis na íntegra, publicações em português, no período de 2017 a 2020, e que abordassem o tema proposto. Foram encontrados 41 artigos científicos no Scielo, desses, 33 não respondiam a questão da pesquisa, restando 08 artigos científicos que atenderam na íntegra os critérios, definidos como amostra final, os quais compõem o quadro 1.

Quadro 1: De acordo com os autores, título das produções científicas, ano de publicação.

AUTORES	TÍTULOS	ANO
Antônio Marques de Lima Santana Ivonete Neves da Silva	Família e Escola: A Participação Familiar no Processo de Aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria de Nazaré Gomes Torres – Castanhal/Pará.	2017
Bárbara Medeiros Lins Fernanda Caroline Rodrigues Brito Da Silva Rodrigo Bezerra Dos Santos	FAMÍLIA E ESCOLA: Uma parceria no caminho do educar	2017
Nonília Alice Quirino de Oliveira	Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da revista brasileira de educação especial	2018
Sheylla Michelle Barros Ferreira Marta Callou Barros Coutinho Maria do Socorro Cecílio Sobral	A Importância da Participação da Família na Educação Escolar	2018
Milena Cabral de Oliveira	Parceria Escola e Família no Processo de Ensino aprendizagem Diante dos Desafios da Atualidade	2018
Paulo José Pereira dos Santos	A família e o seu compromisso com a educação: sua participação na educação das crianças	2019

AUTORES	TÍTULOS	ANO
Lucélia Medeiros da Costa Araújo	A relação família e escola na educação infantil: reflexões sobre a percepção de pais e educadoras no município de Várzea-PB	2019
Mayara Rossi Estêveno de Freitas Rodrigues Lilian Regina Simões Sônia Aparecida Araújo Verdelho	Importância da relação entre a família e a escola para o aprendizado da criança	2020

ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

O artigo de Lima; Silva (2017), os autores citam que, envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica é a meta da escola que pretende ter equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos. A compreensão de valores éticos e morais passa pela noção que se tem de viver em sociedade. Se há dificuldade ou crise no entendimento do que é sociedade, isso tem reflexos na formação da criança. Essa é uma constatação que norteia os arredores dos setores educacionais, pois é na escola que essa crise pode ter maior evidência. Mudanças ocorridas nos âmbitos social, econômico e político nos últimos vinte anos têm importante relação na educação das famílias brasileiras. (LIMA; SILVA, 2017).

O desenvolvimento de ensino-aprendizagem deveria fazer parte do conhecimento de todo profissional da educação, visto que são propostas desafiadoras que implicam um trabalho amplo de todos os envolvidos. Neste contexto, os diversos fatores que desencadeiam o baixo desempenho escolar, incluindo todos os professores, deveriam ter um mínimo de conhecimento sobre como se realiza o desenvolvimento

humano e como acontece a aprendizagem nas crianças na faixa etária correspondente. Importante também que os pais sejam esclarecidos sobre estas questões, pois também são educadores. (LIMA; SILVA, 2017) .

No artigo de Lins, Rodrigues; Bezerra (2017) concluíram que as responsabilidades da escola atualmente. Hoje em dia, compreende-se e enxerga-se que seu papel é extremamente mais amplo, mais profundo e mais importante. Tem como função árdua desenvolver a criança, educá-la para que esta aprenda a ter um bom convívio com as outras pessoas, em sociedade, para que tenha uma vida que seja mais realizada, afora de formar o profissional colaborando dessa maneira, para a melhoria de toda uma sociedade. (LINS; RODRIGUES; BEZERRA, 2017).

Os autores exploram a importância do afeto no processo de ensino e de aprendizagem, e afirmam que muitos pais querem o melhor para os seus filhos, mas algumas atitudes não contribuem para isso, pois a falta de atenção aos acontecimentos no dia-a-dia de seus filhos, como por exemplo: o mau comportamento na escola e em casa, que acaba refletindo em notas baixas e muitas vezes em agressividade. Esses elementos mostram que algo não está como deveria e essa é a oportunidade de chamar à atenção dos pais, que muitas vezes finge que o problema não está acontecendo. (LINS; RODRIGUES; BEZERRA, 2017).

No artigo de Oliveira, 2018 em sua pesquisa, onde teve o objetivo de responder o seguinte questionamento: por que pais e professores ainda não conseguem se entender? Segundo a mesma pesquisa da autora, a maior parte dos educadores atribuem aos pais a origem dos problemas de indisciplina e apontam como fatores o novo modelo familiar, no qual, o adulto permanece pouco tempo em casa ou são aqueles que apresentam uma organização diferente da tradicional.

Oliveira cita, Jardim 2006:

A realidade é que a maioria dos educadores atribui aos pais a origem dos problemas, e acusam como fator as mudanças na família. Assim, entre escola e família

ocorre uma confusão de papéis, cobranças para ambas as instituições. O que parece ocorrer é uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola e pôr o outro, uma falta de habilidade dos professores em promover comunicação. (OLIVEIRA; 2018 apud JARDIM, 2006, p. 38)

Assim, a inversão de papéis, responsabilidades e a falta de comunicação gera retrocesso no processo de ensino/aprendizagem. Tanto a escola, quanto a família precisam compreender suas responsabilidades e funções, responsabilidade essa, que inicia-se em casa, passa pela escola, tendo reflexo no desenvolvimento da criança enquanto ser integrado em uma sociedade. Sociedade essa, que leva à criança e adolescente a pensar e refletir suas escolhas enquanto agente participativo e cooperativo na comunidade, a qual está inserida. (OLIVEIRA, 2018).

No artigo de Ferreira, Coutinho, e Sobral, 2018 esclarecem que, a realidade é difícil, mas quando a família é ausente, a escola deve desenvolver ações que possa aproximá-los, e que ela venha fazer parte da escola, e quando isso não acontece, o melhor a fazer no momento, enquanto espera esse processo acontecer é dar continuidade ao seu projeto de integração da família com a escola, é enfatizar mais ainda a formação dada na escola ao aluno, para que ele possa levar para casa esse aprendizado, e que a família comece a refletir e sentir a necessidade de participar junto à escola, da vida escolar dos alunos. (FERREIRA; COUTINHO; SOBRAL, 2018)

Para os autores, a escola e a família têm que ter os mesmos objetivos, zelar pelo o ensino de qualidade e pelo sucesso na aprendizagem do aluno, ou seja, fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos. A escola deve arrumar formas de fazer um trabalho diferenciado, para que possa transformar os pais ou responsáveis pelos alunos em parceiros, e diminuir os índices de evasão, repetência e violência dentro da escola. Existem várias maneiras desse casamento

dá certo, manter um bom relacionamento com a família; solicitar a participação dela nas tarefas educacionais desenvolvidas pela escola, envolver as famílias na elaboração da Proposta Política Pedagógica, pode ser ferramentas para a escola encabeçar um bom entrosamento com a família, através de atos como esses, a família pode resgatar a credibilidade pela escola e passa a aprender a importância do trabalho coletivo. (FERREIRA; COUTINHO; SOBRAL, 2018)

Sendo assim, não deve haver autoritarismo, precisando estabelecer um ambiente democrático, em que todos possam expressar suas opiniões, permitindo aos pais, participarem da educação dos filhos/alunos.

Nesse sentido Oliveira, cita Araújo (2016,) aponta que:

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola podendo influenciar na democratização da gestão e, inclusive, na melhoria da qualidade de ensino. (OLIVEIRA; 2018 apud ARAÚJO 2016, p. 370)

A avaliação não somente da família, mas de toda a comunidade em que a criança está inserida, é importante para que os professores e a gestão possam rever seu trabalho pedagógico, o que não está dando certo, o que precisa ser repensado e o que falta melhorar na escola. A partir dessa avaliação também é possível rever o Projeto Político Pedagógico (PPP) refletir se estão sendo atingidos os objetivos propostos e atualizá-los. (OLIVEIRA, 2018)

A família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade da criança e incentivar a sua aprendizagem, por isso, o seu compromisso é indispensável, devendo acompanhar a vida escolar dos filhos, valorizar suas tarefas, estimular a gostarem de aprender e a ter curiosidades também na vida fora da escola, conversar com os professores, participar das reuniões e realizações das escolas acompanhando o

desenvolvimento de suas crianças mais de perto e de forma atuante. (SANTOS, 2019). Os pais têm a função de auxiliar seus filhos nas tarefas de casa, inspecionar com frequência os cadernos das crianças, observar os conteúdos que os professores estão trabalhando e acompanhar o desempenho deles, se houve evolução, se existe alguma dificuldade no aprendizado, etc. (SANTOS, 2019).

A promoção do desenvolvimento da criança é preciso que família e escola caminhem juntas com uma mesma visão, em prol do desenvolvimento da criança (ARAÚJO, 2019). Pois, é preciso uma atenção especial à essa etapa de ensino, entendendo que é na educação infantil que está a base e o início de toda uma geração. Nesse contexto, a família exerce fundamental importância no desenvolvimento dos indivíduos, porque é ela quem estabelece o primeiro contato social com as crianças, sendo a instituição familiar um local de relação, de reconhecimento e construção da identidade dos sujeitos, um ambiente de compartilhamento de um determinado contexto social. (ARAÚJO, 2019).

Em quaisquer instituições, existem dificuldades e desafios a serem enfrentados, na relação família e escola não é diferente, porque apesar das mesmas se constituírem como eixos fundamentais no processo de desenvolvimento da criança, ainda há divergências quanto ao papel que cada uma deve desempenhar, dentro das propostas pedagógicas. (ARAÚJO, 2019).

O artigo de Rossi, et. al. (2020), os autores explanam que trazer a família para a escola ampliará os conceitos formulados pela criança, e ainda permitirá conhecer a sua cultura pessoal para que a escola possa valorizá-la ainda mais. Pensando assim, há necessidade de estarmos estreitando laços entre ambas as partes.

Destacamos que segundo os autores mencionados acima destacam que “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o

diálogo entre escola, pais e filhos”. Portanto, a parceria família e escola deve ocorrer, uma vez que, é muito positiva para o desenvolvimento do indivíduo. Em parceria, ambos constroem, embora de maneiras diferentes, as aprendizagens fundamentais para o crescimento da criança nos âmbitos social, emocional e intelectual. (ROSSI, et. al., 2020).

Assim, afirmam que apesar dessa parceria ser um dos principais elementos para o sucesso da educação, ainda assim, há muitos pais e responsáveis pouco participativos no processo escolar. Devido a isso, a escola vem enfrentando grandes dificuldades, que poderiam ser evitadas ou resolvidas facilmente se a família fosse mais presente, se houvesse realmente apoio, comprometimento, comunicação e diálogo. (ROSSI, et. al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental e importante uma mudança nas atitudes dos pais e professores, o importante não é encontrar um culpado pelas situações ocorridas nas escolas, mas sim buscar juntos soluções para tais situações problemáticas. A escola como detentora dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa de aproximar família e escola, envolvendo-as em atividades realizadas na escola como comemorações, palestras, confraternizações com toda comunidade e orientando-as sobre a importância de um trabalho de parceria.

Não existe uma dissociação entre papel da família e papel da escola. O que se percebe é a necessidade de que uma complete o papel da outra. Tanto família quanto escola apresentam grande importância na educação de qualquer educando são consideradas peças fundamentais nesse processo. É possível afirmar que seria uma ação conjunta entre as duas, o que conduziria ao sucesso escolar.

A busca pela interação família-escola aumenta o conhecimento dos professores quanto às necessidades de aprendizagem de seus alunos e permite que os pais possam oferecer apoio domiciliar adequado à aprendizagem, contribuindo significativamente para o sucesso dos envolvidos no processo de ensinar. Em outras palavras, a parceria família- escola reforça a interface entre o lar e as expectativas da escola, referentes ao aprendizado da criança, e esclarece os papéis que cada um pode desempenhar no apoio ao aluno. Destacamos que, o estudo contribuiu na percepção de que é preciso buscar constantemente a formação continuada, através da prática e de estudos que favoreçam o crescimento profissional, para assim, saber como se relacionar com a família e manter o diálogo com os pais, pela formação do educando.

REFERÊNCIAS

AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira; MACHADO, Silmara de Souza. **Escola e Família: uma proposta de trabalho integrado.** Londrina, 2008.

ARAÚJO. Francisco Roberto Diniz Araújo. **Gestão democrática e participação da família: relação necessárias no contexto escolar. In: Gestão escolar no percurso formativo: da docência à organização do trabalho pedagógico.**

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SOUSA, Nadiel Cavalcante (orgs.) – Fortaleza: Imprece, 2016.

ARAÚJO. Lucélia Medeiros Da Costa. **A Relação família e escola na educação infantil: reflexões sobre a percepção de pais e educadoras no município de Várzea-PB. Monografia.** João Pessoa. 2019.

BHERING, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I. **A relação escola- pais: um modelo de trocas e colaboração.** Cadernos de pesquisa, n. 106, p.191-216, 1999.

BIESDORF, Rosane Kloh. **O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, v. 1, nº 10, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BOECHAT, Ivone. **A família no século XXI.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Reproarte, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal**, v. 8, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 09 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**, Brasília, 09 de mar. 2016

FERREIRA. Sheylla Michelle Barros; COUTINHO. Marta Callou Barros; SOBRAL. Maria do Socorro Cecílio. **A Importância da Participação da Família na Educação Escolar.** Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. 42, Supl. 1, p. 491-502, 2018 - ISSN 1981-1179.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA. Antônio Marques. SILVA. Santana Ivonete Neves. **Família e Escola: A Participação Familiar no Processo de Aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria de Nazaré Gomes Torres – Castanhal/Pará.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2017.

LIMA. Liliana Correia. **Interação Família-Escola: Papel da família no processo ensino aprendizagem.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-8.pdf> acesso em: novembro de 2021

LINS. Bárbara Medeiros. SILVA. Fernanda Caroline Rodrigues Brito. SANTOS. Rodrigo Bezerra. **FAMÍLIA E ESCOLA: Uma parceria no caminho do educar.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2017.

LOPEZ, Jaume Sarramona. **Educação na família e na escola.** Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA. Milena Cabral. **Parceria Escola e Família no Processo de Ensino aprendizagem Diante dos Desafios da Atualidade.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

OLIVEIRA. Nonília Alice Quirino. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da revista brasileira de educação especial.** Universidade Federal da Paraíba. Trabalho de Conclusão de curso. 2018.

ROSSI. Mayara. RODRIGUES. Estêveno de Freitas. SIMÕES. Lilian Regina. VERDELHO. Sônia Aparecida Araújo. **A Importância da relação entre a família e a escola para o aprendizado da criança.** Revista Saberes Docente. Juína-MT, Brasil, v.5, n.9, jan./jun. 2020.

SANTOS. Paulo José Pereira. **A Família e o seu compromisso com a educação: Sua participação na educação das crianças.** Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.3, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** 9º ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, et. al., **A Participação da família no processo de ensino-aprendizagem.** artigo. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/aparticipacao-da-familia-no-processo-de-ensino-aprendizagem.pdf> acesso em: novembro de 2021

SILVA, Patrícia de Souza e. **A relação entre família e escola.** 2014. 41 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOARES, C.B. HOGA. L.K.K. PEDUZZI. M. SANGALETI. C. YONEKURA. T. SILVA. D.R.A.D. **Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem.** Ver. Esc Enferm USP 2014; 48(2):335-45 Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/ acesso em: novembro de 2021

SOUZA, Jacqueline Pereira. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.** Inesc - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos. Acesso em: novembro de 2021

TIBA, Içami. **Disciplina – Limite na medida certa.** 8ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VARANI, Adriana. SILVA, Daiana Cristina. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Brasileira. Brasília, v.91, n.229, p.511-527. 2010

CAPÍTULO 11

ENSINO HÍBRIDO E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Elaine Priscila da Silva
Ednara Félix Nunes Calado*

INTRODUÇÃO

A temática do ensino híbrido tem despertado interesse de muitos pesquisadores em educação, sobretudo, no período pandêmico em que a sociedade passa, iniciado no ano de 2020, e os efeitos desastrosos causados pelo vírus SARS –CoV-2, que causa a COVID-19.

O texto apresenta alguns desafios encontrados pelos professores e estudantes em atender às crescentes expectativas colocadas pelas instituições educacionais em obter resultados que contribuam para a melhoria do desempenho escolar com o apoio das tecnologias digitais (TD), num formato que integra aulas presenciais e atividades mediadas por outros recursos além dos tradicionais.

Durante o caos que se instalou com a pandemia do COVID-19, várias informações foram levantadas acerca das estratégias adotadas pelos governos em suas diferentes esferas para garantir o direito à educação mesmo em tempos de pandemia.

As denominadas “aulas remotas”, foi o termo utilizado para marcar as novas estratégias de ensino que se caracterizou como de atividades desenvolvidas para os estudantes mediadas por alguma tecnologia e de forma síncrona, quando tem interação de forma direta, ou seja, quando existe um diálogo no qual o emissor e receptor interagem, ou assíncrona quando a comunicação acontece em tempos

diferentes, ou seja, o emissor deixa a mensagem e o receptor responde quando estiver com tempo disponível.

Segundo os dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), divulgados em pesquisa realizada em 2020 que:

95% das redes municipais com atividades de ensino não presenciais adotam a distribuição de materiais impressos e 80% das redes municipais adotam a distribuição de aulas gravadas como parte das estratégias. Associado a isso estão também plataformas educacionais, videoaulas online ao vivo e TV educativa. A grande maioria das redes respondentes usa combinações de estratégias “online” e “offline”; 3.593 redes usam uma combinação de ao menos uma estratégia de ensino não presencial via internet com uma estratégia sem uso de internet; e 460 redes usam exclusivamente estratégia sem mediação da internet. (UNDIME, 2020)

Após um ano de pandemia, a dinâmica do retorno das atividades presenciais passa a ser analisada por diferentes municípios brasileiros, sob a perspectiva de minimizar os impactos da pandemia causados na educação. É nesse sentido que o ensino híbrido passa a ser pensado como possibilidade às redes e sistemas de Ensino público e privado.

Sob o prisma de que a Educação Híbrida se caracteriza pelo processo de inovação do Ensino e conseqüente inovação pedagógica, no qual as tecnologias podem favorecer a aprendizagem permitindo uma modernização do ensino e, também, a inserção de estudantes e professores na era digital, utilizando as tecnologias de forma mais consciente de suas potencialidades, o tema se colocou como necessário ao debate.

Muitos entendimentos, no plano do senso comum acerca da temática, a coloca apenas como uma combinação de aulas presenciais com aulas on-line, no entanto, a proposta do Ensino Híbrido não se

restringe a um entendimento unilateral de sua prática, portanto, o problema de pesquisa que se concentra este estudo, busca compreender, os desafios que se apresentam para a implantação e operacionalização do modelo de Ensino Híbrido nas escolas públicas.

A pergunta de pesquisa consistiu em saber: Quais os desafios enfrentados pelos professores com uso das tecnologias durante o Ensino remoto?

Para responder essas indagações surgidas na pesquisa, definimos como objetivo geral do estudo compreender experiências pedagógicas dos professores, com as tecnologias digitais na educação a partir do modelo de Ensino remoto. E como objetivos específicos: a) entender os conceitos do Ensino Híbrido; b) apresentar os desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais do Ensino Híbrido no contexto da pandemia; c) identificar como a tecnologia tem sido apresentada como recurso para educação.

A pesquisa possui relevância social por estar presente no debate sobre as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no período de pós-pandemia, além de contribuir para ampliar o debate que conclama um novo normal, amplamente discutido e que tem sido objeto de intensos debates entre pesquisadores das ciências sociais.

Nesse contexto, é necessário aprofundar o debate sobre o modelo de sala de aula que temos e introduzir novas compreensões, como a proposta didática na perspectiva do Ensino híbrido e as formas de aprendizagem ativas como a sala de aula invertida, também comum à discussão atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

ENSINO HÍBRIDO: conhecer para entender

A educação híbrida surge como proposta para estabelecer condições de aprendizagem em que o aluno seja ativo, sujeito do seu próprio conhecimento, ultrapassando a sua capacidade de produção, através de um Ensino mais individualizado, combinando parte presencial e remota, com diversas metodologias e um novo jeito de ensinar e aprender, aprimorando, o entendimento do professor mediador e orientador dos estudos.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN E BACICH, 2015, p. 22)

O termo Ensino Híbrido encontra-se arraigado em uma concepção de que não há um único modo de aprender e que a aprendizagem é um processo ininterrupto. Ele é uma modalidade de educação que otimiza o melhor de duas realidades: a online e a off-line.

Em termos gerais, essa forma de ensino representa a ligação entre os dois modelos: o presencial e o virtual, isto é, parte do processo acontece em sala de aula e outra em qualquer ambiente tecnológico, em

qualquer lugar colocando as tecnologias como componentes adicionais à aprendizagem.

O ensino híbrido traz contribuições, que segundo Rogers (1986) apontam como qualidades intrínsecas ao facilitador da aprendizagem, uma autenticidade no qual facilitador deve ser uma pessoa real, autêntica, que [...] constitui para os estudantes uma pessoa, não “a corporificação anônima de uma exigência curricular ou tubo estéril, através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra”.

Apreço pelo estudante também constitui uma das características. O professor deve apreciar o estudante, os seus sentimentos, as suas opiniões, a capacidade de colocar-se na posição do estudante, de encarar o mundo através de diferentes olhares. Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, adquire uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta. Assim, aumentam as possibilidades de uma aprendizagem significativa. (ROGERS, 1986, p.128-132 apud GIL, 2011, p.65)

Tori (2009, p.121), ao discorrer acerca da convergência presencial e virtual, esclarece que “dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares”.

Por conseguinte, segundo o autor, Ensino híbrido objetiva valer-se de aspectos benéficos em cada modalidade, tais como: custo, objetivos, contexto, adequação pedagógica e o perfil dos alunos.

O ensino híbrido combina atividades assíncronas, alicerçadas na tecnologia, com práticas síncronas/presenciais, ou seja, mistura a aprendizagem a distância, em que, normalmente, o educando é autodidata – passa a ter o domínio sobre quando e onde estudar, e utiliza meios digitais para evoluir em sua aprendizagem; o off-line, período em que o aluno interage em sala de aula com o grupo e com o professor, aperfeiçoando o diálogo e o aprendizado coletivo e cooperativo. Por isso,

as duas modalidades se complementam, já que promovem experiências distintas na forma de aprendizado.

Dessa forma, no modelo híbrido, a concepção é que alunos e professores ensinem e aprendam em lugares e tempos distintos. Na Educação Superior, por exemplo, isso está vinculado a uma metodologia de ensino a distância (EaD), em que o modelo tradicional - presencial, combina-se com o ensino a distância e, em alguns casos, algumas disciplinas são trabalhadas na forma presencial e, outras, a distância. Isso representa a utilização inicial do termo que evoluiu, com intuito de juntar um conjunto muito mais rico de estratégias novas de aprendizagem.

Conforme Horn; Staker (2015, p. 54),

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da aprendizagem on-line, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa.

Além disso, Coutinho (2011, p.01) destaca que “a utilização educativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) torna-se uma questão cada vez mais premente à medida que mais salas de aula se ‘ligam’ à Internet”. Dessa forma, compreende-se que a incorporação das tecnologias e dos dispositivos digitais no ambiente escolar é um fenômeno em processo de crescimento e ratificação por muitos professores, pela ampliação do acesso à educação de qualidade, no entanto há um planejamento que precisa ser repensado, para que todos possam desfrutar de sua potencialidade.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As atividades desenvolvidas com o uso da tecnologia, devem ser vistas como novas oportunidades educativas, integrando-as nas rotinas de trabalho das salas de aula, oportunizando espaços às novas formas de construção de saberes. O ensino híbrido torna-se um instrumento para construir um conhecimento e explorar um mundo virtual. (HOFFMANN, 2016)

Na emergência dos desafios trazidos com as tecnologias digitais, as proposições educativas precisam (re) significar o modo de compreender e utilizar essas tecnologias como dinamizadores dos contextos educativos. Sabemos que na contemporaneidade as crianças e adolescentes estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Podemos afirmar que, “[...] os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente com as diferentes Mídias” (ALVES, 2008, p.06-07)

As metodologias digitais têm o objetivo de promover a ajuda mútua, interatividade, que venham a contribuir com o intuito das crianças. Com tantos desafios e possibilidades, é importante que o professor se interesse pelo uso dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, como também as escolas passem a oferecer uma formação continuada aos professores para que vejam esses meios de ensino.

Para que isso seja possível, num ambiente com tecnologias digitais em que um conhecimento esteja sendo construído, Coll, Mauri e Onrubia (2010) apud Bacich; Neto; Trevisani (2015, p. 42) mencionam uma proposta de triângulo interativo, mencionando três tipos de relações:

A relação professor-tecnologia: com um objetivo de aprendizagem já fixado, o professor busca utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno. [...] A relação aluno -tecnologia: pode ser a relação de um aluno em um trabalho individualizado ou diversos estudantes (grupo) com a tecnologia digital. [...]. Nessas interações, a princípio, tende a ocorrer o processo de ação-reflexão ação, em que primeiro o estudante faz uma ação com o uso da ferramenta, reflete sobre as consequências e age novamente. A relação professora aluno (s) -tecnologia: é uma mescla das duas relações anteriores, com o professor tendendo a ser tornar um mediador na relação do (s) estudante (s) com a ferramenta na busca de informação e construção de conhecimentos.

Baseando-se nesse argumento, é possível dizer que o Ensino Híbrido está focado na em uma educação híbrida, e quebrando os paradigmas que não existe apenas uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo, que acontece de diferentes formas e em diferentes espaços.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento, destacada em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados.

Visando incorporar na educação, as tecnologias digitais como meio ou suporte para despertar o interesse dos alunos e promover aprendizagem significativa. Para Costa, Fonfoca e Sartori, (2018):

Na LDB, a educação é entendida como processo de formação abrangente, cidadã e para o mundo do trabalho como princípio educativo, portanto, não restrita

às instituições de ensino. Aqui reside a possibilidade de se contemplar a legislação educacional como a legislação que recolhe todos os atos e fatos jurídicos que tratam da educação como direito social do cidadão e direito público subjetivo dos educandos do ensino fundamental. (COSTA; FONFOCA; SARTORI, 2018, p. 03).

Quando se fala da legislação educacional, estamos nos referindo, de forma geral, aos níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da educação superior. Recentemente, publicou-se um novo marco regulatório para a EaD no Brasil: o Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que normatiza as hipóteses abrangidas pelo Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Isso representa um largo e intenso momento que deve ainda ser debatido e amadurecido entre os educadores sobre a real possibilidade do ensino híbrido e sua aplicabilidade no contexto da educação pública.

PARA PENSAR UM NOVO NORMAL APÓS A PANDEMIA

A crise do coronavírus trouxe diversas mudanças, exemplos disso, é que, nunca antes tantos professores de uma mesma disciplina e ano escolar estiveram unidos no mundo digital para compartilhar atividades, experiências bem-sucedidas, tirar dúvidas e aprender uns com os outros.

Assim considera-se que a crise ao tempo que promoveu instabilidade no mundo, em todas as áreas, apontou também alternativas. Márcio Rosales, Coordenador Master in Business Innovation da Universidade de São Carlos, afirma que:

“Podemos tomar como referência duas dimensões: o tempo e a qualidade. No sistema educacional tradicional, o tempo é rígido, enquanto a qualidade é, flexível. Sabemos que cada aluno tem o seu próprio tempo de aprendizagem. Por isso, defendemos exatamente

o oposto: tempo flexível e qualidade rígida. Nesse contexto, a Covid-19 acelerou esse processo, de forma que hoje no aprendizado remoto, os estudantes podem, ao seu próprio ritmo, avançar sobre as disciplinas e ir formando sua própria jornada de aprendizado”

É importante ressaltar que alguns pontos, dependem de vários fatores, os novos formatos tecnológicos não são suficientes, é preciso ter uma formação dos profissionais da educação e principalmente dos professores. A formação facilitará o entendimento dos novos modelos híbridos de ensino, pois, implantados de forma competente, terão sucesso no ensino e na aprendizagem, sendo em tempos de crises ou não.

De acordo com Bottentuit e Coutinho (2007), é preciso formar professores que dominem uma série de novas competências, uma vez que os desafios do futuro são enormes. Segundo os referidos autores, a enorme teia de informação a que chamamos Internet já não é apenas um espaço a que acedemos para buscar informação, mas um ambiente descentralizado de autoridade onde o conhecimento é construído de forma colaborativa já que cada um (e todos) somos livres para utilizar e reeditar a informação.

Conforme analisa Bonko (2008) os avanços tecnológicos e a própria sociedade, requerem um constante aprender e reaprender, sendo necessário a inserção social bem como, um constante reciclar de conhecimentos para estar conectado a evolução da sociedade e inseri-la no sistema de Ensino com o ponto de partida na educação básica, capacitando professores a desenvolverem habilidades com as ferramentas necessárias.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa. O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, pois proporcionou toda uma estratégia de revisão literária a partir das produções já publicadas referentes ao tema, considerando ainda sua importância, uma vez que toda base teórica da pesquisa deverá estar associada às publicações a serem analisadas.

Conforme destaca GIL, (2002, p.45) que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Para melhor delinear o estudo, a investigação bibliográfica foi realizada a partir da consulta à base de dados da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2020 a 2021. Dessa forma definimos que a pesquisa bibliográfica, utilizou-se um levantamento dos artigos publicados na referida base, usando os seguintes descritores: Ensino híbrido, tecnologias digitais, experiências pedagógicas.

Os critérios de inclusão que nortearam a pesquisa foram os seguintes: Artigos que abordassem a possibilidade e os desafios no ensino híbrido e do uso da tecnologia, na modalidade original, em formato de texto completo, e na língua portuguesa. Os critérios de exclusão condizem com os seguintes: artigos que apresentassem apenas resumos, que estejam em língua estrangeira ou não abordem claramente o tema proposto, como também artigos que não estavam relacionados à área da educação. Foram encontrados 40 artigos, sendo

33 destes, não respondiam a pergunta da pesquisa, restando 7 artigos científicos que atenderam aos critérios definidos na amostra final, os quais compõem a tabela 1.

Os artigos foram analisados a partir de uma revisão integrativa. A revisão integrativa constitui-se em uma análise criteriosa de várias pesquisas, no qual foram analisados resultados os quais ofertaram conhecimentos específicos sobre o tema. A revisão integrativa dar-se pelos seguintes passos: 1- elaboração da pergunta norteadora, 2- busca e amostragem na literatura, 3- coleta de dados, 4- análise dos estudos incluídos, 5- consumação da revisão integrativa. (Souza; Silva; Carvalho, p. 103, 2010)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam para algumas análise da busca realizada, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Considerações dos estudiosos.

Autor	Título	Ano	Conclusões
BRITO	A Singularidade Pedagógica no Ensino	2020	Note-se, portanto, que o Ensino híbrido é um mix entre o presencial e o virtual. Por isso, trata-se de um novo estilo de ensino e aprendizagem que faz a informação "fluir harmônica" do ciberespaço para o ambiente virtual e vice-versa.
DIAS E PINTO	A Educação e a COVID-19	2020	Conclui-se que, com inteligência, integridade, competência e planejamento, podemos aprender com essa crise, e futuramente transformar a sociedade, formar cidadãos conscientes e melhorar a educação no país.

Autor	Título	Ano	Conclusões
GOERDET E ARNDT	Mediação Pedagógica Mediada por Tecnologias Digitais e Tempos de Pandemia	2020	Espera-se que as reflexões sobre as práticas pedagógicas sejam implementadas com o uso das tecnologias digitais, visando a reposição das aulas presenciais interrompidas pela pandemia, assim como à continuidade dos processos de formação e educação.
SANTANA E ALMEIDA	Mediação Pedagógica em Tempos Pandêmicos: Relato de Professores da Educação Básica	2020	Entendemos que é preciso investir na preparação de professores e alunos para o desenvolvimento de atividades não presenciais, com abordagem sobre as concepções que fundamentam esse formato de Ensino, além das questões relativas às tecnologias digitais.
GROSSI	Usar Tecnologias Digitais nas Aulas Remotas? Durante a Pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e quando?	2021	Principais tecnologias que podem ser usadas nas aulas remotas e suas aplicações em estratégias pedagógicas, apontando suas vantagens.
FERREIRA, J. CAVALCANTI, G. RIBEIRO, S.	Contribuições das Tecnologias digitais no Ensino remoto a partir da Pandemia da COVID-19	2021	Conclui-se que é evidente que os ambientes educacionais passaram a ganhar novas formas e espaço, pois, o que antes era transmitido pessoalmente, passou a se apresentar em uma nova modalidade, facilidade, pelo uso e contribuição, propiciada pela tecnologia.

Autor	Título	Ano	Conclusões
CARDOSO, L. MENDES, A. FOFONCA, E.	Formação Continuada de Professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais: Práticas que Podem Efetivar a Mediação	2021	Espera-se que a apresentação dos resultados desta pesquisa como produção de conhecimento educacional e científico, embora, baseada no cotidiano dos professores de uma escola específica, possa contribuir com o campo da educação e tecnologia.

Fonte: Produzida pela autora com base nos artigos do corpus da pesquisa (2022).

De acordo com BRITO (2020) a Singularidade Pedagógica do Ensino híbrido, tem como objetivo principal demonstrar a singularidade pedagógica do Ensino híbrido, considerando-se as respectivas discussões teóricas, além disso, como se trata da construção de opções teóricas e metodológicas para a construção de uma pedagogia que seja peculiar apenas ao Ensino híbrido, que lhe faça distinto tanto do Ensino presencial quanto do Ensino à distância.

Ao concluir a pesquisa deste artigo, a autora constatou que “metodologias ativas” tem como propósito maior favorecer o protagonismo estudantil, a partir do envolvimento ativo dos alunos durante todo o processo formativo. E, por essa razão, não podemos dizer que as “metodologias ativas” caracterizam e identificam o Ensino híbrido. Até porque não é necessário que tais metodologias façam uso dos ambientes: virtual e presencial, simultaneamente, para serem ativas.

Entretanto, o fato de as ações/intervenções pedagógicas nessas metodologias serem dependentes tanto do ambiente presencial quanto do virtual, quando as TDICs são usadas, mostra, inequivocamente, uma singularidade pedagógica que não é natural (de por si) daqueles dois ambientes, já que, agora, a finalização dessas ações acontecerá apenas se a aprendizagem depender, irremediavelmente, das experiências em ambos. (BRITO, 2020)

Nota-se, portanto, que o Ensino híbrido exige mais do que o mix entre o presencial e o virtual. Por isso, trata-se de um novo estilo de Ensino e Aprendizagem que “faz a informação fluir” harmônica, do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa, sem as famosas “quebras de raciocínio”, típicas do Ensino a distância e do ensino presencial.

No artigo de Dias e Pinto (2020) A Educação e a Covid-19, os autores desenvolveram a pesquisa conforme a polêmica advinda da pandemia, o qual o tema “A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências” chamou muito atenção. No contexto atual, torna-se impossível não falar sobre a pandemia que assolou o mundo, em virtude de tudo o que ela provocou e provoca, e da pergunta dos gestores, educadores, políticos e cidadãos: como será o mundo após a pandemia?

Os autores concluem que apesar de estar previsto nos Planos Estaduais de Educação dos estados da Federação e os resultados indicarem avanços no campo legal, apontam que há um longo caminho a ser percorrido para garantir o direito à Educação na prisão, especialmente para mulheres. As autoras ressaltam a necessidade de se pensar em um processo que tornem essas mulheres visíveis e merecedoras de alcançarem um saber formal.

Diante do exposto, refletem uma grande variedade temática e demonstram que a Educação continua a ser uma ferramenta para a transformação da sociedade, acreditando que a Educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, acreditamos que a Educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade (DIAS; PINTO, 2019).

Goedert; Arndt (2020) eles explicam que no contexto brasileiro, as tecnologias digitais foram ressignificadas e a sua utilização potencializada. Tanto no convívio social, em que o isolamento e o distanciamento social foram adotados como fatores essenciais para evitar o contágio, quanto nos processos educacionais e laborais, as tecnologias digitais tornaram-se artefatos essenciais em nosso cotidiano.

Registramos vídeos conferências (de todo tipo e assuntos), aulas online, interações via redes sociais, canais de videoconferências, o digital tornou-se um elemento central no nosso cotidiano, embora seja necessário frisar que o acesso não é democratizado.

Na educação, a ausência de acesso à internet por uma parcela significativa da população, por exemplo, acaba sendo um fator que reforça e potencializa a exclusão que já existia. Isso é um aspecto que, quando analisamos o contexto do Ensino remoto na educação como um todo, em especial na educação básica. (GOEDERT; ARNDT, 2020)

Os autores citam também que, o processo educacional, quando mediado por tecnologias digitais, exige do professor, acostumado ao cotidiano do ensino presencial, a imaginação criadora para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TDICS deixam de ser meramente instrumental para converter-se em ações que possibilitem a expressão de sentimentos, de partilhas e de conhecimentos. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos, passam a ter a necessidade de desenvolverem outras racionalidades, ritmos de vida e relações com os objetos e com as pessoas (GOEDERT; ARNDT, 2020).

O artigo de Santana; Almeida (2020) citam Moreira; Schlemmer (2020), apontam que os contextos sociais e pedagógicos contemporâneos têm se transformado com a utilização de tecnologias digitais e de redes de comunicação digitais, com apoio da internet, proporcionando oportunidade de inovação, integração, inclusão, flexibilização e personalização da aprendizagem, com base em uma mudança de paradigma.

Os autores alertam que as tecnologias digitais e a internet não geram alterações instantâneas nos currículos e nas práticas pedagógicas, uma vez que o elemento mobilizador não é a tecnologia, mas as concepções e as condições de apropriação tecnológica. (SANTANA; ALMEIDA, 2020 apud MOREIRA; SCHLEMMER, 2020)

Com base nesta discussão, os autores constataram o seguinte: compreendemos que o processo de mediação pedagógica pode

estar comprometido no período da pandemia, uma vez que depende da resolução de dificuldades técnicas de acesso e de manuseio das tecnologias digitais, bem como de aceitação do formato de Ensino com distanciamento físico entre professores e alunos.

Outro aspecto que dificulta a mediação do professor se refere às possibilidades de interação e comunicação com os alunos, considerando-se a participação nas atividades síncronas e assíncronas. A experiência das atividades escolares não presenciais durante a pandemia pode contribuir com a aprendizagem sobre as tecnologias de ensino, porém, implica em estudos para a identificação e superação de desafios que comprometem a mediação pedagógica. (SANTANA; ALMEIDA, 2020).

Grossi (2021), traz uma abordagem, o processo de reestruturação da escola, mostrando a proposta disponibilizada através das aulas online com apoio das TDICS. Salienta-se que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é a plataforma de aprendizagem, local onde as aulas online acontecem e são suportadas pelas TDICS. As TDICS e o AVA, estão sendo responsáveis pela reconfiguração do espaço social, no qual a educação faz parte, modificando o fazer docente.

Pois, essas tecnologias permitem inúmeras alternativas de estratégias de aprendizagem. Porém, o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica exige dos professores apropriação tecnológica, o que representa um processo de evolução instrucional. (GROSSI, 2021).

A autora defende que o potencial educativo das tecnologias digitais reside no fato de que elas são capazes de transformar o ensino e tem um lugar na construção do conhecimento, exercendo um papel importante no novo contexto educacional, cuja sala de aula passou a ser virtual.

Como contribuição, a pesquisa apresentou as principais tecnologias digitais que podem ser usadas nas aulas remotas durante o isolamento social, devido à pandemia da COVID-19, bem como suas aplicações em estratégias pedagógicas, apontando as vantagens para cada uma dessas. (GROSSI, 2021).

Em contrapartida, Ferreira, Cavalcante; Ribeiro (2021), os autores abordam, uma das possibilidades favoráveis que os ambientes online propiciam aos envolvidos são os feedbacks imediatos. “o recurso de feedback em educação online mostra-se um fator importante para influenciar no ganho de conhecimento do estudante, assim como para motivar sua aprendizagem e melhorar o seu desempenho escolar”.

Nessa visão, o parecer imediato das ações e respostas dos estudantes pode influenciar no processo de aprendizagem, podendo implicar em ações reflexivas e investigativas. (FERREIRA; CAVALCANTE; RIBEIRO, 2021)

Os autores também citaram que alguns desafios que se destacam nas aulas não presenciais, tem-se o trabalho em casa. A maioria dos educadores são pais e não dispõem de espaços adequados para separar suas atividades domiciliares das escolares, podendo ocorrer desvios de concentração por causa da interferência das pessoas que moram na mesma residência.

Além disso, quando conseguem preparar suas aulas, a maior parte dos alunos não têm acesso à internet ou os pais preferem deixar os filhos realizando trabalhos domésticos no horário da aula. Desse modo, o desafio pautado ao papel do professor no ensino, se refere à escolha apropriada de tecnologias que aproveitem as características das crianças e jovens da era tecnológica, explorando suas habilidades e estimulando-os a participar ativamente da aprendizagem. (FERREIRA; CAVALCANTE; RIBEIRO, 2021)

Contudo, Cardoso, Mendes e Fonfoca (2021) defendem que, considerando que o professor é o responsável por mediar a construção de conhecimento pelo aluno, percebe-se a necessidade de que os programas de formação continuada e permanente propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para que eles possam se apropriar pedagogicamente das tecnologias, aplicando-as em suas atividades.

Para tanto, é preciso considerar o contexto em que eles atuam, suas inquietações, deficiências e dilemas, para levá-los a compreender as possibilidades que a tecnologia oferece e a utilizar-se dela de uma forma consistente, atuando na mediação aluno-tecnologia e criando situações favoráveis para a construção do conhecimento (CARDOSO; MENDES; FONFOCA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aceleração da pandemia do coronavírus em todo o mundo, em poucos dias milhões de pessoas precisaram se adaptar à nova realidade da forma de trabalho, estudo e lazer. Salas de casas viraram home office, o comércio em geral fechou suas portas e passaram a atender de forma diferenciada. Com toda essa transformação repentina, a tecnologia virou protagonista, e os modelos de ensino precisaram repensar suas estratégias, inclusive pensar no período pós pandemia, como a implantação do modelo de Ensino híbrido.

Assim, como afirma Bonko (2008), os avanços tecnológicos e a própria sociedade, requerem um constante aprender e reaprender, como um constante reciclar de conhecimento. A partir disso enxergamos o quanto a tecnologia pode ser inserida no processo de Ensino e aprendizagem de forma responsável e participativa onde, o aluno(a) é protagonista do seu aprendizado e o professor(a), é o suporte que está para auxiliar o aluno(a) com o uso das tecnologias digitais como ferramenta de Ensino e aprendizagem.

Através do levantamento feito em artigos que discutiram o referido assunto, consideramos que, antes da pandemia da Covid-19, o Ensino remoto era apenas uma alternativa para cursos EAD, ou seja, para alunos que não tinham acesso em idade regular à escolarização e não tinham tempo para conciliar o trabalho com a faculdade presencial,

mas que agora transformou-se em possibilidade. Todos nós vivemos em um momento fragilizado no país e no mundo.

Com todo esse acontecimento, professores e pais viram-se imersos em um novo desafio, onde o espaço que era formal do âmbito escolar mediado pelos professores, deu espaço ao lugar informal onde as famílias tiveram que mediar a aprendizagem dos filhos, os professores tiveram que se reinventar completamente. Como também os alunos mais jovens passaram a compreender as funções da internet para além das redes sociais. Por outro lado, ficou evidente profundas desigualdades educacionais no Brasil que precisam ser superadas.

Porém, alguns pontos também se destacaram, o impacto do Ensino remoto na educação, favoreceu a aprendizagem garantindo uma interação entre professor e aluno, através de aulas e atividades dinâmicas. Apesar de muitas dificuldades no início, os resultados se mostraram positivos, com muita força de vontade de ambas as partes para construir um melhor aprendizado.

Pode-se observar em todo contexto, que todo esse fenômeno também despertou certas mudanças que possibilitaram novas propostas para a rotina com os estudantes, onde o ambiente escolar passou a ter a colaboração da família. A tecnologia possibilitou que fossem oferecidos conteúdos de uma forma mais participativa, usando da criatividade, estratégias e ferramentas que colaboraram para que a convivência fosse mais harmônica.

Essas mudanças foram significativas, porque além do benefício do cognitivo, abriu o espaço socioemocional e o ambiente escolar terá um olhar mais específico onde o aluno será o centro dessas transformações, desenvolvendo outras habilidades. Uma união entre a tecnologia e as relações intrapessoais nunca fez tanto sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso.** In: Educação, Formação & Tecnologias, vol.1(2); pp. 3-10, novembro de 2008, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: dez de 2021.

BDTD. **Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Tecnologias+digitais+na+media%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica&type=AllFields>. Acesso em: jan. de 2022.

BONKO, E. K. **Como o aplicativo "CALC" pode auxiliar no aprendizado da estatística?** 2008. 25 f. Dissertação (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Secretaria De Estado da Educação. Irati, PR, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação: introdução.** 3ª ed. Brasília, 2001.

BRITO. M. S.A. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido.** EaD em foco, V10. e 948. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i194>. Acesso em: jan de 2022.

CARDOSO. Liliane de Sousa. MENDES. Ademir Aparecido Pinhelli. FOFONCA. Eduardo. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais: práticas que podem efetivar a mediação pedagógica para a apropriação de tecnologias digitais.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 143-164, 2021.

COSTA. FOFONCA. SARTORI. **A Legislação Educacional da Modalidade De Educação a Distância: Análise de Perspectivas que identificam sua Possível Legitimação.** 2018. Congresso internacional de educação e tecnologias. Disponível em: [file:///D:/Nova%20pasta%20\(3\)/679-14-3563-1-10-20180518%20\(1\).pdf](file:///D:/Nova%20pasta%20(3)/679-14-3563-1-10-20180518%20(1).pdf) acesso em: jan de 2022.

COUTINHO, C. P. TPACK: **Em Busca de um Referencial Teórico para a Formação de Professores em Tecnologia Educativa**. Revista Paidéi@. UNIMES VIRTUAL, Vol.2, Nº.4, jul.2011. Disponível em: Acesso em: dez de 2021.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Blog e Wiki: **Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0**. In MARCELINO, Maria José; SILVA, Maria João, org. – “SIIE’2007: actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa, 9, Porto, Portugal, 2007” [CD-ROM]. [Porto: ESE-IPP, 2007]. ISBN 978-972-8969-04-2. p. 199-204.

DIAS. PINTO. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul. /set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001> acesso em: jan de 2022.

FERREIRA. Jacqueline dos Santos. CAVALCANTE. Gabriel Melo. RIBEIRO. Suezilde da Conceição Amaral. **Contribuições das tecnologias digitais no ensino remoto a partir da pandemia da Covid-19**. Revista Cocar. V.15 N.33/2021 p.1-15 ISSN: 2237-0315 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> acesso em: jan. de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOEDERT. Lidiane. ARNDT. Klalter Bez Fontana. **Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia**. Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. – PPGC – UNESC – ISSN 2317-2452.

GROSSI. Márcia Gorett Ribeiro. **Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-12, e-15879.059, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15879.059> acesso em: jan. de 2022.

HOFFMANN. Elíria Heck. **Ensino Híbrido No Ensino Fundamental: Possibilidades E Desafios**. 2016. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168865/TCC_Hoffmann.pdf. Acesso em: jan de 2022.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** [Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

ILHESCA. Daniela Duarte. **Reflexões sobre a inserção do Ensino Híbrido nas séries finais do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018. ISSN 2177-7691.

MORAN, J. M. **Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran.** 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Ensino+h%C3%ADbrido+na+vis%C3%A3o+de+Jos%C3%A9+Manuel+Moran&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em: dez de 2021.

ROGERS, Carl (1986), *Liberdade de Aprender em Nossa Década*, 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas.

SANTANA. Alba Cristhiane. ALMEIDA. Renato Barros. **Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica.** *Polyphonía*, v. 31/2, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i2.67106> acesso em: jan. de 2022.

SOUZA, Marcela Tavares. SILVA, Michelly Dias. CARVALHO, Rachel. **Revisão integrativa: O que é e como fazer?** Einstein. 2010; 8(1 Pt 1):102-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt&format=pdf>.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, p.121-128, 2009.

UNDIME. **Pesquisa revela que 96% das redes municipais de educação estão realizando atividades não presenciais com os alunos durante a pandemia.** 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-09-2020-09-48-pesquisa-revela-que-96-das-redes-municipais-de-educacao-estao-realizando-atividades-nao-presenciais-com-os-alunos-durante-a-pandemia>. Acesso em: dez de 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DO RECIFE

João Alves Bezerra

Klyvia Leuthier dos Santos

Regina Célia Macêdo do Nascimento

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado e escrito acerca do tema da inclusão como busca de democratizar o acesso das pessoas com deficiência ou com altas habilidades/superdotação a todos os ambientes e serviços, sejam eles públicos ou privados, de maneira acolhedora e humanizada. Conceitualmente falando, a Secretaria de Educação Especial – SEESP (1994) afirma que são considerados portadores de altas habilidades/superdotados os estudantes com notável alcance e alta potencialidade em um ou mais aspectos do saber.

No que diz respeito à abordagem dessa temática no âmbito das universidades brasileiras, o Ministério da Educação e SEESP apontam que para os pais desses estudantes o desconhecimento é maior ainda, visto que a sociedade vê esse assunto como tabu (BRASILIA, 2007). Apesar de muitos avanços, ainda está longe de atingir os padrões de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Segundo Machado e Stoltz (2016), estima-se que no Brasil pessoas com altas habilidades/superdotação compõem um público de cerca de quase 5% da população; desses, menos de 1% recebem algum tipo de ajuda ou acompanhamento qualificado. Além disso, as pessoas com altas habilidades/superdotação constantemente sofrem maiores

pressões e manifestações preconceituosas, especialmente quando se trata de meninas (KADLUBITSK, 2020). As mesmas são ridicularizadas por demonstrar uma inteligência ou habilidade acima da média em um ou mais aspectos do conhecimento humano (KADLUBITSK, 2020).

O Brasil é um país jovem e sua democracia ainda galga seus caminhos, apresentando desigualdades gritantes em praticamente todos os índices sociais. Essa problemática deveria ser tratada como um fator de motivação para busca de soluções que, de princípio, atenuassem o sofrimento do povo. Nesse sentido, investir em políticas de acolhimento e acompanhamento das pessoas com altas habilidades/superdotação serve para, num primeiro momento, incluir essas pessoas que se sentem à margem da sociedade e, depois, promover pessoas com capacidade intelectual e habilidades acima da média que possam ajudar a desenvolver o Brasil no campo técnico/científico e a despertar novos talentos no mundo das artes como um todo.

Pensando na perspectiva de projetos de inclusão, o presente trabalho busca refletir sobre o programa de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação da rede pública do município do Recife – Pernambuco, que é desenvolvido pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHs/Recife)² – único núcleo que atende os estudantes com altas habilidades de Pernambuco - deseja também, analisar as ações políticas/pedagógicas de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação, verificando se tais ações têm contribuído no processo de identificação, acompanhamento e desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Altas habilidades/superdotação

Para dar início às reflexões acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação e de como criar meios de incluí-las nos diversos ambientes da sociedade, é necessário deixar claro quais as características de uma pessoa com altas habilidades/superdotação. A Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP, 1994 *apud* SEESP, 2006, p.13) apresenta as pessoas com altas habilidades/superdotação como sendo:

Os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

A partir dessa definição, fica mais perceptível que uma pessoa com altas habilidades/superdotação não é um super ser humano, mas uma pessoa que possui uma ou mais habilidades acima da média se comparada à população geral. A Secretaria de Educação Especial chama atenção para esse fato quando diz que as pessoas com altas habilidades não nascem prontas e que não existe uma separação drástica entre elas e os seres humanos “normais” (SEESPE, 2007).

Embora a Secretaria Educação Especial apresenta o conceito de altas habilidades/superdotação como algo que engloba todos os aspectos de uma pessoa reconhecidamente acima da média em um ou mais dos saberes humanos, existem autores norte americanos e europeus, que classificam separadamente altas habilidades e talento como coisas diferentes, associando o primeiro conceito apenas às

áreas de linguística e lógico-matemática e o segundo às áreas musical, interpessoal e corporal-cinestésica (PERÉZ, 2003).

Contudo, essa visão dicotômica entre altas habilidades e talento é algo muito combatido por diversos autores, pois tanto altas habilidades como talento deve ser vista como manifestações de habilidades elevadas e que as pessoas que se destacam em qualquer uma das áreas do conhecimento ou das artes, demonstram características parecidas (PERÉZ, 2003). Nessa pesquisa, o conceito de altas habilidades/superdotação seguirá a orientação da SEESP que não separa altas habilidades e talento.

Inclusão de pessoas com altas habilidade/ superdotação na sociedade

Todo processo de inclusão que busque integrar verdadeiramente a pessoa com deficiência ou com altas habilidades/superdotação requer, de princípio, a identificação específica da deficiência ou da notável habilidade que a pessoa possui (MENDES; HOFFELDER, 2021). Não pode haver a democratização dos espaços públicos ou privados que possibilite a integração da pessoa com deficiência ou com altas habilidades sem que haja políticas públicas e a contribuição de outros diferentes atores das iniciativas privadas que atuem na identificação, no acompanhamento e na promoção do desenvolvimento dessas pessoas dentro dos melhores padrões humanos, científicos, estruturais e sociais (KADLUBITSK, 2020).

Muitas vezes acontecem os conflitos internos que transbordam para convivência social pelo fato de a maioria das pessoas com altas habilidades/superdotação não saberem o que elas têm de especial. Nesse sentido, não é difícil de identificar tais conflitos existenciais muito bem demonstrados por quase todos os filmes que retratam a realidade das pessoas com altas habilidades/superdotação, tais como: “Mentes

que Brilham”, “Uma Mente Brilhante”, “Amadeus”, “Gênio Indomável”, “Como estrelas na Terra”, “Musica do Coração” e outros.

Geralmente, pessoas com alta habilidade/superdotação necessitam de ajuda para entender o que se passa com elas; por que demonstram alguns aspectos diferentes das outras pessoas? Por que tem esse ou aquele comportamento? Como aceitar que possui um talento mais desenvolvido do que outras pessoas? Por que muitos desses estudantes têm dificuldades em relacionar-se com os outros colegas? O que fazer para ajudá-las a ter um autoconhecimento e como desenvolver adequadamente seus talentos? Como ajudar os familiares de modo que possam se tornar atores ativos no desenvolvimento dos filhos?

Visando a esses questionamentos e demais problemáticas com esse público-alvo, os NAAHs foram criados em todos os Estados da federação por parte da Secretaria de Educação Especial. Eles são uma ação político/pedagógica que busca estender a mão a essas pessoas, familiares e às escolas. Nas palavras do MEC/SEESP (2007):

“...implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHs. Com essa ação, disponibiliza recursos didáticos e pedagógicos e promove a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, socioemocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação”.

É nesse contexto e com esse objetivo que o NAAHs/Recife nasceu em 2006, sendo regulamentado pelo Decreto Nº 30.065, de 05

de dezembro de 2016. Esses núcleos, segundo Tomaz (2016), ajudam as escolas a tirar os alunos com altas habilidades da invisibilidade, bem como promover a formação dos professores para que enxerguem esses estudantes e sensibilizem as famílias.

Para a atual coordenadora do NAAHs/Recife, o maior desafio do estudante com altas habilidades/superdotação é “não encontrarem no ambiente escolar apoio para expressar e ter suas habilidades e potencialidades reconhecidas”. Nesse sentido, Freitas e Ferreira (2021) destacam que os NAAH/S são muito importantes para a compreensão das altas habilidades e o treinamento dos professores para atuarem na promoção de todos os alunos com notável habilidade.

Vinculado à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, o NAAHs/Recife responde diretamente à Secretaria Executiva de Ações Pedagógicas e seu enfoque é essencialmente pedagógico. O NAAHs busca fornecer um serviço de Atendimento Especializado voltado para três vertentes: o aluno, o professor e à família do estudante (ARAÚJO, 2021).

Seu atendimento apresenta 4 divisões de acordo com a área de concentração e habilidades dos alunos. Segundo a coordenação do NAAHs/Recife, as divisões são as seguintes:

“...Grupo de Observação Precoce, para estudantes na faixa etária de 3 até 6 anos e 11 meses, que apresentam precocidade como uma das gradações das AH/SD; os Grupos de Interesses, a saber: grupo de Experimentos, grupo de Linguagens e grupo de raciocínio lógico. O atendimento ocorre uma vez por semana, com duração de 2 horas e o trabalho segue os pressupostos do Modelo de Enriquecimento proposto por Joseph Renzulli.”

Ressalta-se o enfoque que o NAAHs/Recife dá ao acompanhamento das famílias dos estudantes com altas habilidades e também aos professores da Rede de Ensino.

METODOLOGIA

Caracterização da área de estudo

O NAAHs/Recife está localizado no bairro de Casa Amarela e funciona junto à APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) na capital pernambucana. Atualmente o NAAHs/Recife atende 66 estudantes com altas habilidades, oriundos de quatro bairros da Zona Norte do Recife. Desse, 11 está na Ed. Infantil; 34 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 21 nos anos finais do Ensino Fundamental e 1 no Ensino Médio.

O quadro técnico que compõe o NAAHs/Recife é formado por Thiane - graduada em Psicologia e especialização em Ed. Especial e Neuropsicologia (coordenadora do núcleo); Andréa- Graduada em Psicologia e especialista em Ed. Especial; Ana Helena - graduada em Pedagogia, especialização em Ed. Especial e Gerenciamento Pedagógico; Williams - graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialização em Educação Especial e psicopedagogia; Isabel - graduada em sociologia, especialização em Ed. Especial e

psicopedagogia; Valdilene - graduada em Pedagogia e especialização em Ed Especial e psicopedagogia; Conceição - graduada em Pedagogia e especialização em Ed Especial e psicopedagogia; Alexandrino - graduada em Artes Cênicas, especialização em Ensino das Artes, Ed. Especial e Ensino Religioso.

A escolha por esse centro se deu por ele ser o único existente na cidade do Recife e em Pernambuco e que é o responsável pela identificação, acolhimento, acompanhamento e orientação dos estudantes com altas habilidades. Outros dois pontos fundamentais que contribuíram para eleger o NAAHs/Recife são:

a) O núcleo é responsável por acompanhar e assessorar todos os professores da Rede de Ensino do Recife no que tange a identificação e o acompanhamento pedagógico dos estudantes com altas habilidades;

b) É responsável por orientar os pais desses estudantes no que se refere à pessoa com altas habilidades e suas implicações.

Assim, pode-se classificar a atividade do NAAHs/Recife em três unidades de atendimento: “O serviço é estruturado em três, a Unidade de Atendimento à Família, a Unidade de Atendimento ao Professor e a Unidade de Atendimento ao Aluno”, nas palavras da coordenação do NAAHs/Recife.

Modo de coleta e análise de conteúdo

Para atingir os objetivos da presente pesquisa, fez-se o uso de entrevistas com os professores da instituição, bem como com a coordenação. Devido à situação atípica vivenciada por conta da pandemia do COVID-19, os formulários foram enviados, de forma on-line, por meio do Formulário Google conforme recomendado por Krosnick e Presser (2010) apud Oliveira e Santos (2012). A metodologia proposta se torna uma das mais recomendadas para buscar informações diretas dos planos, projetos e ações executadas pela instituição e seu corpo docente.

As entrevistas dos professores do NAAHs/Recife foram de caráter anônimo, respeitando as recomendações do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O envio e recebimento das respostas ocorreram no período de 15/06 a 31/08 de 2021. Na primeira questão, cada professor escolheu um código para sua auto identificação. Esse código é composto por um número de 10 a 50 seguido de uma letra do alfabeto, exemplo: 22G. Assim, é possível ao professor identificar sua resposta na presente pesquisa.

Fazem parte do corpo docente do NAAHs/Recife 08 professores responsáveis por desenvolver o acompanhamento dos estudantes

e de suas respectivas famílias. Nesse universo de 08 professores, 5 responderam ao questionário. Cada questionário apresentava 7 questões idênticas para cada entrevistado, sendo elas:

- 1) *Em termos gerais, como você avalia o trabalho do NAAHs Recife para o acompanhamento, a promoção e o desenvolvimento dos potenciais das crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação?*
- 2) *Como você, de modo geral, avalia a vida social, familiar e escolar das crianças e adolescentes que iniciam o atendimento no NAAHs Recife?*
- 3) *Ainda em relação às crianças e aos adolescentes atendidos pelo NAAHs Recife, você já ouviu relatos de bullying sofrido por eles pelo fato de se destacarem com suas altas habilidades?*
- 4) *Você já ouviu algum relato de crianças e adolescentes atendidos pelo NAAHs Recife sobre alguma dificuldade de relacionamento com a família, os colegas da escola, os professores e direção escolar? Pode nos relatar?*
- 5) *Como você avalia o trabalho do NAAHs Recife junto às crianças e aos adolescentes com relação à ajuda na aceitação de suas altas habilidades e na convivência mais harmônica com vida familiar, escolar e social?*
- 6) *Na sua opinião, as escolas que atendem as crianças e adolescentes (também atendidas pelo NAAHs Recife) com altas habilidades demonstram capacidade suficientes para atendê-las de modo satisfatório ou não? Explique por quê.*
- 7) *Se tivesse que dar uma nota de 0 a 10 para o atendimento do NAAHs Recife após dois anos de acompanhamento das crianças e dos adolescentes e observando os fatores desenvolvimento*

das altas habilidades, convivência social, integração familiar e escolar, qual nota você daria para cada fator?

Em relação à entrevista com a coordenadora do NAAHa/Recife, também através do Formulário Google, foram encaminhadas 10 questões com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca da finalidade da instituição, da organização hierárquica, do trabalho desenvolvido, do público atendido e da função da família e da escola no acompanhamento e na orientação dos estudantes com altas habilidades atendidas pelo NAAHs/Recife. Essa entrevista com a coordenadora vem sendo utilizada para orientar e fundamentar o presente trabalho.

Na perspectiva da inclusão das pessoas com altas habilidades, é de extrema importância a compreensão do processo de identificação, acompanhamento e orientação dessas pessoas que, em termos de porcentagem, compõem um pequeno grupo da sociedade, mas é justamente para isso que serve a inclusão: para incluir os que não se sentem contemplados em seus direitos como pessoa humana. Assim sendo, o trabalho dos NAAHs em todo o país contribui de forma determinante como afirmam Freitas e Ferreira (2021, p.17.222) para “...compreensão das altas habilidades/superdotação, e a formação de professores acerca de como atuar em benefício e desenvolvimento de todos os alunos...”.

Para auxílio na interpretação dos dados coletados pelo questionário realizado junto aos professores, foi realizada uma análise de conteúdo com o objetivo de dar uma maior atenção ao trabalho desenvolvido pelo NAAHs/Recife, verificando os desafios, pontos fortes e fracos e suas demandas. Essa análise, segundo Mozatto e Grzybovski (2011), é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados”. Desse modo, a intenção é analisar as respostas das questões para que fique mais clara a dimensão da importância do trabalho desenvolvido pelo NAAHs/Recife, seus pontos fortes, seus limites e seus desafios.

Toda análise qualitativa exige muita atenção e destreza por parte do pesquisador, pois, para Fernandes (1991, apud ALVES; SILVA, 1992), esse tipo de análise busca apreender os significados nas falas dos entrevistados, ligando à situação em que estão inseridos e contingenciada pelo objetivo conceitual do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas considerações preliminares

Antes do início propriamente dito da análise dos dados coletados por meio das entrevistas concedidas pelos professores do NAAHs/Recife acerca do atendimento aos estudantes com altas habilidade/superdotação, cumpre observar alguns pontos: o presente pesquisador não conhece os professores que concederam as entrevistas; conhece a coordenadora e um pouco do trabalho desenvolvido pelo NAAHs/Recife; as entrevistas foram realizadas por meio de formulário eletrônico devido ao período pandêmico; as questões da entrevista foram elaboradas tendo como referência o objetivo geral e as hipóteses da presente pesquisa, sem deixar de observar o contexto do trabalho realizado pelos professores para que eles pudessem se expressar livremente sobre os assuntos abordados; nas cinco pessoas entrevistadas, duas não escolheram um código. A título de metodologia de trabalho, foi escolhido um código aleatório para cada uma delas e, para diferenciar das outras pessoas que escolheram, optou-se por deixar esses códigos sem destaque de negrito.

Análise qualitativa das entrevistas

Observando as respostas quanto à avaliação do trabalho do NAAHs Recife (quadro 1), não há dúvidas de que, para a equipe que

atende essas pessoas, o trabalho desenvolvido é de fundamental importância. Contudo, algumas respostas apresentam detalhes bem marcantes, como é o caso do professor **28S** quando fala do NAAHS como espaço de oportunidade para que os estudantes desenvolvam seus potenciais dando prioridade às suas habilidades específicas.

Quadro 1. Respostas dos entrevistados em relação à pergunta 1.

Código do entrevistado	Como você avalia o trabalho do NAAHS Recife para o acompanhamento, a promoção e o desenvolvimento dos potenciais das crianças e dos adolescentes com altas habilidades/superdotação?
32T	<i>Avalio que fizemos um bom trabalho com perspectivas de melhora.</i>
28S	<i>O trabalho realizado pelo NAAHS é de grande importância para o caminhar dos estudantes que apresentam altas habilidades. É um espaço que oportuniza a expansão de seus potenciais de destaque priorizando desenvolver conhecimentos específicos a partir do interesse e necessidades de cada estudante.</i>
25B	<i>Primordial.</i>
45Y	<i>Vejo esse trabalho como de muita qualidade. Inclusive na prática percebo que vai além do desenvolvimento dos potenciais, visto que secundariamente proporciona uma organização psíquica pelo fato de o estudante se encontrar no que se refere às suas altas habilidades.</i>
28A	<i>O trabalho do NAAHS Recife é de grande importância para os estudantes, pois nesse espaço eles possuem liberdade para escolher desenvolver trabalhos com temáticas que atendam seus interesses.</i>

Uma outra resposta que se destaca é a do professor 45Y, pois ele destaca que o trabalho do NAAHS vai muito além da preocupação em desenvolver as potencialidades dos estudantes. Secundariamente, diz ele que o trabalho do NAAHS proporciona ao estudante a sua própria organização psicológica ao ajudá-lo a “se encontrar no que se refere

às suas altas habilidades”. Ou seja, o NAAHs, numa interpretação livre, ajuda os estudantes a reconhecer, a aceitar e a conviver de maneira mais harmônica com suas qualidades pouco comuns.

O fato de só existir um Núcleo em todo o Estado de Pernambuco que desenvolve um trabalho com os estudantes com altas habilidades dá a dimensão do grande desafio que temos pela frente e que esse trabalho é muito desafiador e, como tal, sempre precisa de atualizações e melhorias, e essa constatação aparece na fala do professor 32T que avalia o trabalho do NAAHs como bom, mas “com perspectivas de melhora”

Com relação à questão 2 (quadro 2), nota-se pela resposta do professor 32T que as famílias desses estudantes não são diferentes de todas as outras famílias que apresentam, em número considerável, alguns desajustes.

Quadro 2. Respostas dos entrevistados em relação à pergunta 2.

Código do entrevistado	Como você, de modo geral, avalia a vida social, familiar e escolar das crianças e adolescentes que iniciam o atendimento no NAAHs Recife?
32T	Ultimamente temos atendido crianças e famílias desajustadas.
28S	Geralmente ouvimos queixas da família da escola alegando ter dificuldade de saber lidar de modo adequado com os estudantes. Entretanto, com a continuidade do acompanhamento essas dificuldades vão diminuindo. Também oferecemos serviços de orientação que são: as unidades de atendimento às famílias, a unidade de atendimento ao professor e a unidade de atendimento ao aluno. Caso percebamos a necessidade do encaminhamento, agendaremos um atendimento aos serviços disponíveis. As escolas e os pais que sentirem necessidade de orientação poderão realizar o agendamento.
25B	De modo geral, a maioria das crianças vem de convívio familiar e social em comunidades de classe média e escolas particulares com um poder aquisitivo bom. Porém, também temos um bom número de crianças de escola pública, de família simples, com convívio social em comunidades carentes e poder aquisitivo muito baixo.

Código do entrevistado	Como você, de modo geral, avalia a vida social, familiar e escolar das crianças e adolescentes que iniciam o atendimento no NAAHs Recife?
45Y	Geralmente são sujeitos que a princípio trazem dificuldades de se perceber pertencente ao grupo em que vivem. Muitos têm dificuldade de encontrar pares que comunguem de seus mesmos interesses e em vários episódios as famílias trazem sentimentos perdidos com não lidar com eles.
28A	O NAAHS funciona como um veículo norteador nas diferentes esferas de vida dos estudantes, seja no meio familiar, escolar e social.

O professor **28S** chama a atenção para o fato de que tanto a família como a escola, geralmente, apresentam reclamação “alegando ter dificuldade de saber lidar de modo adequado com os estudantes”. Com o acompanhamento do NAAHs, segundo o mesmo professor, essas dificuldades tendem a diminuir.

Outro fato a se destacar na fala do professor **28S** é a apresentação dos três campos de interesse do NAAHs, que a coordenadora chama de Unidades de Atendimento. Ou seja, o serviço de atendimento às famílias, aos professores das escolas onde os estudantes frequentam e aos próprios estudantes é incumbência do professor do NAAHs. Segundo o professor **28S**, o NAAHs deve estar atento às necessidades dos estudantes e dar os encaminhamentos adequados.

No tocante aos aspectos sociais e econômicos, o professor **25B** constata que o NAAHs atende dois tipos de estudantes: os de classe média e que estudam em escolas particulares e os de classe baixa que estudam em escolas públicas.

A resposta do professor 45Y apresenta uma avaliação voltada para a vida social dos estudantes com altas habilidades quando afirma que tais estudantes têm “dificuldades de se perceber pertencente ao grupo que vivem”. Muitos têm dificuldade de fazer amizade por não encontrar pessoas que gostam do que eles gostam, trazendo

relatos de dificuldades em lidar com o filho que tem altas habilidades. Corroborando ainda para o **28A**, o NAAHs é um farol que orienta a vida dos estudantes seja no meio familiar escolar e social. Desse modo, fica clara a importância do NAAHs na vida dos estudantes, das famílias e dos professores de suas respectivas escolas.

Em relação à questão 3 acerca dos relatos de bullying, dos 5 professores, 4 afirmaram saber de relatos sofridos por essas crianças e adolescentes. A origem desse bullying, muitas vezes, está nos fatos de as pessoas com altas habilidades destacarem-se em alguns quesitos, sejam eles intelectuais ou artísticos. Ressalta-se que o 32T se absteve.

Observando o quesito 4 sobre as dificuldades de relacionamento, pôde-se verificar que todos os professores estão cientes quanto à problemática de socialização das crianças e adolescentes como visto no quadro 3.

Quadro 3. Respostas dos entrevistados em relação à pergunta 4.

Código do entrevistado	Você já ouviu algum relato de crianças e adolescentes atendidos pelo NAAHs Recife sobre alguma dificuldade de relacionamento com a família, os colegas da escola, os professores e direção escolar? Pode nos relatar?
32T	<i>Sim</i>
28S	<i>Sim, algumas crianças relatam que não gostam de frequentar a escola porque dizem não ter amigos. Achem os colegas de turma imaturos por não apresentarem interesses semelhantes. Às vezes vão procurar colegas mais velhos em outras turmas. Também ouvimos relatos que os pais não os compreendem, por isso preferem passar a maior parte do tempo pesquisando e utilizando os recursos tecnológicos.</i>
25B	<i>Sim, já houve estudantes que, por se destacarem nas aulas, passaram a ser questionados por professores antes dos outros estudantes.</i>
45Y	<i>Sim. A família por não se sentir compreendido. Os colegas por chamaram de nerd. Professores por se incomodarem com uma criança tão questionadora.</i>
28A	<i>Ouvi um relato de um estudante que tinha um comportamento de inquietação que teve suspeita de TDAH, mas, quando foi submetido a testes psicológicos, essa hipótese foi descartada e foi detectado que o estudante tinha altas habilidades. Por isso, mostrava sempre um comportamento de impulsividade.</i>

O relato do professor **28S** apresenta dois pontos principais: 1) alguns estudantes com altas habilidades relatam dificuldades em fazer amigos na escola e o principal motivo, que já apareceu em resposta anterior, está no fato de os colegas de turma “...não apresentarem interesses semelhantes”; 2) dificuldade na convivência familiar por se sentirem incompreendidos. Isso, muitas vezes, os levam ao isolamento familiar.

O professor **25B**, em seu relato, descreve uma situação pedagógica em que o estudante com altas habilidades se sente constrangido

pelo fato de o professor, durante a aula da escola, sempre o escolher para responder primeiro às perguntas e aos exercícios. Isso pode trazer alguns problemas para o estudante, pois sempre estará em situação de destaque no grupo dos estudantes.

A questão da incompreensão familiar aparece novamente no relato do professor 45Y como algo que dificulta o relacionamento da pessoa com altas habilidades e sua família. Além disso, ele destaca pontos relacionados à escola. O primeiro está relacionado ao convívio com os colegas da escola que, pelo fato de apresentarem habilidades acima da média, são chamados, pejorativamente, de nerds. O segundo consiste no fato de que alguns dos estudantes com altas habilidades são muito questionadores e isso incomoda alguns professores, causando assim dificuldade no relacionamento aluno/professor. Uma outra dificuldade relacional bastante curiosa, mas também muito comum é a que foi apresentada pelo professor **28A**. Essa dificuldade no relacionamento escolar consiste no fato de erro no diagnóstico. Ou seja, a criança com altas habilidades, muitas vezes, apresenta uma inquietação bastante acentuada, uma capacidade de realizar as coisas muito rápido e isso muitas vezes pode ser confundido com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). As consequências desse erro de diagnóstico, quando não corrigido em tempo, podem trazer sérias consequências à vida do estudante em todos os sentidos.

Em relação ao trabalho do NAAHs frente à aceitação e convivência dessas crianças e adolescentes (quadro 4), o professor 32T trouxe à luz um outro aspecto da função do NAAHs e que deve ser considerado como fundamental que é a questão da convivência da pessoa com altas habilidades com outras pessoas que também possuem altas habilidades. Nada melhor para uma pessoa tomar consciência de si mesma e de suas potencialidades do que a convivência com outras pessoas que comungam dos mesmos interesses, passam pelas mesmas dificuldades, sofrem os mesmos preconceitos e buscam entender e desenvolver as suas habilidades. Numa palavra: autoconhecimento.

Quadro 4. Respostas dos entrevistados em relação à pergunta 5.

Código do entrevistado	Como você avalia o trabalho do NAAHs Recife junto às crianças e aos adolescentes com relação à ajuda na aceitação de suas altas habilidades e na convivência mais harmônica com vida familiar, escolar e social?
32T	<i>Muito bom, quando a criança realmente tem altas habilidades e encontra seus pares, a mudança no comportamento é visível.</i>
28S	<i>O trabalho do NAAHS favorece a harmonia, uma vez que oferece a oportunidade ao estudante explorar seu talento de destaque. Procuramos realizar um trabalho acolhedor e mediador desses talentos, dando funcionalidade a esses conhecimentos específicos. Também percebemos que a convivência entre os estudantes promove um autoconhecimento, melhorando a interação entre eles. Desta forma, acredito que esses fatores influenciam de modo harmônico em todos os âmbitos sociais de sua convivência.</i>
25B	<i>Sem dúvida o trabalho realizado pelo NAAH/S faz os estudantes identificar e aceitar suas habilidades inclusive a compreender que ele tem uma área de maior destaque e que não tem que ser alto habilidoso em todas as áreas aprendendo a conviver melhor com as frustrações com seus familiares e colegas da escola e sociedade.</i>
45Y	<i>Esse trabalho é realizado nos Grupos de Interesse e através da Unidade de Atendimento (UA), que oferece a Unidade de Atendimento à Família (UAF) e Unidade de Atendimento ao Professor (UAP) e os frutos dessas intervenções são bons e trazem benefícios para os envolvidos.</i>
28A	<i>Por oportunizar um acompanhamento adequado que atenda a real necessidade e interesse do estudante, propicia uma convivência mais harmônica.</i>

Ressalta-se ainda que o professor **28S** destaca o aspecto funcional do NAAHs com seus recursos humanos e materiais que possibilita à pessoa com altas habilidades desenvolver as suas habilidades, seus talentos de modo orientado e com apoio da tecnologia de ponta.

Observando os aspectos de as escolas atenderem bem essas crianças e adolescentes, suprindo suas necessidades de maneira

satisfatória (quadro 5), o professor 32T relata a dificuldade de as escolas em atender adequadamente o estudante com altas habilidades está no fato de não conseguirem "...oferecer oportunidades desafiadoras para esses estudantes". Já para o professor 28S, a escola evoluiu muito no que diz respeito ao atendimento dos estudantes com altas habilidades e isso se deu muito por causa do avanço tecnológico que as escolas estão tendo acesso. Contudo, diz ele que ainda deixa a desejar.

Quadro 5. Respostas dos entrevistados em relação à pergunta 6.

Código do entrevistado	Na sua opinião, as escolas que atendem as crianças e os adolescentes (também atendidas pelo NAAHs Recife) com altas habilidades demonstram capacidade suficientes para atendê-las de modo satisfatório ou não? Explique por quê.
32T	Em geral não, as escolas apresentaram dificuldade de oferecer oportunidades desafiadoras para esses estudantes.
28S	Se fizermos uma comparação de alguns anos atrás, percebemos que houve evolução nesse sentido. As escolas estão procurando estudar e compreender melhor o fenômeno das altas habilidades. Atualmente, com a facilidade vinda dos recursos tecnológicos o acesso a esse conhecimento está sendo mais divulgado e compreendido pelos profissionais da escola e conseqüentemente esse fato contribui para uma melhor atuação de todos. Entretanto, ainda não considero totalmente satisfatório.
25B	Inicialmente as escolas não estão preparadas para atender essas crianças, tendem a encher a criança de atividades extras e de outras turmas, na maioria das vezes até fazem a aceleração do estudante de um ou duas séries sem pensar no emocional do estudante. Só após orientação e acompanhamento na UAP unidade de atendimento ao professor que algumas escolas conseguem alinhar o trabalho e acolher melhor o estudante na escola.
45Y	As escolas necessitam de apoio para o atendimento a esses sujeitos. E esse apoio é oferecido pela UAP.
28A	A maioria das escolas estão abertas ao diálogo e esse fato tem melhorado o manejo com esse público alvo.

O professor **25B** acredita que a escola tem pouco conhecimento para lidar com os estudantes com altas habilidades. Nas palavras de: “... tendem a encher a criança de atividades extras (...) fazem a aceleração do estudante de um ou duas sem pensar no emocional do estudante”. Por fim, o professor destaca o importante papel da UAP – Unidade de Atendimento ao Professor – do NAAHs, como fator de integração do trabalho de acolhimento e acompanhamento do estudante com altas habilidades. A resposta do professor 45Y vai na mesma direção do **25B**, no que concerne ao papel da UAP. Já o professor **28A** destaca a importância do diálogo entre o NAAHs e as escolas que atendem os estudantes.

Por fim, pedidos para dar uma nota de 0 a 10 para o atendimento do NAAHs, os professores deram notas iguais e/ou superiores a 8 para o desenvolvimento das altas habilidades, convivência social, integração familiar e escolar (quadro 6).

Quadro 6. Notas dos entrevistados e relação do desenvolvimento das altas habilidades, convivência social, integração familiar e escolar.

Código do entrevistado	Desenvolvimento Das altas habilidades	Convivência social	Integração familiar	Integração escolar
32T	8,0	8,0	8,0	8,0
28S	9,0	9,0	9,0	9,0
25B	10	10	10	10
45Y	9,0	9,0	8,0	8,0
28A	9,0	9,0	9,0	9,0

Esse quadro deixa claro que, para os professores do NAAHs/Recife, segundo a amostra que tivemos, o trabalho desenvolvido é de fundamental importância para ajudar os estudantes com altas habilidades a desenvolver suas habilidades, melhorar a convivência social, familiar e social.

Esse trabalho de ajudar os estudantes com altas habilidades começa na escola. É na escola que o NAAHs inicia seu trabalho, seja capacitando os professores a estarem atentos para identificar o estudante com altas habilidades, seja qualificando esse professor a trabalhar pedagogicamente de modo diferenciado esse estudante. Para Moreira (2019, p. 91), o NAAHs tem por objetivo primeiro a “educação continuada dos professores no intuito de trabalhar as dificuldades escolares, o reconhecimento do diferente e com o apoio da família disponibilizar um ensino de qualidade”.

Segundo Freitas; Ferreira (2021), a importância do NAAHs consiste em ajudar pessoas especiais que não conseguem entender as habilidades que possuem e não têm a seu dispor um espaço adequado para desenvolver seus talentos e que, pelo simples fato de não conseguir identificá-los, correm o risco de escondê-los ou até mesmo suprimi-los.

Como visto, a missão dos NAAHs é muito abrangente e todo apoio se fez necessário. Uma das primordiais é, nas palavras de Jara e Braga (2021, p. 13), “prestar atendimento (...), emocional e orientar as famílias, fazendo com que as mesmas compreendam melhor o comportamento de seus filhos e contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades”. O estudante com altas habilidades, quando compreendido e apoiado por suas famílias, têm maiores chances de desenvolver, com mais naturalidade, as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que o NAAHs/Recife desenvolve em benefício dos estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade do Recife e região metropolitana é realmente um trabalho louvável e necessário. A Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Educação, está de parabéns pela iniciativa da implantação e manutenção do NAAHs.

Contudo, os desafios ainda são enormes em relação a atender a toda a demanda, pois, se levarmos em consideração as estatísticas de número de pessoas com altas habilidades por 100.000 habitantes, observa-se que a cidade do Recife e região metropolitana estão muito aquém do público que precisa de atendimento. Isso sem falar que o NAAHs/Recife é o único Núcleo em todo Estado de Pernambuco.

Diante disso, faz-se necessário uma consciência maior de todos os governantes e representantes eleitos pelo povo nas três esferas: federal, estadual e municipal. O apoio dos centros universitários públicos e privados, das empresas públicas e privadas, nas organizações não governamentais é necessário e urgente num esforço conjunto de efetivar políticas de inclusão das pessoas com altas habilidades. É dever de todos contribuir para que as pessoas com altas habilidades tenham acesso a um atendimento especializado e humanizado. Acolher e promover as pessoas com altas habilidades/superdotação é colocar em prática o senso humanitário, é uma atitude de sabedoria e cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: Uma Proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 2, Fev/Jun. p. 61 – 69. 1992.

FREITAS, Keilla Rebecka Simões Oliveira de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. O núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação na perspectiva de uma psicóloga. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 17217-17230, 2021.

JARA, Grasiela Cristina; BRAGA, Paola Gianoto. **A Aproximação da Família como Estratégia de Inclusão Educativa no NAAH/S**. In. IV CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva – V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva (Versão Digital). p. 1 – 15. 2021.

KADLUBITSKI, Lucia Marcinek. Inclusão de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação: desafios e anseios. In: SILVA, Américo Junior Nunes da. (organizador) **Educação Enquanto Fenômeno Social: Política, economia, ciência e cultura**. Atena, Ponta Grossa, p. 175 – 187. 2020.

MACHADO, Cristiana Lopes; STULTZ, Taina. Altas habilidades/superdotação (ah/sd) e inclusão escolar: um olhar para a formação de professores. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. **Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais** – 24-27/07/2016 – Curitiba. p. 1 -18. 2016.

MENDES, Aline. HOFFELDER, Claudia Daniele Spier. **Desafios da Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. In. IV CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva – V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva (Versão Digital). Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. (Versão Digital). . p. 1 – 7. 2021.

MOREIRA, Maria Luiza dos Santos. Altas Habilidades: As Metodologia no Ensino NAAHS. (Capítulo 8) In: JUSTUS, Michéle Barreto (Organizadora). **Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminho para a Inclusão**. Ed. Atena. Ponta Grossa. p. 80 – 92. 2019.

MOZATTO, A.R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios. In: **RAC**, Curitiba, v.5, p. 731-747. 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, nº 22, p. 2 - 10. Porto Alegre, 2003.

SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

SEESP/MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, (Série : Saberes e práticas da inclusão). 2006.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidade/Superdotação:** encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 70 p.: il. color. 2007.

RECIFE. II Simpósio sobre Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino, na Escola de Formação Professor Paulo Freire, na Madalena. Notícias. Encontrado em <<<http://www2.recife.pe.gov.br/node/61447>>> acessado em 25/out. 2021.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS REDES DE ENSINO NA CIDADE DE PESQUEIRA PERNAMBUCO

*Luana Lara Silva dos Santos
Thalya Eveline Alves Juvencio
Jacqueline Santos Silva Cavalcanti*

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e a aprendizagem de hoje exige maior flexibilidade em termos de tempo, espaço individual e de grupo, menos conteúdo fixo e processos de pesquisa e comunicação mais abertos. Diante das inúmeras fontes de acesso digital e a expansão das informações que as mesmas trazem, ordenar esses conteúdos é uma das dificuldades atuais ao aprofundamento de um espaço menos rígido. Temos muitas informações e é difícil escolher o que é significativo para nós e ser capaz de integrá-lo em nossos pensamentos e em nossas vidas (MORAN, 1999).

Como afirma Moran (1999), o ensino e aprendizagem estão diretamente interligados à tecnologia da informação, sendo indispensável inserir na sua metodologia a autonomia que esse novo formato de ensino traz. As tecnologias da informação são um caminho de possibilidades, mas, diante tantas informações os docentes muitas vezes, encontram-se em situações não confortáveis por não compreenderem de forma mais aprofundada sobre o tema, como também, não sabendo quando e onde inseri-las de forma interativa na sala de aula.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9):

“O centro do processo é o conteúdo ministrado pelos mesmos professores em suas aulas virtuais. Embora exista uma distância geográfica, compartilhar o mesmo tempo é um privilégio, ou seja, a sala de aula acontece em um horário sincronizado e segue os princípios do ensino presencial. A comunicação é principalmente bidirecional e um-para-muitos, em que o professor é o protagonista do vídeo-curso, ou o curso explicativo é realizado através do sistema de conferência em rede. Desta forma, o espaço geográfico se torna virtual com a presença real dos alunos porém virtual. No ensino à distância ou em salas de aula remotas, o foco está na informação e na forma como ela é transmitida”.

Moreira e Schlemmer (2020), dizem que, independente do espaço dividido entre professor e aluno, sendo o espaço físico ou geográfico, terá o mesmo significado na aprendizagem dos estudantes, pois o foco da informação não se perde pelo espaço e sim é garantido pela fonte de comunicação, aluno e professor. Sendo assim, aulas presenciais e remotas têm o mesmo conteúdo programático e efeito sobre os aprendentes.

Este trabalho reflete como os recursos tecnológicos foram utilizados e o que se pretendeu alcançar com o uso das tecnologias digitais inseridas no processo de ensino aprendizagem, refletindo as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no período de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. **Para tal, apresenta como objetivo: analisar as novas práticas pedagógicas mediadas pela inclusão de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional no município de Pesqueira, Pernambuco.**

A compreensão do uso da tecnologia é baseada em processos modernos e em um mundo globalizado em que o progresso tecnológico se torna cada vez mais estável e confirma a importância da versatilidade e adaptabilidade no estabelecimento de uma aprendizagem mais efetiva e dinâmica.

As escolas geralmente buscam melhorias para inovar dentro e fora da sala de aula, **este estudo reúne alguns exemplos coletados para responder às questões da pesquisa: Quais caminhos foram estendidos para as novas tecnologias na educação e como a inovação tecnológica pode melhorar o processo de ensino nas escolas?** O papel dos professores na renovação da prática docente e na transformação dos alunos em sujeitos ativos de construção do conhecimento verifica a importância dos diversos recursos técnicos no ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

O panorama da pandemia e suas implicações na educação

A pandemia da Covid-19 perpetuou mudanças bruscas na vida das pessoas. Anunciada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020 (ONU NEWS, 2020), levou ao confinamento a população de vários países, com isso o fechamento de escolas em todo o mundo afetou milhões de alunos, deixando 90% da população estudantil mundial isolada.

Com a inédita situação, inúmeros países desenvolveram ações de educação remota, com muitas dificuldades e implicações nos diferentes níveis educacionais. Os principais obstáculos enfrentados pelas instituições educativas, professores e alunos, nesse cenário, estão relacionados a falta de habilidades e manuseio na utilização das tecnologias como potencial educativo, pois grande parte dos docentes não tinham como prática habitual ou não adotavam a tecnologia como ferramenta de ensino (BORBA et al., 2020).

Tais dificuldades se deram pela falta de embasamento tecnológico voltado para a educação e ferramentas educacionais ou até mesmo uma dinamização das tecnologias de comunicação que seriam

uma metodologia efetiva para um professor que obtivesse êxito e intimidade com os recursos tecnológicos.

Tecnologias e recursos aplicados à educação

A evolução das tecnologias permitem a inserção de novas ferramentas e conceitos no processo de ensino-aprendizagem. O cenário educacional está mudando, de acordo com inovações das redes de tecnologia e comunicação que vêm provocando mudanças significativas na sociedade surgindo novos paradigmas e modelos diversos. De acordo com França (2010):

As mudanças estão acontecendo cada vez mais rápido, acelerando em constante mudança. A evolução e expansão da informação e do conhecimento interferem e medem diretamente a nossa realidade atual, promovem mudanças e até melhorias na forma de comunicação e interação das pessoas com os meios de comunicação e o mundo, dessa forma, traz curiosidades e desejos de criar novos hábitos, conviver, se adaptar e acompanhar essa evolução (p. 110).

Assim, Lima (2000) acrescenta que estamos inseridos em uma sociedade digital na qual a informação faz parte da vida cotidiana moderna, criando novos desafios e uma ampla gama de possibilidades nas mais diversas áreas do conhecimento.

Contudo, podemos afirmar que as tecnologias da informação juntamente com os recursos tecnológicos são ferramentas que auxiliam no desenvolvimento educacional frente às mudanças, como por exemplo o ensino à distância de emergência causado pelo vírus do coronavírus. Essas ferramentas foram aliadas indispensáveis nessa fase de transição, onde os professores gravaram vídeo-aulas e aprenderam a usar sistemas de videoconferência como Skype, Google Hangout ou Zoom e plataformas de ensino como o Google Classroom. Sendo assim,

com o uso das tecnologias digitais, ferramentas acessíveis podem ser avaliadas e inseridas como fonte de informação dentro da sala de aula.

Refletindo conceitualmente sobre o ensino remoto

Segundo Hodges (2020), o ensino remoto emergencial se diferencia do modelo de educação a distância (EAD) porque a EAD conta com recursos e uma equipe multidisciplinar preparada para disponibilizar conteúdos e atividades didáticas por meio de diferentes mídias em plataformas online. Por outro lado, para o autor, o objetivo do ensino remoto não é construir um forte ecossistema educacional, mas propiciar acesso temporário ao conteúdo das aulas desenvolvidas presencialmente.

Segundo Braga (2018, p. 23):

As mudanças no sistema educacional ocorreram rapidamente, então, da noite para o dia, os professores tiveram que ajustar os conteúdos das aulas presenciais para plataformas online com o auxílio da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), sem a necessidade de preparação para isso ou preparação superficial em caso de emergência. Ressalta-se que a inclusão da TDIC nas instituições escolares ainda é um obstáculo à realidade nacional; as questões de infraestrutura e a formação insuficiente de professores são variáveis importantes que interferem diretamente no uso de tecnologias-chave, intencionais e produtivas.

Assim, como afirmam os autores, o ensino remoto não é um ensino EAD, é um ensino de emergência, com a pandemia do vírus da covid-19, o principal intuito desse método de ensino foi a continuidade na educação por um período de tempo para a permanência das aulas. Contudo, o ensino remoto proposto às instituições de ensino devido à pandemia da Covid-19 tem levado os professores a repensar suas práticas e buscar estratégias para melhor interagir com as ferramentas

digitais, que contribuem com os novos hábitos de mediação para o ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizada neste estudo foi descritiva, que é conceituada por Silva e Menezes (2000, p. 21) como:

As características da população, estabelecimento ou fenômenos e sua relação entre as variáveis são possíveis por meio de pesquisa descritiva, utilizando técnicas e padrões de coleta de dados, como: a observação sistemática e questionários. Assume, em geral, a forma de levantamento. (Silva e Menezes, 2000, p. 21)

Os procedimentos de coleta dos dados, foi através de questionário designado a professores que lecionam no ensino fundamental I e II nas escolas públicas e privadas da cidade de Pesqueira, Pernambuco. As perguntas foram realizadas no intuito de averiguar como os docentes vivenciaram a prática do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Sendo concretizado por meio de pesquisa bibliográfica com abordagem quali-quantitativa.

Os meios de abordagem da pesquisa ocorreram de natureza quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, a informação é obtida pela frequência em que surge o conteúdo através de métodos estatísticos (BARDIN, 1977). Na pesquisa qualitativa não há mensuração estatística, tem como objetivo construir os dados a partir da análise dos fenômenos estudados (SILVA, 2014).

A metodologia foi utilizada através de um questionário estruturado com 20 perguntas enviado digitalmente a GRE - Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde, para ser repassado aos professores que se encaixavam no perfil do trabalho. No entanto, como a GRE não deu

uma resposta ao tempo cabível, os questionários foram enviados aos professores através do aplicativo WhatsApp. Os dados foram coletados com um número de 25 professores onde foi elaborado e aplicado através do Google Formulário. Cada pergunta do questionário foi elaborada pensando em sanar quaisquer posteriores dúvidas que pudessem vir a correr, sendo de ampla objetividade.

Dencker (2000), diz que a sistematização de perguntas definidas ou semi estruturadas possibilitam ao pesquisador mais liberdade na produção de suas entrevistas. Neste sentido, para construir hipóteses, a metodologia envolveu entrevistas com pessoas que tiveram experiências ligadas diretamente com o problema pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

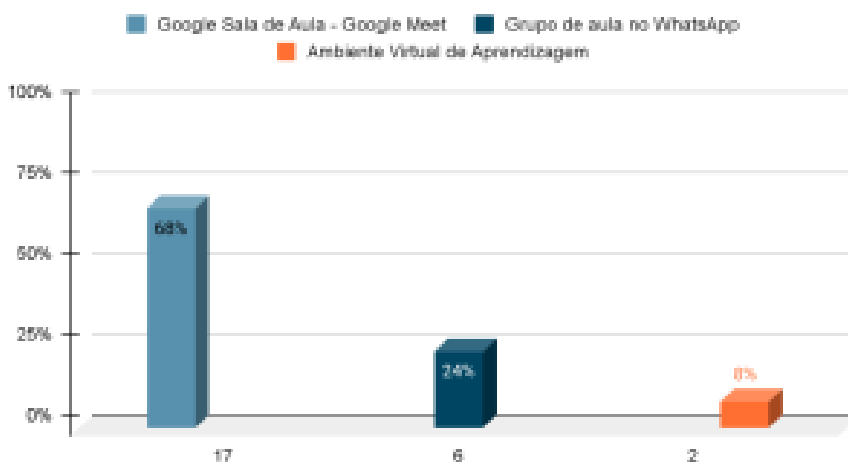
Responderam ao formulário 25 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Pesqueira-PE. O município conta com um total de 1119 professores, sendo 59 de instituição Federal; 303 Estadual; 617 da rede Municipal; e 140 na rede particular de ensino. No entanto, 301 profissionais correspondem ao corpo docente do ensino fundamental anos iniciais e 335 anos finais, sendo os mesmos os principais elencados para a pesquisa de interesse. Os participantes são professores que atuam 15 (60%) no ensino fundamental anos iniciais e 10 (40%) no ensino fundamental anos finais, indicando que 8 (32%) trabalham em escola pública e 15 (60%) em rede privada. Dos que atuam em ambos os segmentos escolares, a minoria de 8% trabalha nas redes pública e privada de ensino. O tempo de atuação desses docentes varia 8 (32%) com menos de cinco anos de experiência, 4 (16%) entre seis e nove anos, e 13 (52%) lecionam a mais de 10 anos.

O uso das tecnologias no âmbito escolar

Os resultados na figura 1 representam como os docentes fizeram uso das tecnologias e como os mesmos inseriram as novas ferramentas no ensino. apresenta quais os meios tecnológicos foram inseridos e utilizados pelos docentes durante as aulas remotas. Observa-se que a maioria dos professores foram unânimes na utilização das ferramentas gratuitas oferecidas pelo Google. Enquanto, por sua vez, a minoria dos entrevistados buscaram o whatsapp e ambientes virtuais como meio estabelecido para dar continuidade aos conteúdos propostos. Estudos de Alves (2007, p. 123) diz que “a introdução das tecnologias no ensino muda o papel do educador de ‘informador’ para interventor da formação do saber, estimulando o contexto, praticando os diferentes conhecimentos”.

Figura 1 – Tecnologias utilizadas

1- Quais recursos tecnológicos você utilizou no ensino remoto?



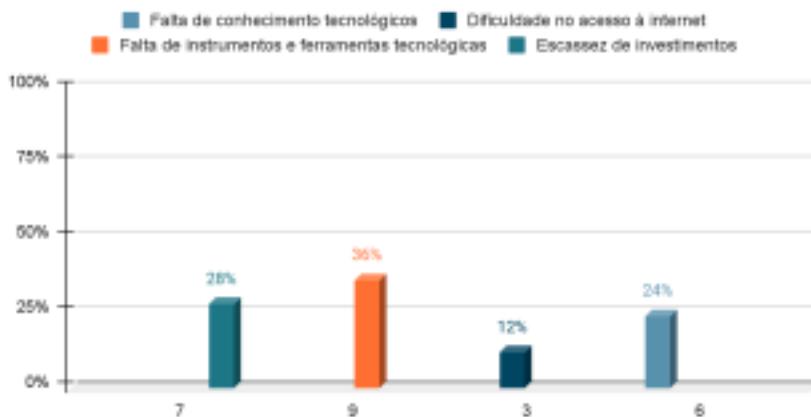
Fonte: Autoria própria.

As dificuldades relativas ao ensino remoto

Perguntados se houve capacitação para o ensino remoto de emergência, 14 (56%) afirmaram que sim e 11 (44%) que não obtiveram capacitação. A respeito das dificuldades encontradas durante o trabalho remoto, 8 (32%) declararam ser mais difícil, seguidos por aqueles que disseram não ter tido repulsão, 3 (12%) e aqueles que optaram em dizer que parcialmente houve dificuldades 14 (56%). Tais adversidades identificadas (Figura 2) indicam como os diversos componentes curriculares, com predomínio para polivalente, vivenciou os desafios encontrados.

Figura 2 – dificuldades encontradas

2. Você teve algumas dessas dificuldades ?



Fonte: Autoria própria.

Observa-se no figura 2 que a maioria dos professores entrevistados acham mais difícil desenvolver atividades remotas nos componentes curriculares pela falta de instrumentos e ferramentas tecnológicas adequadas, juntamente com a escassez de investimentos,

e que exigem maior demonstração para resolução das atividades. Enquanto os outros, sendo como minoria, afirmam que o acesso a internet e os conhecimentos tecnológicos foram a maior dificuldade vivenciada no ensino remoto, não havendo divergências entre as opiniões dos demais componentes curriculares.

Em relação às dificuldades encontradas no acesso e manuseio das tecnologias necessárias, 6 (24%) dos professores relataram que sim, 5 (20%) afirmou que não, ao mesmo tempo que 14 (56%) mencionou que de forma parcial. Foi discutido se os estudantes apresentaram alguma repulsa pelo ensino remoto 5 (20%) dos entrevistados afirmou que sim, 5 (20%) que não, nenhuma e, 15 (60%) moderadamente. Ainda em relação ao desempenho dos alunos durante as aulas, 18 (72%) dos alunos atenderam com satisfação os objetivos das aulas propostas, ao mesmo tempo que 7 (28%) dos alunos, não. Corroborando com estudos de Rosa (2020), a nova possibilidade de ensino através da tecnologia, proporcionou algumas dificuldades em relação a falta de capacitação e treinamentos dos docentes na utilização de recursos tecnológicos.

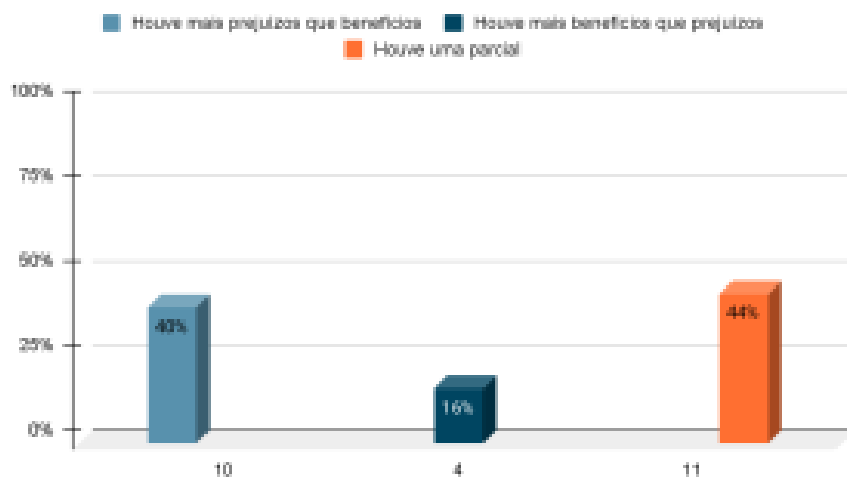
Uma análise dos resultados do ensino remoto

A figura 3 relata como os docentes entrevistados vivenciaram a prática do ensino remoto, indicando se houve mais benefícios ou malefícios nos resultados do ensino aprendizagem. Os docentes entrevistados afirmam no Gráfico 3 os efeitos da transmissão de conhecimentos no período de educação remota. Pode-se afirmar, através dos relatos que parcialmente houve perdas e ganhos. No entanto, de acordo com os depoimentos dos professores, é possível perceber que muitos foram os desafios, alunos e professores não estavam preparados para a nova realidade educacional, o que dificultou em parte a qualidade do ensino. Em função disso, ressaltamos a importância da adaptação docente e discente às áreas de tecnologia da informação e comunicação,

a fim de usá-los com mais sabedoria para o ensino e aprendizado seguro e inovador.

Figura 3 – vivência no ensino remoto

3 - Com a sua experiência no ensino remoto, consegue afirmar se houve mais perdas ou benefícios para ensino aprendizagem?



Fonte: Autoria própria.

Nesse cenário, para Belloni (2008, p. 100) a tecnologia é vista como:

A inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no procedimento educativo é uma das transformações que as escolas devem empreender para melhor se adequar às demandas decorrentes das mudanças sociais típicas das sociedades contemporâneas com uma economia integrada e uma cultura globalizada.

Pesquisas de Prensky (2001) afirmam que a situação atual de professores que precisam interagir com novas tecnologias e alunos instituídos com as novas tecnologias é caracterizada por duas peculiaridades: imigrantes digitais e nativos digitais, onde imigrantes são professores que precisam se adaptar à nova realidade da tecnologia digital e dos nativos digitais, alunos que nasceram em um mundo totalmente digital.

As experiências trazidas pelo momento pandêmico

A nova prática de ensino através das tecnologias trouxe novos aprendizados para as formações de aulas futuras, do ponto de vista dos docentes entrevistados após as experiências vivenciadas no ensino remoto, 92% afirmaram ter tido um maior conhecimento sobre as tecnologias que proporcionará novas formas de aprendizagem para professores e alunos, enquanto 8% dos respondentes relataram que não.

Os relatos apontam que houve um maior conhecimento sobre as tecnologias que proporcionaram maior desenvolvimento de atividades e metodologias para alunos e professores. Na visão de Nóvoa; Alvim (2020), inserir a tecnologia no ambiente escolar pode constituir experiências inovadoras e criativas, ressignificando os conceitos de distância e presencialidade.

Contudo, os autores Oliveira; Lima (2015, p. 129) dizem: “É competência da equipe gestora liderar o desenvolvimento de projetos facilitadores e inclusivos nos vários setores de educação que utilizam de tecnologias de informação e comunicação.”

Segundo pesquisas de Cunha (2008, p. 29) que falam sobre as inovações tecnológicas na sala de aula, transferem o entendimento de que a inovação é uma interrupção de paradigma. O autor afirma que “até certo ponto, uma pedagogia baseada em soluções normativas, incorporando objeção e inseguranças nas ações estruturadas e planejadas são fundamentais para o crescimento profissional, um

grande avanço importante para os professores rumo a uma quebra de paradigma”. No entanto, Buzato (2006) defende ainda que “podemos e devemos ter como objetivo construir uma visão de mudança, desenvolvimento e inclusão em relação às novas tecnologias”, mais realista e transformadora (BUZATO, 2006, p. 1-2).

Ressalta-se que esse estudo poderia ter sido realizado com uma pesquisa mais ampla na bibliografia para analisar os aspectos de uma maior observação sobre o ensino remoto, como as dificuldades de toda a comunidade educacional vivenciadas durante período de isolamento social. Outros aspectos, por exemplo: uma pesquisa com maior número de profissionais, como o esperado para os respondentes do questionário; um número de pelo menos 50 professores e obtivemos a metade do ponto de referência, sendo 25 profissionais entrevistados. Contudo, isso influenciou ainda mais o nosso trabalho, deixando-o um pouco menos robusto e completo.

Recomenda-se para pesquisas futuras, o estudo de como as tecnologias no ensino podem ser inseridas de forma sistemática para que professores e alunos utilizem de maneira prática, e como os enfrentamentos e desdobramentos das políticas públicas possam favorecer a inclusão nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das novas tecnologias proporcionou outras possibilidades de adaptação na prática de ensino. Durante o trabalho descobriu-se que as inovações pedagógicas podem se tornar elemento unificador no processo de conhecimento agindo como ferramenta de apoio no trabalho dos professores em sua elaboração de aulas diárias, bem como para os alunos um ampliador de horizontes dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas curriculares. Entretanto, com a experiência adquirida nos anos de 2020 e 2021, será necessário a

inserção de capacitações que beneficiem os conteúdos e facilitem a interação dos mesmos com as tecnologias modernas.

Verifica-se ao término dessa pesquisa que a hipótese foi confirmada, constatando que apesar das dificuldades vivenciadas pela falta de conhecimento tecnológico por parte dos docentes, juntamente com o desprovimento de capacitação e as limitações no acesso a internet, a comunidade escolar conseguiu adaptar-se e concluir os conteúdos do ano letivo.

Promovendo o ensino remoto ao status primário, tornando-o um potencializador para o surgimento de inovações pedagógicas.

O professor tornou-se mediador de novas possibilidades de conhecimentos, adaptando seu planejamento para os recursos digitais e audiovisuais disponíveis. Desta maneira, houve uma dinamização dos conteúdos disciplinares os tornando permanentes. Assim, o processo de avaliação contínua respeitando os aspectos qualitativos e quantitativos tornou-se virtual, porém não menos importante, tendo em vista que os alunos se responsabilizavam em produzir e entregar as atividades em um tempo hábil contando com o monitoramento e auxílio dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. IN: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977. BELLONI, M. L. Educação a distância. 5º Edição. Campinas: Autores associados, 2009.
- BORBA, R. C. D. N. et al. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 153 -171, junho de 2020. ISSN 1982-1867.
- BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.
- BUZATO Marcelo. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo.
- CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.
- DENCKER, A. F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 2000.
- DE OLIVEIRA, A. M. G.; LIMA, G. S. N.. A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação. **Revista Exitus**, v. 5, n. 2, p. 125- 137, 2015.
- FRANÇA, T. B. **A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação**. Armário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, 2010.
- HODGES, C.(et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível

em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso: 20 dez 2021.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo escolar - Sinopse**. Pernambuco: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/pesqueira/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 22/12/21.

LIMA, F. O. **A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra no evento “Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes”, COPPEAD/SEED/ MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20Texto Moran.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20Texto%20Moran.pdf). Acesso em: 13 set /21.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista **UFG, 2020**, v.20. Acesso em: 15/09/21.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. (UNESCO) **Prospects** (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w> Acesso em: 22 nov 21.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara novo Coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 03 nov. 2021.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG. **On the Horizon, NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o

COVID-19!. **Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria**, Rio Grande do Sul, Brasil, v. VI, n. 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf)> Acesso em: 02 jan 2022.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais**. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

BETÂNIA CRISTINA GUILHERME

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É mestre em Biologia Animal (UFPE) e doutorado em Ciências Biológicas (UFPE). Coordenou o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRPE. Coordenou o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (2013-2016). Coordenou o Curso de Licenciatura em Pedagogia UAEADTec (2018-2022). Coordenou o Núcleo PIBID Biologia da UFRPE (2014-2024). Coordenadora Geral do Curso de Graduação e Substituta eventual da Pró-Reitora de ensino de Graduação (UFRPE/2023-2024). Coordena o Laboratório de Estudos meiofaunísticos e Socioambientais (LEMS/UFRPE). Líder do Núcleo Pesquisa em formação de professores de Biologia e educação ambiental (NupeBio) desde o ano 2012. Docente Associada IV da área de Ensino em Ciências Biológicas (UFRPE) e professora permanente nos Programas de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC-UFRPE).

KLYVIA LEUTHIER DOS SANTOS

Mestre em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Neuroeducação e Primeira Infância pela Universidade de Pernambuco (UPE) e Centro Ibero-americano de Neurociência, Educação e Desenvolvimento Humano (CEREBRUM). Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Licenciatura em Pedagogia. Atua como Coordenadora Pedagógica

do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e é professora colaboradora da UAEADTEC/UFRPE. Integrante dos grupos de pesquisa “Núcleo Pesquisa em formação de professores de Biologia e educação ambiental (NupeBio)” da UFRPE.

GLEIDSON DE OLIVEIRA SOUZA

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Graduado em Pedagogia (UFPE). Estudante concluinte em Educação Física (UFRPE). Professor efetivo do Anos Iniciais da Rede Municipal do Paulista - PE. Apoio Discente do Curso de História da UADTEC - UFRPE

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da UFRN/CERES; Professora Formadora pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire. Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Fundação Joaquim Nabuco/UFRPE. Pedagoga pela UFRPE.

REGINA CÉLIA MACÊDO DO NASCIMENTO

Doutora em Ciências Ambientais - UFSCar; Mestre em Biodiversidade e Conservação - UFRPE/UAST; Especialista em Perícia e Auditoria Ambiental - FAFIRE; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Integrante dos grupos de pesquisa “Núcleo Pesquisa em formação de professores de Biologia e educação ambiental (NupeBio)” da UFRPE e “SUSTENTA - Sustentabilidade e Gestão Ambiental” da UFSCar. Atua como docente

no ensino superior, orientação de alunos e formulação de projetos. Apresenta experiência na área ambiental, com ênfase em Gestão de Ambientes Costeiros, Vulnerabilidade Ambiental, Indicadores Ambientais, Ecossistema Manguezal e Práticas Ambientais.

THIAGO ARAUJO DA SILVEIRA

Licenciado em Química (2006) e Pedagogia (2024), Mestre (2009) e Doutor (2017) no Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professor Adjunto da mesma Universidade na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnológica (UAEADTec), atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como professor e Coordenador do curso. Além disso, é professor permanente nos Programas de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC-UFRPE) e Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em EaD (PPGTEG-UFRPE), onde vem desenvolvendo pesquisas na área de Educação e Ciências, nas linhas de Formação e Prática Docente, Divulgação Científica e Interdisciplinaridade e Ferramentas tecnológicas para a EaD e nas articulações entre elas. É coordenador do Grupo de Pesquisa NUPEFOPI - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Coordena, ainda, o Pibid Interdisciplinar integrando os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Computação e Física, nas cidades de Jaboatão dos Guararapes, Limoeiro e Pesqueira.



Este livro foi diagramado no setor de Produção de Conteúdo e
Material Didático da UAEADTEC/UFRPE em 2025.



UFRPE



TEC
UFRPE



CONEXÕES
PUBLICAÇÕES



9 786598 559847