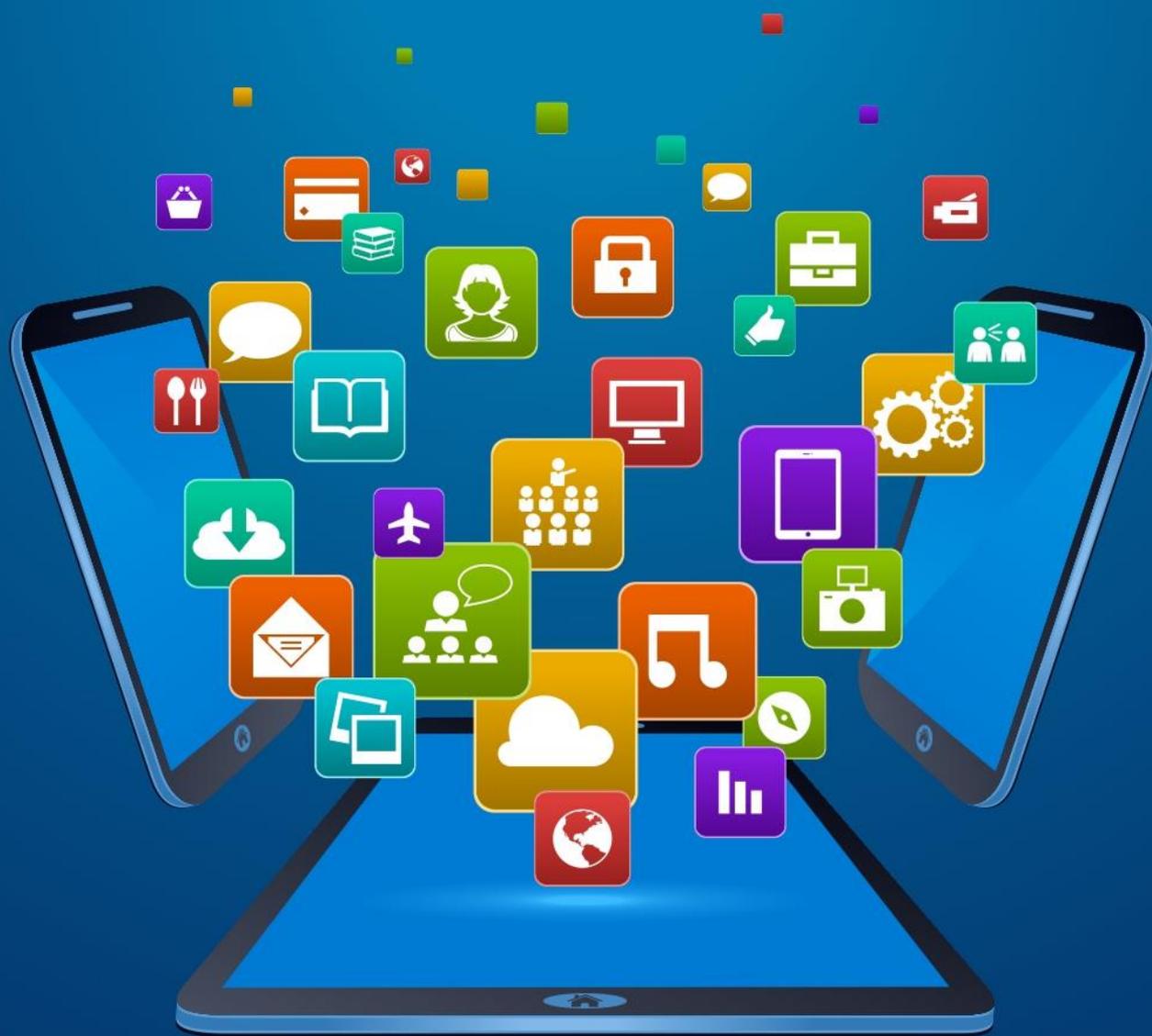


39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016



39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

ANAIS

39ª SEMANA ACADÊMICA INTEGRADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS

"APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL"

15 a 19 de agosto de 2016



EDIFAPES

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte

S471a XXXIX Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Pedagogia e Letras
(39. : 2016 : Erechim, RS)
Aprendizagem na era digital [recurso eletrônico] : / XXXIX Semana Acadêmica
Integrada dos Curso de Pedagogia e Letras. – 2016.

ISBN: 978-85-7892-108-8

Modo de acesso:
<http://www.uricer.edu.br/site/informacao.php?pagina=publicacoes&id_sec=125&cod=18>
Aprendizagem na era digital (acesso em: 15 ago. 2016).

Evento realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - Campus de Erechim.

Com a coordenação de Arnaldo Nogaro, Carlos Antônio da Silva, Idanir Ecco,
Tatiana Elena Fossato.

1. Alfabetização 2. Mídias sociais 3. Cultura digital 4. Educação I. Título

C.D.U. : 37.013(063)

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 1012/78



EDIFAPES

Livraria e Editora
Av. 7 de Setembro, 1621
99.709-910 – Erechim-RS
Fone: (54) 3520-9000
www.uricer.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
TRABALHOS COMPLETOS	8
A SEDUÇÃO DA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA.....	9
Luana Maria Andretta.....	9
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski	9
Helena Confortin	9
A MÚSICA EM SALA DE AULA.....	22
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski.....	22
Luana Maria Andretta.....	22
Helena Confortin	22
CAPA DE REVISTA: A FORMA QUE POSSIBILITA SENTIDOS	31
Alan Asturian.....	31
IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA	38
Cherlei F. Bampi	38
Jéssica Aparecida Lima Zanotto.....	38
Rosmari Teresinha Holdis	38
Simone Fátima Zanoello.....	38
HORA DO CONTO: UM MUNDO DE DESCOBERTAS E IMAGINAÇÕES	46
Suelen Lorenzetti.....	46
Kananda M. Sadoski.....	46
Micheli Silvestrini	46
Denise A. M. Sponchiado.....	46
A IMPLEMENTAÇÃO DO ATELÊ DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PARCEIRAS: ATIVIDADE DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA	53
Daniela Morona	53
Luana C. S. Oliveira	53
Jaqueline Orlando	53
Simone F. Zanoello	53
JOGOS ELETRÔNICOS NA ESCOLA: ALGUMAS PERCEPÇÕES	61
Aline Galleazzi	61
Carlos Antônio da Silva.....	61
IMPORTÂNCIA DA LEITURA: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA	68
Cherlei F. Bampi	68
Jéssica Aparecida Lima Zanotto.....	68
Rosmari Teresinha Holdis	68
Simone Fátima Zanoello.....	68
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	76
Silvana Pires de Matos	76
Ana Maria de Oliveira Pereira.....	76
Sandra Medianeira Tessaro Zeist	76
Gilvani José Richit	76

OS JOGOS COMO RECURSO PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	92
Denise da Silva	92
Daiane Martinelli de Souza	92
Giseli Anhaia Padilha	92
Simone Fátima Zanoello.....	92
PROJETO DE AÇÃO SOCIAL NA ONG: RECRIANDO VIDAS.....	101
Micheli Silvestrini	101
Denise Aparecida Martins Sponchiado	101
Rosane Fátima Vasques.....	101
JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	110
Marilaine Fernandes	110
Natália Lopes.....	110
Fernanda Moro	110
Márcia Pimentel	110
ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS.....	121
Natalia Lopes.....	121
Márcia Pimentel.....	121
Marilaine Fernandes.....	121
Fernanda T. Moro.....	121
O JOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	134
Márcia Pimentel	134
Fernanda Teresa Moro.....	134
Marilaine Fernandes	134
Natalia Lopes.....	134
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	143
Francieli Marina Matana	143
Idanir Ecco.....	143
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PIBID: UMA VISÃO DAS BOLSISTAS INGRESSANTES.....	154
Bruna Flovianovitch	154
Daniela Martins	154
Márcia Banaszeski.....	154
Rochele C. Pertuzatti	154
APRENDIZAGENS ATRAVÉS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E INTERVENÇÃO DE PROGRAMAS: EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM.....	161
Daniela Martins	161
Ester Vossil.....	161
Márcia Banaszeski.....	161
Sara Vossil.....	161
MESTRE E CIENTISTA: AS DINÂMICAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	169
Fernanda Breda.....	169

Lidiane Zambenedetti	169
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA A PARTIR DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	179
Joassara Dias da Silva	179
Franciele Fátima Marques	179
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR	190
Maiara Amábile Detofol	190
Franciele Fátima Marques	190
O PEDAGOGO E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ENFOQUE HUMANO	202
Francieli Strada	202
Franciele Fátima Marques	202
INCLUSÃO DE CRIANÇA COM AUTISMO: ENSINO ADAPTADO	214
Daniela J Glowacki	214
Arnaldo Nogaró	214
LETRAMENTOS: DA CONSTATAÇÃO À REFLEXÃO E AÇÃO	225
Sabina Silvania Veloso	225
Ana Maria Dal Zott Mokva	225
PANORAMA DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR	236
Ana Maria Dal Zott Mokva	236
Franciele Soares de Mello	236
RESUMOS	252
CONHECIMENTOS TRANSVERSAIS: BASES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL	253
Luana Maria Andretta	253
Ana Maria Dal Zott Mokva	253
O CINEMA E SUAS MÚLTIPLAS LEITURAS	258
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski	258
Ana Maria Dal Zott Mokva	258
LEITURA E PRODUÇÃO LITERÁRIA: TRANSFORMANDO ALUNOS EM ESCRITORES	262
Sabina Silvania Veloso	262
Luana Maria Andretta	262
Cássia Andreia dos Santos Stempczynski	262
Ana Maria Dal Zott Mokva	262
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO	267
Franciele Fátima Marques	267
Maiara Amábile Detofol	267
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA SEGUNDO OS BOLSISTAS DO PIBID A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS	272
Micheli Silvestrini	272
Denise A. M. Sponchiado	272
Rosane Fátima Vasques	272
Mateus Eduardo da Rocha	272

APRESENTAÇÃO

A Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim promoveu a 39ª Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Pedagogia e Letras da URI que neste ano teve como tema estabelecido “Aprendizagem na Era Digital”.

O evento oportunizou aos participantes o desenvolvimento de conhecimentos e práticas sobre produção de vídeos, contação de histórias, respeito às diferenças no espaço escolar, alfabetização e letramento, musicalização, primeiros socorros, jogos midiáticos e Libras. Houve também, entre eles, troca de experiências e o debate em diferentes eixos: educação e linguagens, ensino e aprendizagem, bem como formação de professores e currículo, servindo de subsídio à reflexão das concepções de aprendizagem e da inter-relação teoria e prática no processo educativo.

Nestes anais, registram-se, o que foi exposto no evento. Esta publicação envolveu acadêmicos, pesquisadores e professores, que organizaram, diagramaram e elaboraram os trabalhos aqui reunidos.

Que a leitura possa ajudar a pensar numa escola inovadora que utiliza o ensino híbrido, aliando metodologias tradicionais e inovadoras criadas na era digital, articulando afetividade e respeito aos valores na prática pedagógica.

Profa. Dra. Elisabete Maria Zanin
Diretora Acadêmica da URI- Erechim

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

TRABALHOS COMPLETOS

A SEDUÇÃO DA LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

Luana Maria Andretta¹

Cássia Andréia dos Santos Stempczynski²

Helena Confortin³

Eixo Temático: Educação e Linguagens

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A sociedade capitalista alicerça-se, desde a antiguidade até a contemporaneidade, em níveis de produção e consumo elevados e encontra, na publicidade, um mecanismo eficiente para atrair mais compradores. Assim, diariamente, uma quantidade massiva de peças publicitárias é apresentada no cotidiano das pessoas, através dos meios de comunicação impressos e falados, bem como pela internet. A publicidade se utiliza de recursos verbais e não verbais para seduzir o consumidor, levando-o, muitas vezes, a uma compra desnecessária, à valorização do consumismo e à intensificação do impacto ambiental. Por isso, vê-se a necessidade de identificar e analisar tais recursos para o desenvolvimento de conscientização, visão crítica e reflexão por parte dos consumidores. As considerações aqui expressas, resultado de trabalho desenvolvido na disciplina de Sociolinguística, no Curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim, configuram-se num estudo analítico-descritivo que identifica e avalia aspectos linguísticos e icônicos utilizados na construção de mensagens publicitárias, bem como as estratégias persuasivas e o papel do jogo de cores na produção de dois anúncios publicitários de grandes indústrias: a cervejeira e a cosmética. Tais anúncios, após pesquisa em diferentes meios midiáticos, foram selecionados virtualmente e submetidos a análises com base nas concepções de Carvalho (1998), Sadmann (2000), Baudrillard (1995) e Danger (1973). A identificação de recursos gramaticais, sintáticos e semânticos, além dos ideológicos, que geram variados efeitos de sentido nos possíveis compradores, revelou o poder persuasivo e impactante das peças publicitárias. Além disso, foi possível detectar as motivações para o uso de determinadas cores, imagens e *layouts* para o alcance do principal objetivo deste gênero textual: vender produtos e conquistar espaço nesta sociedade que tem, cada vez mais, se intensificado no plano mercadológico.

Palavras-chave: Publicidade. Linguagem Publicitária. Criticidade. Consumismo.

¹ Acadêmica do 5º semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. Email: luanaandretta15@hotmail.com

² Acadêmica do 5º semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. Email: cassistemp@hotmail.com

³ Professora e pesquisadora do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. Email: helenaconfortin@uricer.com.br.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o consumismo é a nova ordem mundial. A publicidade dita o que fazer: beba isso, compre aquilo, use tal marca, seja diferente.

E, assim, diariamente, as pessoas são bombardeadas por ordens publicitárias que adentram suas residências com grande força persuasiva e sedutora, seja pela TV, pelo rádio, pela internet ou pelas mídias impressas.

Segundo Carvalho (1998, p. 12):

Possuir bens passou a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e os produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos da condição humana.

Algumas vezes, a sedução criada pela publicidade é mais explícita e autoritária. Outras vezes, é velada e dispõe do jogo de cores e imagens, envolvendo e levando o sujeito a uma compra que, muito frequentemente, é desnecessária.

O presente estudo visa a identificação de recursos linguísticos e imagéticos que compõem a mensagem publicitária, objetivando o desenvolvimento de reflexão e visão crítica por parte do consumidor. Foca, também, na elucidação das características da mensagem publicitária; na identificação de recursos linguísticos e na análise de dois anúncios publicitários.

A MENSAGEM PUBLICITÁRIA

Para Ramos (1987, p.20) a mensagem publicitária “[...] pode ser tomada (globalmente) como anúncio ou comercial, e de maneira mais estrita como apelo central [...]. Nesse caso, a mensagem se confunde com a sua ideia básica. A mensagem é a ideia”.

Já Carvalho (1998, p.12), afirma que a mensagem:

[...] não se limita ao mundo dos sonhos. Ela concilia o princípio do prazer com o da realidade, quando normativa, indica o que deve ser usado ou comprado, destacando a linguagem da marca, o ícone do objeto [...] Acima de tudo, a publicidade é discurso e, portanto, manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas [...] passando a adotar uma lógica e uma

linguagem próprias, nas quais a sedução e a persuasão substituem a objetividade informativa.

Em outras palavras, a mensagem da publicidade cria um mundo belo e harmonioso, quase sempre mantendo a verossimilhança com a realidade, mas, veladamente, a “bela fachada” manipula e induz o possível comprador. Para tal fim, essa mensagem se utiliza do jogo entre imagem (ícone) e palavra (signo) e se vale da persuasão. Essa, por sua vez, é definida por Citelli (2002, p. 14), como “[...] sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada ideia”. Ou seja, a persuasão é a essência publicitária que seduz e impulsiona o consumidor à compra, convencendo-o e submetendo-o a seguir determinada ideia.

Segundo o mesmo autor, existem maiores ou menores graus de persuasão, mas não existe um anúncio publicitário que escape dela.

No que tange a linguagem da mensagem publicitária, Carvalho (1998, p.13) salienta que ela vê o indivíduo na multidão: “[...] ao concentrar o receptor em si próprio, egoisticamente está dizendo que o que interessa é sua roupa, sua casa, sua saúde”.

A visão de Ramos (1987, p.12) se assemelha com a da autora citada acima, quando diz: “[a propaganda (no sentido de publicidade)] não se fala às massas, antes se vê na massa o indivíduo, suas necessidades e aspirações [...]”.

Outra característica linguística da mensagem é o uso do modo verbal imperativo, muito pouco observado na esfera cotidiana; os recursos fonéticos, léxico-semânticos e morfossintáticos (CARVALHO, 1998).

Por fim, todos esses traços contribuem para atingir o grande objetivo de “provocar interesse, informar, convencer e, finalmente, transformar essa convicção no ato de comprar” (CARVALHO, 1998. p. 15).

CONSTATAÇÃO E ANÁLISE DE RECURSOS LINGUÍSTICOS E IMAGÉTICOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Anúncios publicitários, veiculados em jornais ou revistas, “ocupam lugar de destaque, por se basearem na palavra escrita, que exerce a função de direcionar o sentido da imagem” (CARVALHO, 1998. p. 15). Eles se assemelham estruturalmente com o outdoor, diferindo apenas em tamanho.

O anúncio é composto pelo *slogan*, definido por Gonzalez (2012, p.60) como “frase breve, sugestiva, curta e direta, que geralmente é associada ao produto ou à marca”; pela exibição do símbolo e/ ou nome da marca; a argumentação sobre o produto e a imagem.

No que tange aos recursos linguísticos utilizados pela publicidade, Carvalho (1998, p. 95) aponta o uso de:

- Densidade lexical - os itens lexicais (substantivos, adjetivos e verbos).
- Contraste - no uso dos antônimos e nas comparações.
- Repetição - presente no uso dos termos (com isotopia); no estabelecimento de ambiguidades; na intensificação dos sentidos; e na recorrência das ideias (sinônimos).
- Isomorfia – nas formulas fixas e nas frases usadas como antônimos.

Para Sandmann (2000) há a existência de:

- Variações linguísticas;
- Empréstimo linguístico;
- Aspectos ortográficos;
- Aspectos fonológicos;
- Aspectos morfológicos;
- Aspectos sintáticos;
- Aspectos semânticos;
- Aspectos contextuais;
- Linguagem figurada;
- O jogo com a palavra;
- Uso e jogo com a frase feita;
- Lugar comum;
- Nomes comerciais;

Em linhas gerais, os dois autores se aproximam nas definições, mas se usam de nomeações diferentes sobre os recursos linguísticos utilizados.

FIGURA 1



Cerveja Itaipava – disponível em:
<http://www.adnews.com.br/publicidade/itaipava-lanca-novo-filme-da-campanha-o-verao-e-nosso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

Esse anúncio publicitário, veiculado na internet, em jornais e revistas brasileiras e protagonizado pela ex-bailarina do Domingão do Faustão, Aline Riscado, foi a publicidade da Cerveja Itaipava do ano de 2015.

Nos comerciais, outdoors e anúncios, Aline Riscado é a personagem Vera (mais conhecida como Verão), a dona de um quiosque que vende a cerveja em questão, em uma praia não identificada.

Nessa publicidade podem ser, inicialmente, observadas as escolhas lexicais e o slogan:

- A frase “Faça sua escolha”, encontra-se no imperativo, modo comumente encontrado na publicidade e que denota um conselho ou até mesmo, uma ordem.
- O uso do substantivo “verão”, usado como nome próprio, é uma estratégia linguística que se relaciona com a musa utilizada pela cerveja. Aline, dentro dos padrões de beleza vigentes, é um mulherão: corpo definido, sarado, cabelo sedoso, etc.
- O slogan, “verão é nosso”, que não apresenta um artigo definido “o” ou “a” antecedendo o substantivo “verão” causa polissemia, pois sugere que tanto o verão (estação) quanto a Verão (personagem) são propriedades de determinado grupo.
- O uso da frase “Itaipava a cerveja 100%” adiciona um valor positivo à marca, concedendo o sentido de 100% de qualidade, confiança para o consumidor, afinal, *essa é a cerveja 100%*.

Em relação à questão imagética, pode-se analisar:

- O uso de um fundo mais escuro (o céu) cria um contraste com o vermelho do biquíni da protagonista, dando maior ênfase para ela.
- A personagem Verão está em primeiro plano, fato que se relaciona e corrobora a intenção do uso desse substantivo como nome próprio no sentido de “mulherão”.
- A paisagem da praia, na parte inferior, tem relevância muito pequena em relação à personagem e também reforça o uso do substantivo Verão.
- As letras da argumentação são vazadas para não ocultarem o corpo da protagonista (e principal produto oferecido).

Em relação à escolha da cor do biquíni, Danger (1973, p. 6) salienta que “o vermelho possui atração universal e, de imediato, chama atenção do passante”.

A cor vermelha, além de atrair a atenção é associada ao “calor, paixão, excitação”. (DANGER 1973, p. 27) e realça a cor da marca da cerveja.

Muitas vezes, o vermelho é associado com o despertar da fome, por isso muitas lanchonetes e bares o utilizam. Em relação às cervejas, percebemos que a maioria das marcas usa essa cor, seja na lata inteira ou em alguns traços, como recurso, para no caso, despertar a sede.

Nesse mesmo contexto, Danger (1973, p. 126) corrobora que “cores vivas e ‘quentes’ como vermelho, alaranjado e amarelo tendem a estimular o sistema nervoso autônomo, incluindo a digestão”.

Uso do corpo também é um recurso persuasivo e, segundo Baudrillard (1995, p.136):

Na panóplia do consumo, o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos – ainda mais carregado de conotações que o automóvel que, no entanto, os resume é o CORPO. A sua redescoberta [...] a sua omnipresença [...] na publicidade, na moda e na cultura das massas – o culto higiênico, dietético e terapêutico com que se rodeia, a obsessão pela juventude, elegância, virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, praticas sacrificiais que com ele se conectam, o Mito do Prazer que o circunda – tudo hoje testemunha que o corpo se tornou *objeto de salvação*.

Segundo o mesmo autor “[...] as estruturas actuais produção/consumo induzem o sujeito uma dupla pratica [...] do seu próprio corpo: o corpo como CAPITAL e como FEITIÇO (objeto de consumo)”. (BAUDRILLARD, 1995, p.136).

O uso de um “mulherão”, que atende aos padrões de beleza vigentes, que está bronzada, sarada, etc., também é um recurso persuasivo e segundo Baudrillard (1995, p.140-141):

A verdade é que a beleza constitui um imperativo tão absoluto pelo simples fato de ser uma forma capital. Adentremo-nos mais na mesma lógica: a ética da beleza [...] pode definir-se como a redução de todos os valores concretos e dos valores de uso do corpo (energético, gestual e sexual), ao único valor de permuta funcional que, na sua abstracção, resume só por si a ideia de corpo glorioso e realizado, a *ideia* do desejo e do prazer.

Pode-se observar, também, o olhar reticente e sensual da protagonista, o seu “meio sorriso”. Consoante Baudrillard (1995, p. 171) o sorriso é um meio “profissional que impõe contato [...] exercício de [...] reciprocidade e calor”.

Talvez o jogo mais importante entre recursos linguísticos e imagéticos seja a relação entre a argumentação “Faça sua escolha” e as opções oferecidas para a compra:

- Do lado esquerdo da publicidade, a personagem está segurando uma garrafa da cerveja Itaipava com 300 ml.
- Do lado direito da publicidade, ela segura uma lata com 350 ml.
- E logo abaixo do seu seio há “600 ml”.

Pode-se observar que a intenção da argumentação e desse jogo de tamanho da garrafa e da lata é que o consumidor escolherá qual das embalagens ele quiser comprar e levar para casa: a de 300 ml? A de 350 ml? Ou a de 600 ml?

Portanto, nesse anúncio, Verão seria uma das possibilidades de escolha (remente à frase “Faça sua escolha”) do público alvo da cerveja, se tornando apenas uma mera embalagem.

Nesse contexto, pode-se identificar traços de machismo, pois esse anúncio trata a mulher como um objeto, concedendo ao consumidor da cerveja, normalmente o homem, o poder de “comprar” o objeto mulher.

Em junho de 2015, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) pediu que a cerveja Itaipava retirasse a peça publicitária das mídias impressas, principalmente, das virtuais.

Consoante esse mesmo órgão, o referido anúncio publicitário apela excessivamente para a sensualidade.

A marca declarou, publicamente, que acataria a ordem do CONAR, porém, ainda é possível encontrar o anúncio circulando pela internet, em alguns sites.

FIGURA 2

Saiba mais: www.natura.net/novosrefis

natura
bem estar bem

REFIL REDUZ

Refleta sobre isto: reduzir o impacto ambiental e a emissão de gases causadores do aquecimento global também representa a responsabilidade da Natura. Por isso, os novos refis Tododia foram repensados, reformulados e renovados. Suas novas embalagens são produzidas com 83% menos plástico e geram 97% menos lixo que a embalagem regular. Resultado: mais respeito ao meio ambiente, mais inovação e mais economia.

NOVOS REFIS NATURA.
Redução de plástico. Renovação de ideias. Respeito à natureza.
Bom para você, bom para o planeta.

83% MENOS plástico que a embalagem original

REDUÇÃO de 97% da geração de lixo

Produto disponível a partir de outubro de 2010 nas versões Frutas Vermelhas, Yô e Cereais e Péssago

Natura – disponível em: <17age://consumoepropaganda.ig.com.br/17age17.php/17age/70>. Acesso em: 13 jun. 2015.

Texto do anúncio:

Refleta sobre isto: reduzir o impacto ambiental e a emissão de gases causadores do aquecimento global também representa a responsabilidade da Natura. Por isso, os novos refis Tododia foram repensados, reformulados e renovados. Suas novas embalagens são produzidas com 83% menos plástico e geram 97% menos lixo que a embalagem regular. Resultado: mais respeito ao meio ambiente, mais inovação e mais economia.

NOVOS REFIS NATURA.

Redução de plástico. Renovação de ideias. Respeito à natureza.

Bom para você. Bom para o planeta.

No que tange aos recursos linguísticos, pode-se observar:

- No título da argumentação, “Refil reduz”, nas frases “Refleta sobre isto: reduzir o impacto ambiental [...]”, “[...] representa a responsabilidade [...]”, “[...] os novos refis Tododia foram repensados, reformulados e renovados”, “Resultado: mais respeito [...]”, “Redução do plástico. Renovação de ideias. Respeito à natureza”, ocorre o recurso fonológico **aliteração**, que consiste na repetição de fonemas iguais. Segundo Sandmann (2000), esse recurso é de fácil memorização e, conseqüentemente, permanecerá na memória do consumidor.
- A frase “Refleta sobre isto” está no modo imperativo e sugere que o leitor siga lendo o anúncio e obedeça à ordem inicial.
- A maioria das frases utilizadas é curta, o que auxilia na memorização por parte do consumidor.
- As palavras e expressões: “reduzir o impacto”, “responsabilidade da Natura”, “novas embalagens são produzidas com 83% menos plástico”, “geram 97% menos lixo”, “respeito ao meio ambiente”, “renovação” “economia”, “bom para você”, “bom para o planeta”, acrescem aspectos positivos para a marca, principalmente por sua consciência ambiental e responsabilidade pela melhora do planeta. Assim, se constrói uma diferenciação com outras marcas: enquanto elas não se reocupam com o meio ambiente, a Natura tem responsabilidade com ele.
- O slogan, “bem estar bem”, pode ser dividido e lido de duas maneiras: a primeira, “bem-estar/ bem” usa advérbio “bem” após o substantivo “bem-estar”, intensificando o compromisso que a marca tem em oferecer produtos de qualidade para que o consumidor se sinta bem consigo mesmo, se sinta satisfeito e em harmonia com seu corpo; a segunda, “bem/estar bem” usa o segundo advérbio “bem” para intensificar o verbo “estar”, reforça uma situação prazerosa e leve, mas não levando em consideração apenas si próprio, e sim, “estar bem” com o outro, com a vida. Essa leitura ainda evoca a natureza, lugar que oferece ao indivíduo novas energias e estar bem, estar em sintonia com ela.
- O nome da marca, “Natura”, remete à locução latina “*in natura*” que se refere à natureza, na natureza. Fato que reforça ainda mais seu compromisso ambiental e oferece, também, ao consumidor a ideia de um produto pouco modificado industrialmente, literalmente natural.

Em relação à parte imagética, pode-se observar:

- O estilo do título da argumentação “Refil reduz”, que se utiliza apenas uma sílaba “re” para a criação da palavra refil e da palavra reduz, reforça a intenção da marca em diminuir, economizar, pois ela está economizando “até na escrita” do anúncio.
- O logotipo da Natura pode tanto representar uma flor, sendo considerado o símbolo da beleza (por ser uma empresa da área cosmética); ou uma folha, representando a natureza e reforçando seu compromisso social e ambiental.
- No pano de fundo, observa-se a água, provavelmente proveniente de um lago, rio ou mar. O uso dela ao fundo é, também, um recurso que reforça a responsabilidade que a marca tem com a preservação da natureza. Ela, também, remete a um fato real: muitas vezes, embalagens plásticas são descartadas em rios e lagos. A cena que a Natura mostra é com a água limpa, sem poluentes ou embalagens descartadas, potencializando ainda mais a frase “gera 97% menos lixo”.
- O uso do branco tanto no slogan, como no logotipo e em algumas letras do título da argumentação, passa para o consumidor uma ideia de asseio e transparência. Fato que contribui para a imagem positiva da marca.

O produto que foi renovado e está mais sustentável, também é exposto no anúncio. Conforme Danger (1973, p. 69-70) “a função mais importante da embalagem é vender [...] As vendas dependerão, grandemente, do impulso de atração da embalagem” por sua cor e *design*.

Na peça publicitária da Natura, percebe-se que a embalagem principal é transparente, deixando à mostra a cor do produto; o refil em cores pastéis puxa para o alaranjado e o amarelo. Sobre a embalagem Danger (1973, p.72) salienta que “em termos gerais, a cor de mais visibilidade [...] é o amarelo, seguido pelo alaranjado, pelo vermelho e pelo amarelo-verde [...]”.

Segundo o mesmo autor (p. 193) “[...] muitas cores de cosméticos são escolhidas por “palpites” – ou experimentação e erro [...], pois devido às rápidas mudanças de gosto da geração mais jovem, torna-se difícil prever a demanda com muita antecedência”.

Porém, é válido ressaltar que mesmo sem a certeza da cor que “venderá mais”, é necessário perceber que “a pessoa comum ficaria desconcertada por um líquido acinzentado, que parecesse água suja de banho e ficaria mais feliz com algo que a lembrasse flores e ar livre”. (idem, 1973, p. 191).

No canto inferior esquerdo do anúncio, há ilustrações que reforçam a renovação dos refis da natura, exibindo novamente a menor produção de lixo pela nova embalagem. A intenção desse esquema, além do reforço, é oferecer uma leitura fácil e rápida de um consumidor que por ventura esteja com pressa ou não consiga ler o parágrafo de argumentação pelo tamanho da fonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se a influência e o poder de sedução da publicidade. Ela dispõe de um arsenal linguístico e imagético, além do jogo de cores. Muitas vezes, a publicidade convence o consumidor de uma forma muito sutil, sem o uso do imperativo. Em outras vezes, faz de modo mais explícito e autoritário.

No que tange à linguagem, encontra-se, na publicidade, o uso de recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, contextuais, entre outros. A escolha do slogan e da argumentação é um processo complexo, nada ingênuo e que sempre objetiva a sedução do consumidor.

Em anúncios publicitários, até o corpo e a beleza são elementos persuasivos, muitas vezes, até decisivos para a ação de compra do público alvo.

Nesse mesmo contexto, não se deixa de salientar a importância do conteúdo da mensagem publicitária, seja expondo um preço abaixo da média ou realçando sua responsabilidade social.

Destarte, é de suma importância “decompor” os elementos da publicidade e desenvolver a reflexão e o senso crítico, para que assim, a publicidade deixe de manipular os consumidores e para que as compras feitas sejam conscientes, causando menos impacto para quem compra e para o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1998.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.

DANGER, E.P. **A cor na comunicação**. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.

GONÇALEZ, M.C. **Publicidade e propaganda**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

SANDMANN, A.J. **A linguagem da propaganda.** São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, R. **Contato imediato com a propaganda.** São Paulo: Global, 1987.

A MÚSICA EM SALA DE AULA

Cássia Andréia dos Santos Stempczynki¹

Luana Maria Andretta²

Helena Confortin³

Eixo Temático: Educação e Diversidade

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A linguagem musical sempre esteve presente na vida do homem, pois ritmo e melodia são observáveis, no dia a dia, de várias formas. A música está presente nas tradições, nas culturas dos povos e até nas manifestações políticas, históricas e sociais em diferentes épocas. Hoje, a música se faz presente em todos os multimeios, pois ela possui uma linguagem de comunicação universal e pode ser utilizada como ferramenta para promover a comoção e a sensibilidade, além de servir como aporte para compreender vários temas e problemáticas do cotidiano, enriquecendo, ainda mais a bagagem cultural dos indivíduos. As considerações aqui expressas são resultados de um trabalho desenvolvido na disciplina de Sociolinguística, no curso de Letras- Língua Portuguesa, da URI-Erechim e configuram-se como um estudo teórico-descritivo. O presente artigo propõe um breve resgate histórico e social da música, bem como a sua evolução dentro do cenário brasileiro e as influências advindas de várias culturas até chegar a sua forma popular. Ademais, é abordada, também, a ligação intrínseca da música com a essência humana e a necessidade que os homens têm de produzi-la. Por fim, a última parte do estudo, dedica-se a percepção da música como instrumento metodológico que enriquece o processo de aprendizagem, na sala de aula, em qualquer nível de ensino. Além de envolver os discentes, por seu caráter lúdico, ela oportuniza o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos. Por parte do professor, o uso da música, na escola, exige domínio teórico, metodologia adequada, pesquisa e a disponibilidade de recriar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Linguagem musical. Cultura. Ludicidade e sensibilidade.

INTRODUÇÃO

A língua é um poderoso instrumento de comunicação em que o ser humano se apoia para realizar as mais diversas tarefas de seu cotidiano. Assim, ela se torna extremamente necessária para o desenvolvimento deste, enquanto cidadão.

¹ Acadêmica do 5º semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. E-mail: luanaandretta15@hotmail.com

² Acadêmica do 5º semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. E-mail: cassistemp@hotmail.com

³ Professora e pesquisadora do curso de Letras-Língua Portuguesa, da URI-Erechim. E-mail: helenaconfortin@uricer.com.br.

Da mesma forma a música é um veículo de múltiplas linguagens, é a socialização da língua, difundida em seus mais variados canais, por isso torna-se conveniente estudar a música e suas possíveis colaborações para a aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 53),

qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

Este estudo tem como objetivo definir os gêneros musicais, utilizar a linguagem da música, observar elementos da língua presentes nela e demonstrar como ela poderia servir de aporte para educadores.

Música: a definição

Segundo o dicionário Houaiss (2009), entende-se por música uma combinação harmoniosa de sons, sejam eles instrumentais ou mecânicos, com ritmo.

A música é entre todas as artes a mais dinâmica e comunicativa. Em todas as suas formas é uma das manifestações populares mais significativas. Com a música as pessoas conseguem se comunicar através da sua universalidade linguística, conforme Barros (1974).

A música tem um poder transformador e é um processo social por meio do qual pessoas e grupos de pessoas se identificam, pois não existe até onde se sabe um lugar no mundo que não produza alguma espécie de música.

Conforme afirma Tame, (1984, p.24):

[...] O papel da música na civilização não poderia ter sido considerado mais vitalmente importante. A longo prazo, o poder do som como força utilizável para o bem ou para o mal veio a ser reputado sem igual. E como forma específica e concentrada de produção de sons, a música era de suma importância [...].

A música pode ser considerada um veículo que influencia todo o processo físico, intelectual emocional do ser humano.

Um breve histórico da música no Brasil

Não se pode falar de música no Brasil sem antes dar uma rápida olhada na época do descobrimento. O indígena dispunha uma diversidade de danças, instrumentos e uma propensão musical. Os padres catequistas que aqui estiveram percebendo essa propensão, usaram-na da melhor forma (BARROS, 1974).

O indígena tinha uma música própria sempre usada em seus rituais, cantavam e dançavam em tom harmonioso. Isto, de certa forma, deixava os jesuítas um pouco temerosos, de modo que trataram de inserir instrumentos que melhor se adaptassem à música sacra. Kiefer (1982, p.11) afirma “Não há dúvida, os jesuítas foram os primeiros professores de música europeia no Brasil”.

Entretanto, essa iniciativa tinha um fim puramente catequético, mas, após a dizimação do índio e de sua cultura, da música, genuinamente, brasileira nada restou (KIEFER, 1982)

Outra cultura muito importante para a constituição da música brasileira foi a do negro escravo, pois para ele era benéfico saber tocar algum instrumento. Assim, ganhava dinheiro para o seu dono e ainda isso lhe garantiria um tempo livre, reitera Valter Krausche (1983).

A música no Brasil vai mudando à medida que a sociedade também avança. Durante o século XIX e início do século XX várias foram as influências que ela sofreu. Ritmos advindos das senzalas como o lundu, uma dança de roda de batuque, que ganha o apreço da elite e passa a fazer parte das salas de festas da aristocracia, teve uma ascensão e, posteriormente, uma queda, mas não sem marcar, grande influência para a música brasileira.

De acordo com Krausche: (1983, p. 16), “sua ascensão [lundu] fica sendo sua morte: desaparecendo das ruas não mais se reproduz socialmente, sai de circulação. Mas, por ter representado a expressão de camadas sociais diferentes, alguns de seus traços ficaram presentes”.

De maneira oposta ao lundu, a modinha, assim chamada para diferenciar da moda portuguesa, deixa de ser erudita, perde a grandiosidade e ganha as ruas. Nasce também o choro, o baião e o maxixe.

Sobre o choro, Krausche (1983) manifestou que, a exemplo da modinha, este também saiu às ruas e seu destino era atuar na noite.

Corroborando ainda Vasco Mariz: (1980, p.185).

Quando a cidade adormece, por ermas ruas e revéis caminhos, andam grupos de seresteiros a cantar. Em grupos numerosos, lá vão eles ferindo violões, cavaquinhos, banduras e bandolins, os chapéus desabados no sobrolho, nos bolsos dos paletós, frascos da branca ou da vinhaça. Andam léguas, assim a tocar, a cantar, até que venha a luz do dia.

A música brasileira ainda teria forte contribuição nordestina o que a tornaria ainda mais popular. O baião vem a ser uma destas vertentes. No início era uma dança muito apreciada no século XIX, e um canto usado em forma de desafio, o baião que se conhece hoje seria feito por intermédio do grande compositor Luiz Gonzaga.

Conforme Jairo Severiano (2008, p. 280):

Foi a música ligada a essa dança, também chamada baião que Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira escolheram como modelo a ser usado no projeto. Preferida para animar os bailes sertanejos, essa música inspirou também um certo toque de viola, executado nos intervalos das cantorias de repentistas, base do ritmo usado na estilização.

Sobre o maxixe, pode-se dizer que foi uma dança extremamente sensual, porém não tinha muita melodia, permanecendo mais coreográfico. Krausche (1983) afirma que o maxixe sofreu um declínio na década de 1920, mas os maxixeiros persistiram.

Nasce, enfim, o samba, uma síntese das várias influências citadas acima. Surge, então, a partir da libertação dos negros e a vinda de vários imigrantes para o Rio de Janeiro, uma ascensão da música brasileira. Todas essas vozes contribuíram para a solidificação desse ritmo, que com o advento do rádio se tornaria uma das canções mais populares. Não se sabe bem onde nasceu, se no morro ou na cidade. O poeta diria que é no coração.

Dizem Noel Rosa e Vadico, em “Feitio do Coração”:

Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia (Krausche, 1983, p.35)

A era do rádio foi uma época historicamente rica para a música popular. Segundo, CABRAL (1996), inúmeros compositores e cantores puderam gravar músicas e participar de programas de rádio. Ainda nas palavras do referido autor, com o surgimento de várias gravadoras, a música se torna uma ferramenta de comunicação social.

A linguagem da música

A linguagem é própria do ser humano, portanto é intrínseca a essa espécie. A língua é a organização e a efetivação dessa faculdade inata o indivíduo só se constrói como cidadão através da língua, como confirma Preti (2000, p.12), “A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade que ele atua”. Consoante a essa afirmação Bagno (2011,p.20) nos disse que: “só existe língua se existirem falantes dessa língua”.

Sendo a fala, a realização da língua e que a língua só existe devido ao fato de existir falantes, linguagem e sociedade estão ligadas de forma inquestionável.

De acordo com Marcuschi (1975, p. 12):

[...] linguagem é, ao mesmo tempo, condição necessária e meio mais importante de qualquer interação. Sem ela não haveria formação de grupos e nenhuma atividade humana, e sim, apenas orientação instintiva. Sem linguagem, portanto, não seria possível a formação nem a transmissão de toda esta esfera complexa que chamamos “técnica,” “ciência” e “cultura”.

A língua, mais do que uma comunicação social, é, antes, o palco de vários conflitos sociais, várias manifestações políticas, sociais, ideológicas. “A manipulação social da língua nos leva a aderir a uma ideia, a acreditar nessa ou naquela religião, e por aí vai, e vai longe...”. (Bagno, 2011, p.20). Através dela, podemos comunicar de onde viemos, quem somos e a que comunidade pertencemos e acredita-se que, até mesmo, saber a que classe social o falante pertence.

Como já mencionado anteriormente, a sociolinguística estuda as variações da língua, uma vez que essa muda com o tempo e varia no espaço, por isso diz-se que não existe uma língua portuguesa e sim variedades da língua, usadas por um conjunto de pessoas em um determinado tempo. (Bagno, 2001).

Assim como o português evoluiu para chegar à forma que falamos hoje, também a música sofreu essa interferência do tempo e espaço, posto que no tempo do descobrimento ela

era voltada mais para a religião, mais tarde como forma de dança nos salões aristocráticos, em seguida ganhou as ruas com o lundu, a modinha, o samba e por fim a música popular, em se tratando de espaço várias foram as influências regionais que ela sofreu .

Nos dizeres de Magnani (1989, p.81):

O fato torna-se mais evidente se pensarmos nas linguagens faladas, todas elas baseada num código de símbolos, relativamente limitado, relacionado com fatores ecológicos, fisiológicos, estéticos, variáveis de idioma para idioma e variáveis no tempo dentro de um mesmo campo idiomático.

Pode-se dizer que, do ponto de vista linguístico, é possível distinguir a música erudita, a música folclórica e a música popular. Para o autor acima referido, a música erudita tem a ambição de repassar mensagens estéticas universalmente válidas e articulações linguísticas de nobre linhagem.

Com relação à música folclórica e popular, Alvarenga (*apud* Mariz 1980, p.181), diz que

[...] é a música que sendo usada anônima e coletivamente pelas classes incultas das nações civilizadas, provém de criação também anônima e coletiva delas mesmas ou da adoção e acomodação de obras populares ou cultas que perderam o uso vital nos meios onde se originaram.

Desse modo a música folclórica possui uma estrutura e um caráter próprio, uma vez que consegue, de uma maneira simples, transmitir a linguagem que pretende passar por meio de sua prática oral.

No que tange a música popular, Mariz (1980, p.181) destacou: “Música popular é a que, sendo composta por autor conhecido, se difunde e é usada, com maior ou menor amplitude, por todas as camadas de uma coletividade”.

Considera-se, então, que a música tem uma linguagem significante e que as canções são canais de emoções e sentimentos, que podem fazer o indivíduo identificar nelas o seu próprio cotidiano.

De fato, o Brasil sempre foi terra de vozes generosas e de vários timbres, modos, e maneiras, sendo que todas essas vozes contribuíram para a linguagem musical que possuímos.

Dessa forma, torna-se viável o ensino da música como prática pedagógica.

A música em sala de aula

A linguagem musical está presente na vida do ser humano, pois o ritmo é observável no seu dia a dia em vários aspectos. A música está presente nas tradições, nas culturas dos povos e até nas manifestações políticas em diferentes épocas. Assim, o educador deve servir de mediador para que o aluno adquira uma posição crítico-reflexiva sobre as várias funções que ela assume ao longo da história. Justifica Severiano (2005, p.55). “Mesmo sem conhecimento técnico, o ouvinte de música popular possui dispositivos, alguns inconscientes para dialogar com música”.

O uso da música como material metodológico auxilia no processo ensino aprendizagem, o seu uso destina-se a ser de forma agradável para conseguir o envolvimento do aluno, sempre voltada ao que ele já traz consigo, respeitando seu conteúdo de mundo, pois a música traz esse poder intrínseco, A propósito, Tame (1984) já dizia ser a música uma força tangível que pode ser aplicada com o fim de criar a mudança para melhor ou para pior, no caráter do indivíduo; e mais importante na sociedade como um todo.

Tendo a música esse poder, percebe-se que o emprego, correto, dela pode ajudar o educando no enriquecimento do seu vocabulário e, por conseguinte no seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Entretanto, para que esses objetivos sejam alcançados é indispensável que o professor saiba fazer o uso devido desse recurso metodológico, como reforça Napolitano (2002, p.65): “A escolha das canções constitui parte de um “corpo” documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão”.

Considerações finais

Levando-se em conta o que foi observado, percebe-se que a música é um material que pode servir de auxílio no enriquecimento da aprendizagem, no aspecto fonológico, lexical e semântico, pois através dos sons consegue-se trabalhar a percepção auditiva do aluno, com ela aumenta-se o léxico e também se pode trabalhar o sentido das palavras diante das várias temáticas que podem ser apresentadas.

Conforme corrobora (CORREIA, 2003, p. 84-85):

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades.

Portanto o que se confirma é que a linguagem, pode ser trabalhada através da musicalidade, pois enquanto educadores tenta-se de muitas formas alcançar resultados satisfatórios, para que o aluno assimile as informações transmitidas e as convertam em conhecimento. Acredita-se ser o professor o mediador para que essa interação aconteça.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2001.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BARROS, Armando de Carvalho. **A música**. Rio de Janeiro: Americana, 1972.

CABRAL, Sérgio. **A MPB na era do rádio**. São Paulo: Moderna, 1996.

CORREIA, Marcos Antônio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. União da Vitória: Revista Luminária, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XIX**. Porto Alegre: Movimento, 1982.

KRAUSCHE, Valter. **Música popular brasileira: da cultura de roda à música de massa**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAGNANI, Sergio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

MARCUSCHI, Luiz. **Linguagem e classes sociais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

MARIZ, Vasco. **A canção brasileira**: Erudita, folclórica, popular. Rio de Janeiro: Cátedra, 1980.

PRETI, Dino. **Os níveis de fala**: Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Edusp, 2000.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: Das origens à modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2008.

TAME, David. **O poder oculto da música**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1984.

CAPA DE REVISTA: A FORMA QUE POSSIBILITA SENTIDOS

Alan Asturian¹

Eixo Temático: Educação e Diversidade

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar uma capa da Revista Veja, publicada no ano de 1969, que constrói uma imagem de terror e subversão dos opositores à Ditadura Militar que afligiu o Brasil entre as décadas de 1960 a 1980. O Regime Militar no Brasil foi marcado pelo aviltamento dos direitos a liberdade de ideias e opiniões, um período violento e repressor contra os direitos coletivos e individuais, que representou o fim da democracia e o atraso econômico, científico e intelectual. Para realizarmos a análise, nos alicerçamos na teoria enunciativa de Émile Benveniste, apresentada em seus livros, *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*. Essas duas obras contemplam inúmeros textos que discutem não só assuntos correlatos a Linguística da Enunciação, como também a própria natureza na língua e sua funcionalidade. No que tange a análise do *corpus*, faremos primeiramente uma contextualização, em seguida, destacaremos os elementos verbo-visuais presentes na capa, e por fim daremos ênfase aos aspectos que formam a cena enunciativa, a categoria de pessoa, tempo e espaço. Com isso, pretendemos evidenciar o papel fundante que a língua desempenha frente aos outros sistemas, além do papel que os meios de comunicação detêm na formação axiológica do receptor diante dos fatos que são apresentados.

Palavras-chave: Capa de Revista. Ditadura Militar. Enunciação.

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação possuem papel determinante em nossa sociedade, participando de forma ativa na construção da realidade, nos informando e formando. As mais variadas informações vinculadas pela mídia, chegam até o receptor, são assimiladas, compartilhadas e reproduzidas como verdades imutáveis.

Conforme Rubim (2000), a mídia tem o poder de expor ou velar um determinado fato, algumas vezes incita o receptor com constantes informações, outras vezes, camuflando os fatos o deixa em uma situação de conforto. Assim, a mídia, apresentando ou retirando de pauta os fatos, agenda a vida dos cidadãos por meio das seleções de informações que ela julgar necessário estar em foco no momento.

¹ Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: alan.asturian@hotmail.com

As capas de revistas, jornais entre outras, pela linguagem verbo-visual, apelativa e cativante, cumprem muito bem a função de transmitir uma visão prévia dos assuntos que serão tratados. Tal visão, faz com que os leitores de antemão, assumam um posicionamento axiológico diante dos fatos que virão a ser apresentados. Dessa forma, a mídia, nas suas mais variadas nuances, torna-se uma das principais ferramentas de visibilidade, atuando como um legitimador social.

Para identificarmos e analisarmos essa função da mídia, por meio das capas de revistas, nos serviremos da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, principalmente em seus estudos contidos no texto *Semiologia da Língua* (1969), que contém reflexões acerca do papel da língua enquanto base fundamental da sociedade, sistema semiológico por excelência, que possui a capacidade de tudo interpretar, até a si própria.

DESENVOLVIMENTO

Para iniciarmos nossa fundamentação teórica, faz-se necessário abordar, mesmo que de maneira breve, os gêneros discursivos¹. As capas cumprem muito bem a função de apresentar previamente as informações aos leitores, fazendo com que assumam um posicionamento positivo ou negativo frente aos fatos. Toda essa atividade se interliga pelo uso da linguagem que para o filósofo russo Mikhail M. Bakhtin se apresenta por meio de gêneros discursivos situados em determinadas esferas da atividade.

Os gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1997, p. 285),

São as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

Os gêneros do discurso são vinculados aos aspectos sociais, culturais e históricos, são apreendidos pelos indivíduos que deles se apropriam, fazem uso nas mais diversas realidades comunicativas. Além disso, para Bakhtin (1997, p. 279) existem alguns aspectos que definem os gêneros do discurso, que os situam em determinadas esferas da atividade humana, como o

¹ Nossa concepção de Gênero Discursivo está ligada ao Gênero Textual, haja vista, que é por meio do texto, que o discurso se concretiza.

“conteúdo temático” (posicionamento, escolha axiológica), “estilo” (recursos linguísticos utilizados) e “construção composicional” (modo de organização textual).

Relacionado aos gêneros do discurso, temos a linguagem não-verbal e/ou verbo-visual, que atualmente é empregada de forma constante por meio da diversidade de mídias disponíveis, que Bakhtin não previa, mas, para as quais suas formulações teóricas convergem.

Dentre as mídias, que utilizam de forma mais contundente a linguagem não-verbal e/ou verbo-visual, está a revista, que servirá como *corpus* para o desenvolvimento deste trabalho. Pela aplicação conceitual de Bakhtin, as capas de revistas são consideradas gêneros discursivos pela função e por possuírem tema, estilo e composição.

A Capa de Revista, está situada na esfera midiática, relacionada aos gêneros jornalístico e publicitário, unindo a objetividade informacional jornalística com a intencionalidade persuasiva-comercial típica do gênero publicitário.

A esfera midiática é constituidora de informações, possui o *status* de detentora do conhecimento e da verdade (CHARAUDEAU, 2012). De um lado temos a população desejando obter informações, um público cativo e interessado, de outro a mídia vendendo essas informações para um público já conhecido por ela, formando uma espécie de contrato midiático.

A equipe de produção, e neste trabalho, em específico, da capa da revista quando elaboram um texto, conhecem o público alvo, seu destinatário, suas expectativas, construindo uma cena enunciativa, dirigindo-se para um *tu* leitor, tentando convencê-lo do certo e do errado.

Quando falamos em cena enunciativa, por destacar a importância do aspecto semiológico, fundamental para os objetivos deste trabalho, recorreremos aos estudos de Émile Benveniste, um dos precursores dos estudos que envolvem a enunciação. Além desse aspecto, esse autor apresenta de forma aprofundada e brilhante estudos que envolvem instâncias enunciativas, pessoa, tempo e espaço, priorizando uma visão antropológica do uso da língua.

Nascido Ezra Benveniste na cidade de Alep, Síria, no ano de 1902, chegou na França em 1913, naturalizou-se francês em 1924, quando passou a adotar o nome de Émile Benveniste (FLORES, 2013). Aluno de Antonio Meillet, sucedeu-o no Collège de France, na disciplina de Gramática Comparada. Produziu inúmeros trabalhos relacionados à linguagem, dentre eles, 18 obras que tratam de linguística estão divididos em dois livros, *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral*.

Dentre os textos presentes em seus livros, os que de forma mais profícua contemplam os fundamentos enunciativos, necessários para analisarmos as capas de revistas são, *Da subjetividade na linguagem* (1958), responsável por situar o sujeito na língua apresentando as noções de pessoa *eu* e *tu*, não-pessoa *ele*, condicionadores da subjetividade e intersubjetividade. *A linguagem e a experiência humana* (1965), apresenta noções fundamentais a instauração da subjetividade, quando apresenta a categoria de tempo, dividido por Benveniste em três, *físico*, *crônico* e *linguístico*. O *tempo físico* é o tempo dos fatos e das emoções não podendo ser medido, o *tempo crônico* está presente nas instituições sociais que instauram um cômputo, como por exemplo o calendário. Por outro lado temos o *tempo da língua*, sempre presente, ligado ao exercício da fala, é sempre um tempo novo e reinventado pelo locutor que se apropria da língua, enunciando-se como sujeito remetendo a uma experiência humana.

Já, em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), são apresentadas as noções gêmeas de forma, modo semiótico que tem função de significar e sentido, modo semântico, que tem função de comunicar. Por fim, no texto *Semiologia da língua* (1969), são realizadas reflexões que questionam o lugar que a língua ocupa entre os sistemas de signos. No desenvolvimento desse texto, percebemos que a língua por possuir uma dupla natureza (semiótico/semântico) é possuidora da capacidade de interpretar qualquer sistema sógnico, bem como se autointerpretar. Tais conceitos, favorecem a análise das imagens presentes nas capas que assumem sentido apenas quando interpretadas pelos elementos verbais.

Dessa forma, alicerçados nos estudos bakhtinianos sobre gêneros discursivos, e principalmente nos estudos enunciativos de Benveniste, pretendemos analisar as capas da Revista Veja, possuidora de grande abrangência e notória por seu caráter julgador, no ano de 1969. Esse ano marcou o início do governo ditatorial do General Emílio Garrastazu Médici, um dos períodos mais violentos e repressivos desse regime totalitário, que conforme Coggiola (2001) eliminou e reprimiu muitos estudantes, intelectuais, líderes políticos, enfim, interrompeu planos, carreiras, sonhos e a vida de inúmeros cidadãos.

CAPA DE REVISTA: uma análise enunciativa

Conforme apresentado no item anterior, analisaremos a capa da revista *Veja*, publicada no mês de agosto de 1969, tendo por base a Teoria da Enunciação, desenvolvida por Émile Benveniste.

CAPA



Edição 49 13/08/1969

Essa capa, foi publicada no ano de 1969, ano em que assume ditatorialmente o General Médici, balizando um dos períodos mais repressores e violentos do regime militar. Marcado por prisões, exílios, torturas e “desaparecimentos”, centenas de civis, em sua grande maioria estudantes e artistas, padeceram.

Não é necessário elaborar uma análise minuciosa para percebermos que essa capa apresenta uma imagem de medo e terror dos “opositores” do regime totalitário que estava instaurado no Brasil. Utilizando, um lenço vermelho (cor associada ao comunismo) que vela a maior parte do rosto de um homem, nos é apresentada a imagem de um criminoso, uma pessoa misteriosa, impondo insegurança e pavor, ou seja, a própria imagem do terror.

Além da imagem, os elementos verbais “OS TERRORISTAS. Quem são? Onde Estão? Que querem?” nos dão as diretrizes, criam o sentido na imagem, concretizando a impressão de que os opositores são causadores do terror, são pessoas do mal. No entanto, esses opositores cruéis, conforme a matéria presente nessa edição, são estudantes da USP, contrários aos mandos e desmandos de um ditador.

Quanto aos aspectos enunciativos que possibilitam uma leitura mais aprofundada e a percepção de que a língua é o sistema de signos de maior relevância, podendo tudo interpretar, até a si própria, nós percebemos os condicionadores da subjetividade e da intersubjetividade presentes, quando a revista (diretores, editores, jornalistas) assume a

condição de *eu*, remetendo a um *tu* (consumidor/leitor), a imagem depreciativa e criminosa dos opositores, que assume a função de *ele* (não-pessoa/assunto).

No que diz respeito ao tempo, mesmo que a revista tenha sido publicada na década de 1960, conforme o *tempo cronológico*, pelo *tempo da língua*, a cada nova instauração do discurso, o tempo se renova, sendo cada vez novo e irrepetível. Além desses aspectos, a *forma* que compõe e se apresenta na capa, ganha *sentido* no ato enunciativo. Ou seja, é quando a linguagem visual e verbal se entrelaçam na enunciação, que a capa significa.

Por fim, nas reflexões benvenistianas, a língua por possuir uma dupla natureza (semiótico/semântico) é possuidora da capacidade de interpretar qualquer sistema sógnico, bem como se autointerpretar. Tais conceitos, favorecem a análise da imagem presente na capa que assume sentido apenas quando interpretada pelos elementos verbais.

CONCLUSÃO

O gênero capa de revista detém grande importância para a esfera jornalística. Funciona como uma carta de apresentação, que cativa, instiga, direciona, posiciona o leitor. É responsável por vincular um comportamento valorativo prévio, objetivando que o leitor dialogue em alinhamento com a concepção ideológica apresentada.

Essa característica do gênero e os objetivos midiáticos são fatos da sociedade que foram interpretados através da língua, sistema semiótico por excelência, interpretante de todos os sistemas, da sociedade, do homem.

O estudo enunciativo vinculado a Benveniste é complexo e amplo, possibilitando variadas abordagens. Porém, pretendemos apresentar a função primordial da língua, como ela forma a base para todas as nossas relações, e o seu estudo, desenvolve não só a habilidade linguística, mas também nos enriquece como sujeitos socioculturais, projetados em um determinado tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Versão eletrônica disponível em:

<www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key>. Acesso em: 10 jun. de 2016.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem, 1958. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005, p. 284-293.

_____. A linguagem e a experiência humana, 1965. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006a, p. 68-80.

_____. A forma e o sentido na linguagem, 1966. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006b, p. 220-242.

_____. Semiologia da língua, 1969. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006c, p. 43-67.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COGGIOLA, O. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2001.

FLORES, V. do N. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

RUBIM, A. A. **Comunicação e política**. São Paulo: Hacker, 2000.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA

Cherlei F. Bampi¹
Jéssica Aparecida Lima Zanotto²
Rosmari Teresinha Holdis³
Simone Fátima Zanoello⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Na sociedade atual muitas pessoas desconhecem a real importância da leitura em sua vida e quais são os benefícios que ela pode proporcionar a todos, até mesmo em atividades corriqueiras do dia a dia. Ao longo do desenvolvimento do subprojeto PIBID/Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três escolas públicas do município de Erechim, as acadêmicas bolsistas verificaram que os alunos não tinham o hábito e o gosto pela leitura e apresentavam dificuldades de compreensão e interpretação de textos e desconheciam a os benefícios que ela pode proporcionar durante toda a sua vida. Isso as motivou a criar o projeto de Leitura, o qual vem acontecendo nas escolas parceiras desde o início de 2016. O presente artigo tem como objetivo expor os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim, refletir sobre a importância e os benefícios que a leitura pode proporcionar e apresentar o projeto de leitura criado pelas acadêmicas bolsistas do PIBID subprojeto de Pedagogia da referida instituição, tendo como objetivo mostrar a importância da mesma. Ao longo dos quatro meses de projeto, tem-se verificado que o mesmo foi bem recebido tanto pelos alunos, quanto pelos professores das escolas parceiras e tem surtido efeitos positivos, visto que os alunos estão mais entusiasmados em realizar as atividades de leitura e interpretação propostas pelo presente projeto, estão apresentando mais interesse pela leitura e interpretando e compreendendo melhor os textos que estão sendo lidos durante as aulas.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Projeto. Leitura.

¹ Acadêmica do Curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, Cherli_bampi@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, je.zanotto@hotmail.com.

³ Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, mariy.th@hotmail.com.

⁴ Doutora em Ensino de Ciência e Matemática, professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –Campus Erechim e coordenadora do subprojeto de Pedagogia na instituição, URI-Erechim, simonez@uri.com.br.

INTRODUÇÃO

A importância que a leitura proporciona as pessoas é um assunto que se faz presente em muitas discussões. Mas quais são realmente os benefícios que ela apresenta? Qual a importância de ter o hábito de leitura? Quais metodologias o professor pode utilizar para auxiliar os alunos a desenvolverem o hábito pela leitura e interpretem melhor o que está sendo lido durante as aulas?

Pensando nesses aspectos o artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura e apresentar um projeto de leitura criado pelas acadêmicas do PIBID/ subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Campus Erechim.

O projeto de leitura foi criado a partir de observações feitas pelas acadêmicas bolsistas do programa PIBID junto as escolas. Desde o ano de 2010 as mesmas vem trabalhando nas escolas parceiras do referido programa e tem sentido a necessidade de realizar um trabalho para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, bem como auxiliar os mesmos nas dificuldades de leitura e interpretação.

Diante disso, o presente artigo foi estruturado em três itens, num primeiro momento aborda os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da URI Erechim, na sequência é proposta uma reflexão acerca da importância e dos benefícios da leitura e por fim apresenta-se o projeto de leitura desenvolvido em três escolas públicas do município de Erechim e algumas atividades desenvolvidas nas mesmas.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

De acordo com o site da CAPES (BRASIL, 2016), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID é um programa que busca valorizar os futuros docentes durante o seu processo de formação. Entre seus diversos objetivos podemos destacar, melhorar e engrandecer a formação de futuros professores para a educação básica, buscar avanços na qualidade da educação pública brasileira, contribuir para que o magistério seja

valorizado, inserir os licenciados nas escolas públicas para que os mesmos possam fazer a relação entre a teoria e a prática.

O referente programa oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura, com o intuito de que tais estudantes desenvolvam atividades que renovem o olhar sobre o ensino e proporcionem novidades pedagógicas tornando este ensino cada vez mais eficaz.

O subprojeto PIBID/Pedagogia da URI Erechim conta com a participação de vinte e cinco bolsistas, as quais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas públicas do município de Erechim.

O programa PIBID busca melhorar a formação dos licenciados e a qualidade de ensino no âmbito educacional, com vistos nisso, o subprojeto PIBID/Pedagogia tem buscado no corrente ano desenvolver três projetos que são: as monitorias em sala de aula, implementação de um ateliê da aprendizagem e o desenvolvimento de um projeto de leitura.

As monitorias em sala de aula tem como objetivo auxiliar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, buscando um melhor desenvolvimento dos mesmos durante as atividades realizadas em sala de aula. O ateliê da aprendizagem é um espaço o qual está sendo implementado nas escolas parceiras e quem tem como objetivo trabalhar, através de jogos e materiais concretos, as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

O projeto de leitura busca desenvolver diferentes estratégias para trabalhar a leitura em sala de aula, saindo da rotina dos textos e trabalhando com diferentes atividades para tornar a leitura mais interessante, melhorar a compreensão e a interpretação.

Dentre os três projetos que estão sendo desenvolvidos pelas acadêmicas bolsistas do PIBID/Pedagogia, optou-se apresentar neste artigo o projeto de leitura. No próximo item será abordado a importância da leitura, as habilidades que ela pode desenvolver, além dos benefícios que a mesma pode proporcionar.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Aprender a ler não é apenas aprender as letras do alfabeto é aprender a decodificar as palavras, frases e textos. De acordo com Barros e Gomes (2008, p. 336) “[...] a leitura é um ato complexo, que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais”. Desta forma pode-se perceber que a leitura vai muito além de ler

textos, frases e palavras, busca compreender o que está sendo lido, se é interessante, quais conhecimentos podem ser gerados e se está relacionado com o meio em que se vive.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, segundo Solé (1998, p. 32):

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. [...] pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

A leitura é capaz de gerar autonomia, pois quando essa capacidade não é desenvolvida torna as pessoas dependentes umas das outras necessitando de ajuda para realizar até mesmo atividades corriqueiras. A leitura contribui também para a aquisição de novas informações, atualizações, o desenvolvimento de uma opinião mais crítica a respeito não só de textos mas também de problemas enfrentados em nosso dia-a-dia, além de ampliar de maneira significativa os nossos conhecimentos e o nosso vocabulário, estimulando a criatividade e facilitando a escrita de forma correta.

O hábito da leitura traz diversos benefícios para o ser humano que está habituado a esta prática. A pessoa que costuma ler diariamente tem facilidade em falar de diversos assuntos, através da leitura amplia-se a compreensão e o conhecimento. Com ela cria-se argumentos para tratar tanto de temas reais do cotidiano quanto fictícios.

Para o professor, é fundamental a leitura, pois ela facilita que o mesmo crie novas atividades embasadas em criticidade e compreensão. Existem vários tipos de leitura, entre eles podemos destacar, além da leitura convencional, a leitura de uma imagem, de uma cena de teatro, leitura de mundo, de si mesmo, leituras por prazer e até mesmo por obrigação.

Segundo Kleiman (1998) para que os alunos desenvolvam a paixão pela leitura é necessário que vejam que seu professor também possui o mesmo gosto por ela, ou seja, o professor deve ser o exemplo para os seus alunos.

Aprimorar a aprendizagem, possibilitar maior concentração e aumento do vocabulário são algumas outras vantagens que a apreciação de um bom livro pode proporcionar. Através da leitura as pessoas se tornam mais cultas, mostram ter vontade de continuar aprendendo, além de domínio de palavras e assuntos, destacando-se no seio da sociedade e no âmbito profissional.

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou relutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 23)

A partir do que foi destacado anteriormente verifica-se o quanto a leitura é essencial, não há dúvidas de que ela é muito importante, porém no mundo contemporâneo esta ferramenta de estudo e compreensão se encontra cada vez menos utilizada. Cada vez mais as pessoas estão lendo menos, isso se torna preocupante dentro de uma sociedade que cada vez mais exige novos conhecimentos e habilidades para executar até mesmo tarefas simples.

O fato de a maior parte de adultos e pais ter uma rotina voltada para o trabalho e não possuir o hábito de ler, traz para seus filhos uma referência e um exemplo de que a leitura pode ser deixada em segundo plano. Além disso, a criança encontra no rádio, na televisão e principalmente na internet, tudo o que deseja sem precisar fazer muito esforço. Esta realidade está muito presente nos dias atuais, por isso a leitura acaba sendo cada vez menos praticada e os conhecimentos adquiridos vez mais irrelevantes, sem uma fonte segura.

Frente a grande importância que a leitura tem não só na escola mas na vida dos alunos foi desenvolvido um projeto em três escolas públicas do município de Erechim em que o subprojeto PIBID/Pedagogia atende, com intuito de aprimorar esta competência necessária a todos os cidadãos. No próximo item será abordado a justificativa para a criação do projeto, como ele foi criado e qual seu objetivo.

PROJETO DE LEITURA

Com base na grande importância que a leitura tem na vida das pessoas, e através das experiências e observações realizadas desde o ano de 2010, ano em que se iniciou o subprojeto PIBID/Pedagogia nas escolas do município de Erechim, pode-se observar as dificuldades que os alunos têm com a leitura e com a compreensão do que está sendo lido.

Diante deste contexto, as acadêmicas bolsistas e as coordenadoras do subprojeto na instituição buscaram criar um projeto na área da leitura, o qual tem como objetivo mostrar a

importância da mesma, desenvolvendo nos alunos o gosto por ela, trabalhando com atividades diferenciadas para gerar uma maior compreensão a respeito do que estão lendo. Após criar o projeto e apresentá-lo as supervisoras e as professoras das escolas onde o PIBID está sendo desenvolvido e com a aprovação de todas o mesmo começou a ser posto em prática através de diferentes atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Dentre as diversas atividades que se apresentam no projeto estão o teatro e o teatro de fantoches, propagandas confeccionadas pelos alunos no intuito de chamar atenção para que outros alunos leiam o livro, musicalização feita através de paródias e interpretação das letras de músicas, varal dos poemas, histórias em quadrinhos, contação de histórias feitas por professores e alunos, trava-línguas, roda de leitura com discussões de textos e livros lidos, painel da leitura os quais são feitos com gravuras e desenhos a partir das histórias lidas, entre outras.

Uma atividade que foi desenvolvida em uma das escolas onde o subprojeto PIBID/Pedagogia está sendo desenvolvido foi o Baú dos objetos. Esta atividade será descrita no próximo item.

BAÚ DOS OBJETOS

A atividade “Baú dos objetos” foi desenvolvida com os terceiros e quartos anos de uma das escolas pertencentes ao subprojeto PIBID/Pedagogia e teve como objetivo principal aperfeiçoar a criatividade dos alunos ao recriarem a história contada fazendo uso de diferentes objetos existentes em um baú.

O professor leu com os educandos a história “O gato de botas”, e conversou sobre a mesma afim de verificar se os alunos compreenderam as ideias chaves apresentadas na história. Em seguida, mostrou um baú cheio de objetos e solicitou o auxílio de um aluno. Na medida em que o aluno ia mostrando um dos objetos existente no baú o professor ia recontando a história incluindo o objeto.

Logo após o professor solicitou ao aluno que recontasse a história enquanto ele mostrava os objetos que o mesmo deveria inserir. Perante os objetos apresentados a ideia é que ao desenvolver esta atividade a história, seja modificada a partir dos objetos sem perder o verdadeiro sentido.

Após o término da atividade foi percebido que os alunos se envolveram e participaram prestando a atenção na história e criando diferentes estratégias para introduzir na história o objeto que era retirado do baú. A atividade foi bem aceita pelos alunos, tornando-se agradável, divertida, fazendo com que os mesmos desenvolvessem o interesse pela leitura não só durante a atividade, mas também após o término da mesma e interpretassem história contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, como citado acima, é um processo complexo, que se constitui de diferentes formas, que podem variar entre a leitura de um texto até a leitura de uma imagem, de uma cena de tetro e a leitura de nós mesmos, dos sentimentos e emoções. A leitura também nos traz inúmeros benefícios, pois além de nos auxiliar na escrita correta, ela pode proporcionar a construção da autonomia, na compreensão dos mais variados assuntos, o desenvolvimento da escrita correta e a busca por informações. Por ser tão importante torna-se indispensável na vida de todos, porém o que se pode perceber é que muitas pessoas deixam-na como segundo plano e alguns até esquecem a grande importância que ela tem.

Desta forma cabe ao professor, durante os anos iniciais do ensino fundamental, que é a fase em que os alunos começam a ler, mostrar o quanto a leitura pode nos auxiliar mesmo em tarefas simples de nosso dia a dia. Para que estes alunos compreendam melhor essa importância o professor primeiramente deve servir como exemplo a elas, mostrando que é um leitor para depois exigir que seus alunos leiam. Para desenvolver o amor de seus alunos pela leitura, além de incentivar, o professor precisa trabalhar com diferentes metodologias e assim auxiliar os mesmos nas dificuldades que vão aparecendo durante esse processo.

Em relação a atividade “Baú dos objetos”, podemos concluir que, a mesma contribuiu para desenvolver o gosto pela leitura, não só durante a atividade, mas após o termino da mesma também, a atenção durante a contação da história, a compreensão, o raciocínio e a criatividade no momento em que o aluno precisa inserir o objeto na história.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. N.; GOMES, E. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAG**, São Paulo, v.10, n.3, 332-342, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n3/v10n3a08.pdf> Acesso em: 04 maio 2016.

BRASIL. **PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 04 maio 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORA DO CONTO: UM MUNDO DE DESCOBERTAS E IMAGINAÇÕES

Suelen Lorenzetti¹

Kananda M. Sadoski²

Micheli Silvestrini³

Denise A. M. Sponchiado⁴

Eixo Temático: Educação e Ludicidade

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo principal fazer uma análise sobre a hora do conto e sua contribuição para construção de novos conhecimentos, o mesmo está sendo realizado por acadêmicas bolsistas do PIBID da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Uri Campus de Erechim. Percebe-se que por convivermos em um meio social tão avançado, onde as tecnologias dominaram as pessoas e a nossa sociedade, contar histórias se tornou algo escasso e pouco valorizado. Visando a necessidade de analisar a importância da leitura, o presente artigo, busca uma maior compreensão do quanto a leitura está presente no nosso cotidiano e sua eficácia no processo de ensino aprendizagem. Por meio da mesma, constituímos diversos leitores e abrimos um caminho de infinitas possibilidades e descobertas da compreensão do mundo, tornando-se cidadãos críticos e conscientes perante a sociedade. A leitura juntamente com a contação de histórias proporciona o estímulo do imaginário, instigando a curiosidade, possibilitando assim, novas respostas diante das diversas dúvidas e anseios existentes. Destaca-se ainda que o artigo é fruto das experiências vivenciadas pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim, a partir do trabalho como bolsistas CAPES/PIBID junto com as escolas públicas do município de Erechim. Deste modo, ressalta-se o motivo de apresentar os benefícios que a hora do conto pode trazer para o desenvolvimento da criança em seu processo de construção de novas aprendizagens.

Palavras-chave: Leitura. Hora do Conto. Processo de ensino-aprendizagem.

¹ Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID. E-mail: suelen.lorenzetti@hotmail.com

² Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID. E-mail: kananda.m.sadoski@hotmail.com

³ Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID. E-mail: michelisolvestrini9@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela UNISINOS- Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da URI Erechim.

INTRODUÇÃO

A Hora do Conto, é uma forma de instigar a criatividade e estimular as crianças, a mesma, favorece ao incentivo da leitura como um processo necessário no desenvolvimento, sendo de grande aliada para o processo de aquisição de novos conhecimentos.

Diante disto, procura-se analisar a necessidade de contar histórias, visando os benefícios que a mesma apresenta para o processo de ensino aprendizagem. Percebe-se que por meio da hora do conto as crianças despertam o gosto pela leitura, tornando-se leitores ativos e conscientes. O mesmo foi baseado em um referencial teórico, com leituras específicas apresentando os conceitos citados por diferentes autores, apresentando sua visão perante ao assunto abordado.

Com o intuito de alcançar estes objetos, o estudo será dividido da seguinte maneira, em um primeiro momento será abordado sobre a importância da leitura no processo de construção de novas aprendizagens. Em seguida, resalta-se a hora do conto e sua valia no processo de conhecimento durante a vida escolar dos estudantes.

A LEITURA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Estamos numa sociedade onde crianças tem um contato muito pequeno com a literatura seja ela a oral ou a presente nos livros. A criança já vem de casa com um grande conhecimento acerca da leitura, mas é na escola, onde começa, por meio da aquisição da leitura e da escrita integrar-se na vida social, compreendendo o universo e sua sociedade, para entender melhor o significado do mundo.

Percebe-se que seria viável que a escola procurasse manter uma educação voltada para o incentivo das práticas de leituras cotidianas, estimulando assim, a imaginação, criatividade e desejo nos estudantes. Sendo necessário, para que o sujeito esteja ciente e preparado para desenvolver seu papel na sociedade.

O processo de leitura não é somente uma transmissão de conteúdo, mas envolve muito além desta prática. É necessário que a leitura busque contemplar, não somente seu desenvolvimento na aprendizagem, mas também o encantamento e o desejo em ler. O professor, como um mediador, possui um papel de fundamental importância nesse

desenvolvimento, cabe a ele criar estratégias para despertar o interesse em ler, possibilitando e criando oportunidades em diversas técnicas da leitura.

Como nos diz Lippi e Fink, (2012, p. 22)

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano.'

Ressalta-se a importância da leitura como forma da construção de cidadãos críticos e autônomos, conscientes no seu papel na sociedade. Desta forma, a contação de histórias auxilia no processo de despertar o gosto pela leitura.

Segundo Bamberger(1987, p.29) quando uma pessoa saber ler bem, não existem fronteiras para ela [...] descobre também, o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer a si mesma e aos outros [...]

Chartier(1998) enaltece que, as relações de poder e fatos sócias influenciam e determinam os objetos lidos, as pessoas que leem e os motivos para ler. A liberdade leitora é relativa, pois está limitada pelos interesses políticos e econômicos. Desde o rolo antigo ao códex medieval, dos livros impressos ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem ao longo das maneiras de ler.

Sabemos que ler não é somente codificar decodificar símbolos, ler é atribuir sentido ao que está lendo, compreender o texto e ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo e saber como usá-lo em sua vida. De acordo com Solé (1998, p.12)

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho muito duro e cheio de obstáculos.

Neste sentido, a leitura deve ser apresentada de forma significativa, nota-se que existem diversas possibilidades de aprender por meio da leitura, respeitando as vivências de cada sujeito, diferenças de gênero e personalidades. A mesma, adequa-se a todas variedades, buscando contribuir para construção de novas aprendizagens. Diante deste contexto, torna-se

necessário que o docente esteja ciente de seu verdadeiro papel, o mesmo, deve procurar formas diferentes de instigar o interesse dos estudantes pela leitura, de maneiras diferenciadas, por meio de jornais, revistas, atividades lúdicas e também hora do conto.

A MAGIA DA HORA DO CONTO

“Quando se conta uma história começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico.” (Gotlib, 1988. p. 9)

A Hora do Conto é uma atividade que pode ser feita em lugares diferentes, tais como: escolas, hospitais, sala de aula, biblioteca, jardim de infância, e até mesmo em casa com a família. Percebe-se que a hora do conto funciona como uma forma das crianças compreenderem melhor o mundo, sendo uma maneira inovadora e lúdica. Este momento deve ser bem planejado pelos docentes, visando que os estudantes aprendam e encantem-se ao mesmo tempo. Tendo em vista, o uso de metodologias, conteúdos e recursos materiais que favoreçam o ensino. Essas atividades devem ser adequadas a cada faixa etária.

Destaca-se que a hora do conto tem como um dos seus objetivos maiores contar histórias de forma alegre e agradável a fim de atrair as crianças para o universo da literatura, dessa maneira, ajudar na formação de novos leitores.

De acordo com Schneid (2013) as histórias têm uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma forma capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente. Por isso, penso que a literatura tem de ser trabalhada, sobretudo na sala de aula, a fim de permitir ao leitor ou ouvinte viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação. Cada história é adaptada e apresentada de forma distinta, utilizando técnicas como fantoches e derivados.

Neste contexto, o professor tem grande papel de destaque, o mesmo é visto como algo que eles se espelham, nesse sentido precisamos pensar nas reações que vão surgir, nas dificuldades e emoções dos alunos. O professor por sua vez, deverá atuar como mediador, e ser antes de tudo um leitor. Precisa ler para os alunos, ler com eles e saber ouvir com entusiasmo as leituras dos textos que eles próprios produzem e escolhem para ler.

Segundo Vieira (2005) os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso nos estudos dos contos “[...] Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano[...]

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas presentes na sociedade até os dias atuais. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita.

Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. A humanidade conseguiu por meio de histórias, mitos expressar experiências que nas narrativas realistas não aconteceram.

Contar histórias tornou-se uma das atividades fundamentais para transmitir conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para Abramovich(1997) os contos chegaram ao seu coração e a sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta.

De acordo com Pennac (1993) a contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.

Inúmeras são as possibilidades que o uso da hora do conto proporciona em sala de aula. Além das histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, imaginar e desenvolver a inteligência e sensibilidade.

Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc.

Segundo Carvalho (1985, p. 8), [...] “o conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para sua formação integral”. Permitindo que as crianças aprendam e divirtam-se ao mesmo tempo.

Diante deste contexto, percebe-se que a hora do conto e o ato de contar histórias, tornou-se essencial e de grande valia no processo de construção de conhecimentos e novos saberes em sala de aula. Por meio dela, podemos entrar em um universo mágico, que nos permite sonhar e estimular nossa capacidade de imaginação, contribuindo para nosso desenvolvimento quanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo é muito importante para a formação do gosto da criança pela leitura, aquelas que recebem o incentivo de pais, professores e amigos são muito mais interessadas e têm uma melhor facilidade de aprendizagem, de comunicação e de entendimento.

Percebe-se que as pessoas em geral e, principalmente os professores, precisam fazer nascer em si o desejo de ler, podendo assim, ampliar nas crianças o gosto pela leitura, as mesmas, seguem exemplos, a partir disto, é necessário haver incentivo no seu dia-a-dia contribuindo para formar cidadãos críticos e capazes de expor suas ideias e opiniões a sociedade.

Dessa forma, utilizar a hora do conto em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

REFÊRENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Ática, São Paulo, 1987.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 4. ed. São Paulo: Global, 1985, p. 8.

GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1988, p.29.

LIPPI, Andréia Elisiane; FINK, Alessandra Tiburski. a arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. **Vivências**, v. 8, n.14, p.20-31, maio 2012. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Artmed. Porto Alegre, 1998, p.12.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. In: **Revista criança - do professor de educação infantil**, v. 38, p. 10, 2005.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ATELIÊ DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PARCEIRAS: ATIVIDADE DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA

Daniela Morona¹
Luana C. S. Oliveira²
Jaqueline Orlando³
Simone F. Zanoello⁴

Eixo Temático: Ensino Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Ao conviver-se em meio a um contexto de inúmeras transformações sociais, acredita-se que seja de fundamental importância que a escola acompanhe estas mudanças, desenvolvendo atividades que propiciem o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, mas ao mesmo tempo sejam atrativas e interessantes. Diante disso, as acadêmicas bolsistas do programa PIBID, subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim, tem percebido a necessidade de um espaço que auxilie o processo de ensino e aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa, visto que estão participando do programa PIBID em escolas da rede pública do município de Erechim desde o ano de 2010 e percebem a inexistência deste espaço. Por isso, no ano de 2015 iniciaram a implementação de um ateliê da aprendizagem nas três escolas públicas em que vem atuando. O presente artigo tem como objetivo principal relatar como aconteceu a implementação do Ateliê da Aprendizagem e bem como algumas das atividades que estão sendo realizadas. No presente artigo apresenta-se atualmente o programa PIBID, os seus objetivos e as atividades que as acadêmicas bolsistas vem realizando, na sequência apresenta-se um breve referencial teórico sobre o ateliê da aprendizagem e por fim relata-se a implementação dos ateliês nas escolas. Atualmente os ateliês das três escolas já foram criados, os materiais existentes nas escolas, que podem auxiliar a aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa, já estão acondicionados no referido espaço e verifica-se que os alunos e os professores estão entusiasmados em usar este ambiente e continuar criando materiais para o mesmo.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Ateliê da Aprendizagem.

¹Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI/ Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID, URI - Erechim. E-mail: danielamaria164@hotmail.com.

²Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI/ Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID, URI - Erechim. E-mail: luana01santos@hotmail.com

³Acadêmica de Curso de Pedagogia da URI/ Campus de Erechim. Bolsista de Iniciação à Docência CAPES/PIBID, URI - Erechim. E-mail: jaquelines2orlando@hotmail.com

⁴Doutora em ensino de Ciência e Matemática. Professora do Departamento de Ciências exatas e Coordenadora do subprojeto PIBID Pedagogia na URI- Campus de Erechim. E-mail: simonez@uri.com.br

INTRODUÇÃO

Percebe-se que a sociedade está em constante evolução, sendo portanto de fundamental importância que a escola acompanhe estas mudanças, proporcionar oportunidades para que o aluno consiga desenvolver efetivamente suas capacidades.

Desde o ano de 2010 as acadêmicas bolsistas do PIBID/subprojeto de Pedagogia da URI/Erechim vem atuando em escolas públicas do referido município e vem percebendo a falta de um espaço que auxilie efetivamente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa. Diante disso, no ano de 2015 implementou-se um ateliê da aprendizagem nas três escolas públicas do município de Erechim em que as acadêmicas bolsistas PIBID/Subprojeto de Pedagogia vem atuando.

O presente artigo visa relatar o processo de implementação do Ateliê nas escolas, bem como as atividades que estão sendo realizadas para que isso se efetive. Para atingir tal objetivo o artigo está organizado em três sessões. A primeira apresenta programa PIBID, seus objetivos e as atividades que as acadêmicas bolsistas está desenvolvendo nas escolas, sequencialmente apresenta-se um referencial teórico, que enfatiza o Ateliê da aprendizagem como um recurso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e por fim explica-se como ocorreu a Implementação do Ateliê da Aprendizagem no ambiente escolar.

O PROGRAMA PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa do governo federal de incentivo, valorização e aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, concedido a acadêmicos de cursos de licenciaturas. Segundo o site do MEC (BRASIL, 2016):

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

Por isso, o PIBID busca a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, para que assim possam desenvolver atividades didático-pedagógicas, promovendo a

valorização da formação inicial dos cursos de licenciatura. Além disso, os licenciados ao se inserirem no cotidiano das escolas, tem a oportunidade de criar e de participar de experiências metodológicas e de práticas docentes que promovam e busquem a superação de problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem, articulando assim a teoria com a prática, promovendo uma melhor qualidade na formação docente.

Na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- (URI) Campus Erechim o subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia conta com 25 bolsistas, que atendem a três escolas da rede pública de ensino no município de Erechim. O trabalho é realizado com turmas do 1º ao 5º ano das respectivas escolas.

O referendo subprojeto, realiza nas escolas atividades de: monitoria e também desenvolve dois projetos: de Leitura e de Implementação de um Ateliê da Aprendizagem.

Na monitoria desenvolvida pelas acadêmicas bolsistas, as mesmas auxiliam as professoras em sala de aula e quando evidenciam alguma dificuldade dos alunos, atendem os mesmos de forma individualizada e retomam os conceitos que percebem que os alunos apresentam dificuldades. Além da realização de atividades de apoio ao professor, tais como na preparação de aulas com metodologias diferenciadas.

O projeto de leitura foi criado a partir da necessidade de aprimorar o gosto dos alunos pela leitura e continuar desenvolvendo e aperfeiçoando as competências da leitura. Por isso, está sendo realizado teatros, hora do conto, varal de poemas e a criação de histórias com fantoches, entre outros.

O subprojeto PIBID atua nas escolas parceiras desde o ano de 2010, e ao longo deste período sentiu-se a necessidade de um espaço que pudesse auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, no ano de 2015 decidiu-se implementar nas escolas o Ateliê da Aprendizagem, o qual tem como foco o ensino da Matemática e Língua Portuguesa.

Dentre as atividades desenvolvidas optou-se por apresentar nesse artigo o projeto de Implementação do Ateliê de Aprendizagem. Por isso no próximo item será apresentado um referencial teórico enfatizando o Ateliê da Aprendizagem como um recurso existente no processo de ensino e aprendizagem.

ATELIÊ DA APRENDIZAGEM: UM RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

No contexto atual em que vive-se hoje a educação, percebe-se cada vez mais a necessidade de um espaço na escola, onde possa-se trabalhar mais a fundo as dificuldades dos alunos, espaços onde também possa-se realizar atividades que envolvam os mesmos.

Este espaço pode ser definido como:

Uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensar matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender (LORENZATO, 2006, p.7).

Pode-se estender esta definição apresentada por Lorenzato (2006) para a Língua Portuguesa porque também neste ambiente busca-se que o aluno faça reflexões, conjecturas, tendo conclusões.

O ateliê da aprendizagem é um recurso no processo de ensino e aprendizagem, no qual pode auxiliar no desenvolvimento de novos conceitos priorizando a qualidade do ensino, sendo um espaço atrativo para os alunos, onde existe diferentes materiais que pode ser utilizado para auxiliar o aprendizado do aluno, dentre os quais destacam-se diversos jogos, materiais concretos, livros, jarras, seringas, ou seja, materiais que possam auxiliar o professor no desenvolvimento das aulas e aos alunos na construção de conceitos Deve-se ressaltar que a implementação do Ateliê da Aprendizagem é um processo que está em constante desenvolvimento.

No próximo item será apresentado como aconteceu a implementação do ateliê nas três escolas públicas do município de Erechim.

PROJETO ATELIÊ DA APRENDIZAGEM: ATIVIDADE DO PIBID/ PEDAGOGIA

O Programa PIBID subprojeto de Pedagogia da URI/Erechim atua em escolas públicas do Município de Erechim desde o ano de 2010, como referido anteriormente, e a partir deste trabalho as acadêmicas bolsistas e as coordenadoras do subprojeto na instituição sentiram necessidade de criar um espaço nas escolas, o qual pudesse auxiliar na aprendizagem dos alunos. Foi então que no ano de 2015 decidiu-se implementar um Ateliê da Aprendizagem nas escolas em que o subprojeto atua.

Num primeiro momento elaborou-se um projeto que estabelecia entre outras coisas, os objetivos da implementação do ateliê nas escolas e as sugestões a serem desenvolvidas no mesmo. Na sequência apresentou-se o projeto as supervisoras das escolas, as quais receberam o mesmo de forma muito positiva, porém destacaram a dificuldade em encontrar uma sala onde pudesse ser implementado o Ateliê, necessitando dividir uma sala já existente.

Sequencialmente com o espaço adquirido, começou-se a organização do mesmo e seu aprimoramento. Iniciou-se com uma procura por jogos e materiais didáticos existentes na escola tendo como foco o ensino de Língua Portuguesa e da Matemática. Os jogos foram levados para o ateliê e organizados em armários apropriados que se encontravam no espaço. Nas figuras 1, 2 e 3 apresentam-se as salas onde os Ateliê da Aprendizagem foram implementados nas três escolas parceiras do subprojeto.



Figura 1 - Ateliê da Aprendizagem da Escola João Germano Imlau de Ensino Médio
Fonte: As autoras (2016)



Figura 2 - Ateliê da Aprendizagem da Escola Cristo rei.
Fonte: As autoras (2016).



Figura 3 - Ateliê da Aprendizagem da Escola Estadual Sydney Guerra
Fonte: As autoras (2016).

Dentre os materiais encontrados na área da Matemática, destacam-se os dominós, escalas cuisenare, jogos de xadrez, damas e quebra-cabeças. Já na área de Língua Portuguesa, tem-se em destaque livros infantis como contos tradicionais, letras feitas de madeira podendo ser usadas para formações de palavras e conhecimento do alfabeto, além de jogos da memória e revistas.

Alguns desses jogos apresentados precisaram de algumas reformas, pelo mal uso em que se encontravam, alguns até faltavam peças, havia mofo, sendo que em algumas escolas os jogos estavam todos misturados e por isso eram muito pouco usados pelos professores os quais até nem sabiam que a escola possuía de tantos jogos.

Após a organização dos jogos existentes, percebeu-se a necessidade de criar-se mais jogos. Criou-se então de quebra-cabeça e jogos de xadrez, todos construídos com o auxílio dos alunos, onde os mesmos puderam tomar conhecimento do espaço ao mesmo tempo em quem realizavam atividades, no qual tiveram seus objetivos alcançados e uma aceitação positiva.

Uma vez por semana, pelo menos leva-se os alunos para ter aula no ateliê da aprendizagem, percebeu-se que os alunos se sentiram mais motivados ao verem um espaço mais apropriado para o ensino, consideraram o espaço divertido e muito legal, o qual possibilitou uma interação entre os alunos e mobilizou para atividades diferenciadas que não estavam acostumados, pedindo para que pudessem ir muitas outras vezes para o Ateliê da Aprendizagem. Os professores expuseram que o ateliê tem uma finalidade de grande relevância na escola, pelo desenvolvimento e construção de jogos, em que além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, está motivando os alunos tornando as aulas mais atrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se através do presente artigo, expor as principais funções desenvolvidas pelas acadêmicas bolsista do subprojeto PIBID Pedagogia da URI/Erechim, nas três escolas da rede pública do município de Erechim, mais especificamente a implementação do ateliê da aprendizagem, que possibilitou experiências, conhecimentos e novas condições de ensino mais qualificados.

Os resultados das atividades propostas e a realização do projeto ateliê da aprendizagem vem estão sendo positivos, percebe-se a aceitação tanto da instituição, como dos próprios alunos, pois para estes o novo, sempre é algo mais atrativo o que influencia e motiva ainda mais de modo significativo no seu desenvolvimento escolar.

Os jogos foram organizados de acordo com a área da Matemática e da Língua Portuguesa que são os dois focos do ateliê, acredita-se que o artigo explicou claramente as etapas que progrediu a construção do ateliê da aprendizagem como um recurso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Conclui-se que o projeto ateliê da aprendizagem atividade do PIBID/ Pedagogia está em constante desenvolvimento, novos jogos serão criados e novas atividades realizadas, os jogos foram organizados de acordo com a área da Matemática e da Língua Portuguesa que são os dois focos do ateliê. A busca por novas técnicas e aprimoramentos para que o ateliê da aprendizagem seja ampliando será constante.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 04 maio 2016.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.3-38.

JOGOS ELETRÔNICOS NA ESCOLA: ALGUMAS PERCEPÇÕES

Aline Galleazzi¹
Carlos Antônio da Silva²

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Este artigo tem como temática principal a utilização de jogos eletrônicos em sala de aula. Instiga a reflexão sobre o fato de que os jogos deveriam ser apenas uma atividade de lazer, inofensiva, porém às vezes tem se transformado numa fuga do mundo real. O fascínio pelos jogos eletrônicos pode ser visto sob a óptica da ameaça ou como um benefício, embora recorrente tem se dado ênfase para os aspectos negativos, se for considerado as percepções da mídia, de alguns pais e de educadores também. Diante disso, busca-se alertar sobre algumas distorções causadas pelo uso excessivo de jogos eletrônicos bem como são apresentadas sugestões de operacionalizar de modo adequado a sua utilização destes na escola. As discussões da temática ainda são incipientes, mas devem andar na direção do bom uso dos recursos midiáticos evidenciando a contribuição dos jogos eletrônicos e enriquecendo desta forma o debate e a compreensão deste fenômeno enquanto ferramenta educativa, porém, para isso, o professor precisará ser criativo no uso das tecnologias midiáticas na escola a fim de contribuir com o processo didático-pedagógico, embora perceba-se que o poder educativo da maioria dos jogos eletrônicos é fato, e o professor terá que criar situações instigantes quanto ao uso dessas ferramentas a fim de inserir de forma confiante e segura os jogos eletrônicos nas salas de aulas.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos. Sala de Aula. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quando a palavra jogo é usada, pode denotar diferentes entendimentos. Existem muitos tipos de jogos, políticos, de adultos, crianças, animais, xadrez, adivinhas entre outros. Num primeiro momento, o sentido de jogo depende da linguagem de cada contexto social, há um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos empregados.

Nesse sentido, no Brasil, os termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação.

De um modo geral, entende-se que os jogos eletrônicos são recreativos, ou seja, não

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim

²Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim

oferecem benefício educativo imediato. Mas tem-se o outro lado disso tudo, os jogos eletrônicos utilizam diferentes linguagens no ambiente virtual combinando o uso de imagens, sons e textos.

Entretanto pode-se ressaltar que independente do jogo todos os tipos têm em comum o dinamismo visual com a possibilidade de participação ativa o que torna esse meio tão atraente.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Na sequência são apresentados alguns relatos de autores que pesquisam e estudam a temática dos jogos eletrônicos, suas origens, causas e consequências, ainda que de modo breve, são registrados no decorrer no texto.

A discussão inicial resgata o proposto por Kishimoto (2002), que enfatizou o uso dos jogos como que destinados a criar situações de brincadeiras dentro da sala de aula nem sempre foram aceitos na visão dos adultos que entendem ser uma simples brincadeira sem um resultado positivo.

Por sua vez Murcia (2005, p.36), analisou os jogos a partir de três perspectivas complementares que auxiliam um melhor entendimento metodológico. Para o autor os jogos são vistos como:

Objeto de estudo: ou seja, um bloco de conteúdos diversos que apresentam diferenciadas modalidades onde exige dos estudantes as capacidades que pretende desenvolver.

Estratégia metodológica: uma atividade motivadora que facilita a prática no exercício físico, tem sentido e favorece a exploração corporal e aproveitamento coletivo.

Meio globalizador: relacionam conteúdos de educação física com as demais áreas ela potencializa atitudes e hábitos baseados na solidariedade e na convivência. (Grifo nosso).

Johnson (2006), entretanto, sugeriu que o jogo eletrônico é uma das mídias interativas que existem, onde o jogador é forçado a tomar decisões e para isso precisa sistematizar e avaliar todas as informações disponíveis e também definir estratégias para alcançar seus objetivos, de longo ou de curto prazo. Com isso o jogador acaba desenvolvendo

a capacidade cognitiva e exercitando as estruturas cerebrais responsáveis pelas escolhas e iniciativas.

Mendes (2006), afirmou que os jogos eletrônicos fazem parte desse universo silício e de suas ficções, são artefatos tecnoculturais que estão envolvidos com o consumo, com o marketing, com a educação, com a escola, com a internet, com a mídia, com os computadores, com as tecnologias da informática, com o nosso cotidiano e com a nossa vida.

Alves (2008), disse que os jogos eletrônicos são ricos de significados, ou para um melhor entendimento, proporcionam a imersão do estudante em um mundo de fantasia, um ambiente mutável e imprevisível nada mais são que mídias lúdicas com uma grande importância de engajamento capaz de suscitar aprendizagens e saberes em diferentes âmbitos ou até mesmo podem proporcionar o desinteresse ou falta de atenção nas atividades escolares.

Para Anderson (2008), existe uma ligação entre jogos eletrônicos e a violência: se com os jogos eletrônicos que os estudantes são acostumados a jogar fez com que aumentassem a agressão, os crimes violentos, pois existe por trás disso a exposição a mídia violenta, os crimes praticados dentro dos jogos eletrônicos, tudo isso acaba influenciando o estudante a fazer o uso dessas violências até mesmo dentro da escola aonde estuda em consequência disso fora dela também.

Savi et al. (2008), indicaram que se os jogos eletrônicos forem bem projetados eles podem sim unir práticas educativas com vários recursos de multimídia em ambientes lúdicos a fim de estimular e enriquecer as atividades de ensino e aprendizagem. Os benefícios e as potencialidades desse tipo de mídia são variados e cabe ao professor mostrar aqueles que trazem benefícios positivos para os estudantes, pois eles poderão sim ser adotados em sala de aula como eficientes materiais didáticos.

Ponto comum entre os autores acima é que os jogos eletrônicos podem ser utilizados pelos educadores como forma de fazer com que os jogos sejam um meio de proporcionar além da diversão habilidades e potencialidades que ajudem o estudante em sala de aula e fora dela.

Lemos et al. (2011), apresentaram diagnósticos confirmando que existem sim sintomas causados pelo uso exagerado dos jogos eletrônicos, atualmente o inventário de melhor aceitação para a dependência de jogos eletrônicos envolve os seguintes tópicos, nos quais o jogador dependente apresenta dificuldades significativas: saliência, tolerância, modificação do humor, retrocesso, recaída, conflito e problemas na área social e atingindo diretamente os familiares com quem convive.

Ramos (2012), constatou-se que os jogos eletrônicos se apresentam como uma multiplicidade presente na própria definição, nas inúmeras categorias e tipos de jogos disponíveis. Cada qual com uma especificidade, um elemento de sedução, um *design*, um mapa de possibilidades. Portanto faz-se a busca para saber qual a relação que os jogadores estabelecem com esse espaço virtual com o objetivo de investigar aspectos motivacionais presentes nos jogos para caracterizar contextos de aprendizagem que podem contribuir com as dinâmicas do contexto escolar.

Ruggiero (2012), relatou que os jogos na sala de aula não são jogados apenas por diversão, mas em vez vistos como ferramentas de aprendizagem que podem envolver o interesse de estudantes, com experiências pedagógicas nesses ambientes.

Santos (2012), retratou que o uso dos jogos pelos estudantes proporciona a imaginação pois permitem que os mesmos realizem seus desejos que ainda seriam quase que impossíveis em na sua realidade, como por exemplo, dirigir um automóvel.

Ferreira *et al.* (2013), relataram que os jogos eletrônicos conseguem envolver os estudantes, fazendo com que tenham cada vez mais vontade de permanecer no jogo, de superar desafios e de se divertir. Os professores e a escola podem aproveitar essa atratividade, buscando tornar a aprendizagem mais instigante, interessante e prazerosa. Porém, a inserção dos mesmos nas salas de aula é um desafio, é necessário conhecer e se envolver nesse ambiente virtual para encontrar quais são os jogos e elementos que podem ser extraídos a fim de auxiliarem de fato a aprendizagem dos conhecimentos.

O primeiro malefício, é muito comum em qualquer tipo de jogo é o vício. Por ser uma atividade prazerosa, os jogadores podem viciar-se rapidamente. E uma das preocupações que afeta familiares e os professores é que os estudantes deixam de fazer trabalhos escolares e de ter uma vida socialmente ativa por causa dos jogos eletrônicos, e pode ser prejudicial ao desenvolvimento social dos mesmos. Além de problemas físicos, como LER/DORT (lesão por esforço repetitivo), obesidade, problemas oculares (o adolescente acaba ficando muito próxima da televisão), e outros.

Também é facilmente observável que alguns jogos eletrônicos têm forte apelo à violência. Tanto que quanto mais violento o jogo for melhor o que afeta a realidade dos jogadores e das pessoas que convivem com os mesmos. Anacleto et al, (2004, p.40) relatou sobre isso, ao afirmar que:

Embora na época em que os primeiros jogos foram criados a tecnologia não permitisse grandes efeitos especiais, já havia de uma forma velada, algum tipo de violência nos jogos. Então, conforme foram surgindo avanços tecnológicos, foram ficando cada vez mais explícitas as formas de violência encontradas nos jogos eletrônicos, com direito a inserção de palavrões e ao desenvolvimento de efeitos especiais bastante realísticos de lesões e mortes.

A revisão bibliográfica posta tem convergências em algumas situações, noutras as divergências conceituais ou de percepções surgem. A unanimidade se dá em relação à influência maior ou menor dos jogos e sua gênese na contemporaneidade.

Um fato novo desde a criação dos jogos eletrônicos, é que atualmente estes são desenvolvidos com base em pesquisas sobre os desejos e as necessidades do ser humano. A partir daí são vários os fatores que tornam os jogos eletrônicos extremamente envolventes segundo a maioria dos autores consultados.

A conexão com outros jogadores proporcionada pela internet permite que se recrie nos jogos quase a mesma gama de fenômenos que existem no face a face. Então fica fácil demonstrar suas habilidades e capacidades, ser reconhecido e valorizado pelos amigos. Ao mesmo tempo em que se passa a ter mais destaque dentro do grupo ficando muito mais difícil parar de jogar para fazer outras atividades cotidianas como o fato de reservar tempo para estudar, dormir o necessário e interagir com a família, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira observação que pode ser feita quanto ao uso dos jogos eletrônicos diz respeito aos pais que às vezes por não poderem dar a devida atenção aos filhos acabam comprando presentes para mantê-los ocupados. Esses presentes deixaram de ser brinquedos tais como carrinhos, bonecas ou similares sendo substituídos pelos jogos eletrônicos sem critério educativo na sua escolha.

Na sequência das orientações aos pais está o fato de se colocar horários para jogar, limitar estilos de jogos, informar-se sobre o jogo, o que em muito contribuirá na formação de seus filhos evitando sobremaneira uma escolha pouco satisfatória do entretenimento.

Aos professores, sugere-se que busquem aprender e entender um pouco mais sobre o funcionamento dos jogos eletrônicos, interagindo-se com situações que possam ser desenvolvidas dentro da sala de aula sendo possível, desta forma, acompanhar o

desenvolvimento e rendimento escolar dos alunos auxiliado pela ludicidade presente nestes multimeios.

Culminando com a tarefa de educar em parceria, é possível afirmar que é necessário haver uma ligação entre escola e família. Ambas precisam estar conectadas aos interesses e necessidades de seus alunos oportunizando um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades e capacidades de autoaprendizagem, por meio da contextualização de processos facilitadores na tarefa de educar.

Também é oportuno lembrar que pais e professores devem orientar aos filhos/alunos sobre as causas e consequências oriundas dos jogos eletrônicos especialmente os de livre acesso disponíveis na Internet. Essa orientação deve ser apoiada na educação, com vistas à utilização responsável das tecnologias midiáticas.

Por fim, pode-se dizer que as discussões da temática ainda são incipientes, mas devem andar em uma direção que aproveite a contribuição dos jogos eletrônicos como instrumento de aprendizagem às novas gerações. Ainda há muito a ser descoberto quanto ao uso das tecnologias na escola a fim de enriquecer o debate e a compreensão deste fenômeno, embora perceba-se que o poder educativo da maioria dos jogos eletrônicos é fato, e o professor terá que criar situações instigantes quanto ao uso dessas ferramentas a fim de inserir de forma confiante e segura os jogos eletrônicos nas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.R.G. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem**: Delineando percurso. Lisboa, 2008.

ANACLETO, M.N.; ROSA, C.A.; SILVA, E. **Estimulo a violência com jogos eletrônicos**. Florianópolis-SC. 2004.

ANDERSON, C.A. **Longitudinal effects of violent games on aggression in Japan and the United**. Pediatrics, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. **Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo**: impacto das novas tecnologias de comunicação. 2006.

FERREIRA.A.F. et al. **Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.**2013.

JOHNSON.S. **Vídeo game faz bem.** Ministério da Educação.2006.

KISHIMOTO.T.M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo, 6ª ed.: Pioneira Thomson Learning.2002.

LEMOS.L.I et al. **Dependência dos jogos eletrônicos:** a possibilidade de um novo diagnóstico psiquiátrico. Mestrando em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.2011.

MENDES C. L. **Jogos eletrônicos: Diversão, poder, subjetivação.** Campinas, São Paulo. Papirus, Coleção fazer lazer. 2006.

MURCIA.J.A.M. **Aprendizagem através dos jogos.** Porto Alegre: Artmed,2005.

RAMOS.D.K. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Porto Alegre,2012.

RUGGIERO.D. **Video Games in the Classroom:** The teacher point of view. Bath Spa University. Telecommunications,2012.

SANTOS.M.G.T. **O uso dos games no cotidiano escolar das crianças.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre,2012.

SAVI.R.et al. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios.** Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de Conhecimento UFSC, Florianópolis. 2008.

SOUZA.I.R. ET AL. **Desenvolvimento de jogo eletrônico para o uso como instrumento para pesquisas na área de comportamento.** Igor Rafael de Souza, Vinicius Tafuri Froes Carvalho. Brasília ,2013.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA

Cherlei F. Bampi¹
Jéssica Aparecida Lima Zanotto²
Rosmari Teresinha Holdis³
Simone Fátima Zanoello⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Na sociedade atual muitas pessoas desconhecem a real importância da leitura em sua vida e quais são os benefícios que ela pode proporcionar a todos, até mesmo em atividades corriqueiras do dia a dia. Ao longo do desenvolvimento do subprojeto PIBID/Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três escolas públicas do município de Erechim, as acadêmicas bolsistas verificaram que os alunos não tinham o hábito e o gosto pela leitura e apresentavam dificuldades de compreensão e interpretação de textos e desconheciam a os benefícios que ela pode proporcionar durante toda a sua vida. Isso as motivou a criar o projeto de Leitura, o qual vem acontecendo nas escolas parceiras desde o início de 2016. O presente artigo tem como objetivo expor os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim, refletir sobre a importância e os benefícios que a leitura pode proporcionar e apresentar o projeto de leitura criado pelas acadêmicas bolsistas do PIBID subprojeto de Pedagogia da referida instituição, tendo como objetivo mostrar a importância da mesma. Ao longo dos quatro meses de projeto, tem-se verificado que o mesmo foi bem recebido tanto pelos alunos, quanto pelos professores das escolas parceiras e tem surtido efeitos positivos, visto que os alunos estão mais entusiasmados em realizar as atividades de leitura e interpretação propostas pelo presente projeto, estão apresentando mais interesse pela leitura e interpretando e compreendendo melhor os textos que estão sendo lidos durante as aulas.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Projeto. Leitura.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do Curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, Cherli_bampi@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, je.zanotto@hotmail.com.

³ Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, mariy.th@hotmail.com.

⁴ Doutora em Ensino de Ciência e Matemática, professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –Campus Erechim e coordenadora do subprojeto de Pedagogia na instituição, URI-Erechim, simonez@uri.com.br.

A importância que a leitura proporciona as pessoas é um assunto que se faz presente em muitas discussões. Mas quais são realmente os benefícios que ela apresenta? Qual a importância de ter o hábito de leitura? Quais metodologias o professor pode utilizar para auxiliar os alunos a desenvolverem o hábito pela leitura e interpretem melhor o que está sendo lido durante as aulas?

Pensando nesses aspectos o artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura e apresentar um projeto de leitura criado pelas acadêmicas do PIBID/ subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Campus Erechim.

O projeto de leitura foi criado a partir de observações feitas pelas acadêmicas bolsistas do programa PIBID junto as escolas. Desde o ano de 2010 as mesmas vem trabalhando nas escolas parceiras do referido programa e tem sentido a necessidade de realizar um trabalho para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, bem como auxiliar os mesmos nas dificuldades de leitura e interpretação.

Diante disso, o presente artigo foi estruturado em três itens, num primeiro momento aborda os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da URI Erechim, na sequência é proposta uma reflexão acerca da importância e dos benefícios da leitura e por fim apresenta-se o projeto de leitura desenvolvido em três escolas públicas do município de Erechim e algumas atividades desenvolvidas nas mesmas.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

De acordo com o site da CAPES (BRASIL, 2016), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID é um programa que busca valorizar os futuros docentes durante o seu processo de formação. Entre seus diversos objetivos podemos destacar, melhorar e engrandecer a formação de futuros professores para a educação básica, buscar avanços na qualidade da educação pública brasileira, contribuir para que o magistério seja valorizado, inserir os licenciados nas escolas públicas para que os mesmos possam fazer a relação entre a teoria e a prática.

O referente programa oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura, com o intuito de que tais estudantes desenvolvam atividades que renovem o olhar sobre o ensino e proporcionem novidades pedagógicas tornando este ensino cada vez mais eficaz.

O subprojeto PIBID/Pedagogia da URI Erechim conta com a participação de vinte e cinco bolsistas, as quais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas públicas do município de Erechim.

O programa PIBID busca melhorar a formação dos licenciados e a qualidade de ensino no âmbito educacional, com vistos nisso, o subprojeto PIBID/Pedagogia tem buscado no corrente ano desenvolver nas três escolas parceiras três projetos que são: as monitorias em sala de aula, implementação de um ateliê da aprendizagem e o desenvolvimento de um projeto de leitura.

As monitorias em sala de aula tem como objetivo auxiliar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, buscando um melhor desenvolvimento dos mesmos durante as atividades realizadas em sala de aula. O ateliê da aprendizagem é um espaço o qual está sendo implementado nas escolas parceiras e quem tem como objetivo trabalhar, através de jogos e materiais concretos, as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

O projeto de leitura busca desenvolver diferentes estratégias para trabalhar a leitura em sala de aula, saindo da rotina dos textos e trabalhando com diferentes atividades para tornar a leitura mais interessante, melhorar a compreensão e a interpretação.

Dentre os três projetos que estão sendo desenvolvidos pelas acadêmicas bolsistas do PIBID/Pedagogia, optou-se apresentar neste artigo o projeto de leitura. No próximo item será abordado a importância da leitura, as habilidades que ela pode desenvolver, além dos benefícios que a mesma pode proporcionar.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Aprender a ler não é apenas aprender as letras do alfabeto é aprender a decodificar as palavras, frases e textos. De acordo com Barros e Gomes (2008, p. 336) “[...] a leitura é um ato complexo, que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais”. Desta forma pode-se perceber que a leitura vai muito além de ler

textos, frases e palavras, busca compreender o que está sendo lido, se é interessante, quais conhecimentos podem ser gerados e se está relacionado com o meio em que se vive.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, segundo SOLÉ (1998, p. 32):

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. [...] pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

A leitura é capaz de gerar autonomia, pois quando essa capacidade não é desenvolvida torna as pessoas dependentes umas das outras necessitando de ajuda para realizar até mesmo atividades corriqueiras. A leitura contribui também para a aquisição de novas informações, atualizações, o desenvolvimento de uma opinião mais crítica a respeito não só de textos mas também de problemas enfrentados em nosso dia-a-dia, além de ampliar de maneira significativa os nossos conhecimentos e o nosso vocabulário, estimulando a criatividade e facilitando a escrita de forma correta.

O hábito da leitura traz diversos benefícios para o ser humano que está habituado a esta prática. A pessoa que costuma ler diariamente tem facilidade em falar de diversos assuntos, através da leitura amplia-se a compreensão e o conhecimento. Com ela cria-se argumentos para tratar tanto de temas reais do cotidiano quanto fictícios.

Para o professor, é fundamental a leitura, pois ela facilita que o mesmo crie novas atividades embasadas em criticidade e compreensão. Existem vários tipos de leitura, entre eles podemos destacar, além da leitura convencional, a leitura de uma imagem, de uma cena de teatro, leitura de mundo, de si mesmo, leituras por prazer e até mesmo por obrigação.

Segundo Kleiman (1998) para que os alunos desenvolvam a paixão pela leitura é necessário que vejam que seu professor também possui o mesmo gosto por ela, ou seja, o professor deve ser o exemplo para os seus alunos.

Aprimorar a aprendizagem, possibilitar maior concentração e aumento do vocabulário são algumas outras vantagens que a apreciação de um bom livro pode proporcionar. Através da leitura as pessoas se tornam mais cultas, mostram ter vontade de continuar aprendendo, além de domínio de palavras e assuntos, destacando-se no seio da sociedade e no âmbito profissional.

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou relatar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 23)

A partir do que foi destacado anteriormente verifica-se o quanto a leitura é essencial, não há dúvidas de que ela é muito importante, porém no mundo contemporâneo esta ferramenta de estudo e compreensão se encontra cada vez menos utilizada. Cada vez mais as pessoas estão lendo menos, isso se torna preocupante dentro de uma sociedade que cada vez mais exige novos conhecimentos e habilidades para executar até mesmo tarefas simples.

O fato de a maior parte de adultos e pais ter uma rotina voltada para o trabalho e não possuir o hábito de ler, traz para seus filhos uma referência e um exemplo de que a leitura pode ser deixada em segundo plano. Além disso, a criança encontra no rádio, na televisão e principalmente na internet, tudo o que deseja sem precisar fazer muito esforço. Esta realidade está muito presente nos dias atuais, por isso a leitura acaba sendo cada vez menos praticada e os conhecimentos adquiridos vez mais irrelevantes, sem uma fonte segura .

Frente a grande importância que a leitura tem não só na escola mas na vida dos alunos foi desenvolvido um projeto em três escolas públicas do município de Erechim em que o subprojeto PIBID/Pedagogia atende, com intuito de aprimorar esta competência necessária a todos os cidadãos. No próximo item será abordado a justificativa para a criação do projeto, como ele foi criado e qual seu objetivo.

4 PROJETO DE LEITURA

Com base na grande importância que a leitura tem na vida das pessoas, e através das experiências e observações realizadas desde o ano de 2010, ano em que se iniciou o subprojeto PIBID/Pedagogia nas escolas do município de Erechim, pode-se observar as dificuldades que os alunos têm com a leitura e com a compreensão do que está sendo lido.

Diante deste contexto, as acadêmicas bolsistas e as coordenadoras do subprojeto na instituição buscaram criar um projeto na área da leitura, o qual tem como objetivo mostrar a

importância da mesma, desenvolvendo nos alunos o gosto por ela, trabalhando com atividades diferenciadas para gerar uma maior compreensão a respeito do que estão lendo. Após criar o projeto e apresentá-lo as supervisoras e as professoras das escolas onde o PIBID está sendo desenvolvido e com a aprovação de todas o mesmo começou a ser posto em prática através de diferentes atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Dentre as diversas atividades que se apresentam no projeto estão o teatro e o teatro de fantoches, propagandas confeccionadas pelos alunos no intuito de chamar atenção para que outros alunos leiam o livro, musicalização feita através de paródias e interpretação das letras de músicas, varal dos poemas, histórias em quadrinhos, contação de histórias feitas por professores e alunos, trava-línguas, roda de leitura com discussões de textos e livros lidos, painel da leitura os quais são feitos com gravuras e desenhos a partir das histórias lidas, entre outras.

Uma atividade que foi desenvolvida em uma das escolas onde o subprojeto PIBID/Pedagogia está sendo desenvolvido foi o Baú do objetos. Está atividade será descrita no próximo item.

BAÚ DOS OBJETOS

A atividade “Baú dos objetos” foi desenvolvida com os terceiros e quartos anos de uma das escolas pertencentes ao subprojeto PIBID/Pedagogia e teve como objetivo principal aperfeiçoar a criatividade dos alunos ao recriarem a história contada fazendo uso de diferentes objetos existentes em um baú.

O professor leu com os educandos a história “O gato de botas”, e conversou sobre a mesma afim de verificar se os alunos compreenderam as ideias chaves apresentadas na história. Em seguida, mostrou um baú cheio de objetos e solicitou o auxílio de um aluno. Na medida em que o aluno ia mostrando um dos objetos existente no baú o professor ia recontando a história incluindo o objeto.

Logo após o professor solicitou ao aluno que recontasse a história enquanto ele mostrava os objetos que o mesmo deveria inserir. Perante os objetos apresentados a ideia é que ao desenvolver esta atividade a história, seja modificada a partir dos objetos sem perder o verdadeiro sentido.

Após o término da atividade foi percebido que os alunos se envolveram e participaram prestando a atenção na história e criando diferentes estratégias para introduzir na história o objeto que era retirado do baú. A atividade foi bem aceita pelos alunos, tornando-se agradável, divertida, fazendo com que os mesmos desenvolvessem o interesse pela leitura não só durante a atividade, mas também após o término da mesma e interpretassem história contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, como citado acima, é um processo complexo, que se constitui de diferentes formas, que podem variar entre a leitura de um texto até a leitura de uma imagem, de uma cena de tetro e a leitura de nós mesmos, dos sentimentos e emoções. A leitura também nos traz inúmeros benefícios, pois além de nos auxiliar na escrita correta, ela pode proporcionar a construção da autonomia, na compreensão dos mais variados assuntos, o desenvolvimento da escrita correta e a busca por informações. Por ser tão importante torna-se indispensável na vida de todos, porém o que se pode perceber é que muitas pessoas deixam-na como segundo plano e alguns até esquecem a grande importância que ela tem.

Desta forma cabe ao professor, durante os anos iniciais do ensino fundamental, que é a fase em que os alunos começam a ler, mostrar o quanto a leitura pode nos auxiliar mesmo em tarefas simples de nosso dia a dia. Para que estes alunos compreendam melhor essa importância o professor primeiramente deve servir como exemplo a elas, mostrando que é um leitor para depois exigir que seus alunos leiam. Para desenvolver o amor de seus alunos pela leitura, além de incentivar, o professor precisa trabalhar com diferentes metodologias e assim auxiliar os mesmos nas dificuldades que vão aparecendo durante esse processo.

Em relação a atividade “Baú dos objetos”, podemos concluir que, a mesma contribuiu para desenvolver o gosto pela leitura, não só durante a atividade, mas após o termino da mesma também, a atenção durante a contação da história, a compreensão, o raciocínio e a criatividade no momento em que o aluno precisa inserir o objeto na história.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. N.; GOMES, E. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAG**, São Paulo, v.10, n.3, 332-342, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefag/v10n3/v10n3a08.pdf> Acesso em: 04 maio 2016.

BRASIL. PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 04 maio 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Silvana Pires de Matos¹
Ana Maria de Oliveira Pereira²
Sandra Medianeira Tessaro Zeist³
Gilvani José Richit⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O estágio é parte fundamental na formação acadêmica, nos cursos de Licenciaturas, uma vez que sua prática aproxima o acadêmico de sua atuação futura em sala de aula. Esse primeiro contato com os estudantes suscita diversas reflexões, desperta algumas dúvidas e evidencia alguns desafios para a carreira docente. A prática do estágio de observação demonstra que o professor deve sempre estar a par dos conteúdos exigidos pela disciplina ministrada, também precisa conhecer e se valer de metodologias diferenciadas que auxiliem o estudante na compreensão e na absorção dos conteúdos, que mais tarde se transformarão em pensamentos autônomos e críticos e que servirão para emancipação como ser crítico. Dentre estas dinâmicas está a utilização das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as pesquisas participativas, os trabalhos em grupos, explanações orais, entre outras ações que promovam a integração e a participação dos estudantes durante as aulas. Nesse contexto é possível afirmar que as aulas meramente expositivas não são mais suficientes aos alunos dos dias atuais. Compreendendo esta realidade, desenvolve-se este trabalho objetivando analisar os desafios encontrados durante a realização do Estágio Obrigatório para a formação acadêmica do curso de Geografia-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Palavras-chave: Sala de aula. Estudantes. Práticas. Aprendizado. Saberes.

Neste texto apresentaremos algumas reflexões acerca dos desafios encontrados durante a realização do Estágio Obrigatório para a formação acadêmica do curso de Geografia-Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. A partir deste contexto e embasados nas teorias da educação trabalhadas durante a graduação, construiremos o entendimento da realidade escolar, agora, com a visão de um professor. A

¹ Acadêmica de Geografia-Licenciatura-UFFS/Erechim. E-mail: sil26pires@gmail.com

² Professora Dranda. em ensino em Geografia, na UFFS/Erechim. E-mail: anamaria.oliveira08@gmail.com

³ Acadêmica de Geografia-Licenciatura-UFFS/Erechim. E-mail: sandrazeist@bol.com.br

⁴ Acadêmico de Geografia-Licenciatura-UFFS/Erechim. E-mail: gilvanirichit@gmail.com

prática de estágio compreendeu a observação de duas aulas (de 45 minutos cada) ministradas pelo (a) professor regente da turma do 9º ano, e regência de 26 períodos de aula (de 45 minutos cada) do Ensino Fundamental no turno matutino, além disso, esta experiência contou com momentos de diálogo e troca de informações com o professor (a) regente, e também com conversas informais com outros profissionais da educação que atuam na escola. Tivemos oportunidade também de participar do conselho de classe, realizado na escola ao final de cada trimestre, uma vivência bastante relevante para a formalização da experiência docente e suas práticas.

Nesse contexto de realização de estágio para formação acadêmica, é importante citar o Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, a qual regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Este decreto constitui as bases legais do estágio curricular, no seu 2º artigo, normatizando:

Considera-se estágio curricular, [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino [...] (LEI nº 6.494, Art. 2, 1997).

A obrigatoriedade do estágio na formação acadêmica é de extrema relevância para a formação de futuros profissionais. No que diz respeito ao campo da educação, reiteramos que o estágio deve proporcionar ao discente a possibilidade de complementação do ensino/aprendizagem acadêmica.

Conforme Pimenta e Gonçalves (1990, *apud* PIMENTA, LIMA, 2005/2006, p.13) “[...] a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.” A partir do posicionamento desses autores, entende-se que o estágio, para formação acadêmica, é o desenvolvimento de novos conhecimentos, de intervenção na realidade escolar. Compreende-se que o estágio se constitui como um processo de pesquisa, que contribui para a verificação do contexto do local de estágio, desenvolvendo no discente uma postura crítica enquanto futuro docente pesquisador. Sendo assim, o estágio pode ser considerado o marco inicial da docência, o qual envolve complexidades, limitações e por vezes insegurança do estagiário.

É relevante destacar que na atuação em sala de aula durante o estágio, alguns discentes deixam transparecer insegurança e dificuldade em trabalhar com determinados conteúdos da Geografia, para superar estes desafios e direcioná-los para um ensino-aprendizagem satisfatório é imprescindível que o docente conheça todos os conteúdos da disciplina, estando sempre preparado para responder questionamentos e sanar dúvidas. Martins (2013), em seu artigo enfatiza e descreve os desafios que o professor enfrenta em seu processo formativo, colocações das quais compartilhamos da opinião. A autora afirma que para um trabalho qualificado é necessário que o discente saiba transformar o saber científico, o qual é adquirido na universidade, em um saber que se torne significativo para os estudantes e desta forma, buscar meios diferenciados para realizar esta transposição, seja com dinâmicas, seja com atuação participativa dos alunos, seja com recursos visuais e mídias, etc.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, acredita-se que seja necessário ter uma atenção especial a maneira como ele acontece, pois ele está presente nas dependências da escola - espaço que integra professor, aluno e funcionários incluindo também a comunidade como um todo e principalmente a família, elemento primordial na formação dos estudantes que compõe a sociedade escolar. Desta forma é compreensível que a comunidade escolar agindo como um todo tem maiores possibilidades de construir cidadãos mais críticos e com maior percepção frente à sociedade atual a qual estamos inseridos.

Assim sendo constrói-se o presente artigo, com a seguinte estrutura: 1. Introdução; 2. Reflexões a partir da vivência do estágio; 3. A utilização de TIDC em sala de aula; 4. Alguns desafios da formação docente em sala de aula; 4. Considerações Finais. Com este trabalho, almejamos poder contribuir para construção de conhecimentos do leitor acerca dos desafios de docentes em formação, bem como inferir novos questionamentos sobre este assunto.

REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

No que diz respeito ao professor, seu papel vem sendo discutido em várias esferas, incluindo-se as Escolas. Sobre isso, entende-se que formação inicial é importante, porém, a continuação da mesma é fundamental, pois, a idealização do educador é fator relevante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Conforme Martins (2013) com docentes qualificados, comprometidos e motivados, a sociedade será contemplada com resultados

positivos, ou seja, saindo de um processo defasado, para um processo educacional com novos exercícios pedagógicos.

Ainda, no que diz respeito à formação do professor, Pontuschka (2011, p. 91-92) assinala que:

A formação do professor está em constante polêmica nos mais diferentes meios de comunicação a que têm acesso às pessoas envolvidas em educação. No entanto, efetivamente, muito pouco se tem conseguido na prática, de modo que se possa sentir a repercussão ou a presença de um de um trabalho consequente no interior das escolas de 1º e 2º graus. Nossas observações empíricas indicam que esse é um problema geral, embora conheçamos melhor o que acontece com o professor de Geografia.

Partindo desta premissa, no que se refere à formação de professor, a contribuição de Carvalho (2013, p.323-324) sobre a importância da atividade de estágio,

[...] que o conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente.

Em se falando de formação continuada destaca-se uma citação de Pereira (2011, p. 90), na qual a autora afirma que: “com a modernização nos meios de comunicação e a consequente expansão da tecnologia, se faz necessário uma modificação no método de ensino-aprendizagem, para que este possa acompanhar o processo evolutivo, adequando-se as novas exigências da sociedade.” Dessa maneira, entende-se que o atual contexto mundial apresenta a cada dia novas ferramentas de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, isso devido ao desenvolvimento tecnológico crescente posto como uma forma de necessidade de busca e compartilhamento de informações que o ser humano criou para si. Em torno disso criam-se muitos debates e críticas, principalmente ao se tratar do modo como às ferramentas tecnológicas são usadas e as finalidades a elas atribuídas.

Os estudantes hoje são as crianças que já nasceram tendo contato direto com as tecnologias, as quais proporcionam uma nova forma de aprendizado. Corroborando com nossa reflexão Silveira e Carvalho (2013, p.46) afirmam que: “formar, para a sociedade em rede, não é o simples usar de computadores nas aulas de didática, não que isso não seja

interessante, mas a intenção deve ir além. Não basta apenas utilizar, mas (re)significar o uso.” No mesmo sentido às autoras destacam que cada vez mais os jovens farão uso de linguagens digitais e que a maioria dos docentes não estão preparados para tal, isso provoca desânimos em sujeitos que acreditam e prezam por uma educação de qualidade.

Por vezes é perceptível que professores se preocupam excessivamente em repassar conteúdos a seus alunos como se existisse a possibilidade de apresentar tudo em pouco tempo. No entanto, destaca-se que o papel fundamental do professor é criar condições para que a informação possa ser transformada em conhecimento, tornando-se significativo para o aluno e dando novo sentido, de modo a fazer o indivíduo pensar sobre a informação e absorve-la em longo prazo.

Assim, cabe refletir o que é o aprender e o ensinar. Para Seabra (2010, p.29) “[...] sejam quais forem os horizontes para o conhecimento não se pode minimizar nem negligenciar o ato de aprender”, uma vez que aprender é uma necessidade inerente a todos, que irá acontecer durante toda a vida. Não basta ter experiências e gastar tempo em aulas puramente formativas, uma vez que as interações dentro da sala de aula, entre professores e alunos, também são decisivas para haver aprendizagem. O domínio dos conceitos e a busca por técnicas ou metodologias não irá deixar a aula mais interessante, pois o que importa é a crença que está no professor em acreditar que pode oferecer suporte para a construção de conhecimentos dos alunos.

Argumenta-se, portanto, que de fato o professor deve saber posicionar-se diante da turma para proporcionar aos alunos a construção do conhecimento geográfico que possa envolvê-lo e fazê-lo refletir sobre o assunto em debate. As práticas de ensino são a chave para uma boa aula, no entanto como se sabe cabe ao professor a tarefa de trazer informações e atividades que provoquem a curiosidade e despertem o desejo de aprender.

Aula não é somente um momento de audição, de contemplação e de repetição, que mantém o sujeito na passividade, é sim um momento de diálogo e troca de conhecimentos. Assim, ao se falar de ensino de Geografia, imediatamente se pensa em metodologias de ensino que estão classicamente vinculadas as práticas, essas metodologias por vezes não oferecem o suporte adequado por serem meramente transmissoras de conteúdos, não contando com atividades para espaços de diálogos, análises e discussões dos assuntos abordados. Desse modo, ao mesmo tempo em que se socializam conteúdos acumulados, é preciso colaborar para

produção de novos conhecimentos através da curiosidade dos alunos, pois sem curiosidade, dificilmente teremos um processo de ensino aprendizagem significativo.

A UTILIZAÇÃO DAS TDIC EM SALA DE AULA

Como mencionado, os estudantes dos dias atuais não é mais um espectador passivo, ele é um ser participativo com o desejo de ser protagonista de seu próprio aprendizado. As aulas meramente expositivas não vêm suprimindo as necessidades de conhecimento destas crianças e jovens, o que exige dos professores nova postura diante da prática docente. É neste contexto que surgem as TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, que são ferramentas de grande relevância para desenvolver dinâmicas em sala de aula, inclusive para o ensino da Geografia. Para Jesus *et al.* (2012, p. 3-4).

No âmbito da educação, as TDIC's podem ser entendidas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas segundo os objetivos da educação, pois a obtenção de ótimos resultados depende de determinarmos de forma clara e objetiva o que pretendemos trabalhar em sala de aula para depois definir qual tecnologia se enquadra melhor para alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados [...]

Durante a prática de estágio foi possível perceber como estas TDIC são importantes para o esclarecimento do conteúdo. Os estudantes mostraram-se visivelmente mais focados quando o professor(a) regente utilizou os recursos digitais, como os slides em *power point*, as investigações de conteúdo na internet, os filmes e vídeos, etc. Por outro lado, o uso do celular trouxe dispersão e baixa produtividade. Os estudantes, em sua grande maioria, possuem uma relação muito próxima com as TDIC, o que facilita seu interesse e instiga a sua curiosidade, assim sendo a inserção destas ferramentas em sala de aula, são fortemente recomendadas, mas precisam ser utilizadas com cuidado e da forma correta.

Cabe salientar, que não basta a utilização das TDIC para atingir um ensino aprendizagem satisfatório, é preciso que exista uma articulação concreta entre estas tecnologias, conteúdos e a atuação do docente. É necessária uma integração que permita o uso adequado dos recursos sem fugir do foco principal: o aprendizado. Neste sentido, conforme Jesus *et al.* (2012, p.2) :

[...] transformar desafios em oportunidades é um obstáculo sempre presente e é necessário entender que as TDIC's são apenas ferramentas e que a solução não está apenas no seu uso, mas principalmente na capacidade de contextualizá-las no processo ensino aprendizagem [...]

Tendo a experiência prática como referência e utilizando as colocações de Jesus et al. (2003) para embasamento teórico, elencam-se neste momento algumas considerações imprescindíveis para a utilização das TDIC em sala de aula:

- Primeiramente, verificar se a escola dispõe dos equipamentos necessários para a dinâmica proposta;

- Sensibilizar os envolvidos na proposta. Tanto os demais docentes, quanto os próprios estudantes devem compreender o objetivo da utilização das TDIC's, para que não se perca o foco. É imprescindível que se tenha em mente que estas ferramentas são voltadas ao aprendizado e que delas precisam resultara assimilação de conteúdos e posteriormente reflexão crítica, não podendo ser vista como passa tempo ou lazer. Os pais também precisam estar a par das dinâmicas, para que compreendam estes novo modelo de ensino aprendizagem, evitando assim repercussões negativas. Para Jesus et al. (2012, p. 4);

O processo de adoção das TDIC's no ambiente escolar não pode ser efetuado por agentes isolados, pois envolve a remodelação de todos os papéis da educação e, por tanto, requer a participação de todos: alunos, professores, pais, administradores escolares e governantes.

- O professor deverá dominar o uso da Tecnologia a qual está se propondo a trabalhar. Não é possível utilizar uma TDIC se o próprio docente não a conhece de forma adequada. O professor precisa compreender nas ferramentas sua serventia à prática educacional escolar e saber explorá-las de forma que atendam aos objetivos educacionais. “Por outro lado, não é necessário que o professor seja um técnico completo, que seja analista ou programador, basta dominar o assento de usuário crítico e consciente dos recursos disponíveis [...]” (JESUS et al., 2012, p.5).

-Motivação para formação contínua é um requisito importante para os docentes que pretendem utilizar as TDIC. Para os futuros professores, é fundamental saber que a pesquisa é uma constante, que o espírito investigador precisa estar desperto, e que esta nova revolução tecnológica fará parte da nova dinâmica de produção do conhecimento e de ensino aprendizagem.

- Para os futuros professores da área de Geografia, é importante se familiarizar com as TDIC, uma vez que sua utilização pode promover interatividade com os conteúdos concretos do planeta, dos povos, da cartografia e da sociedade. Com a utilização das mesmas é possível aproximar os estudantes de locais distantes, de culturas isoladas, de regiões com faunas e floras de todas as partes.

Compreendendo a popularização destas Tecnologias, o curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, contempla em sua matriz curricular diversas disciplinas que auxiliam no entendimento e na formação para o uso das ferramentas, como: “Leitura e Produção Textual”, a “Didática em geografia”, “Fundamentos da Educação”, “Sensoriamento Remoto”, “Cartografia Temática”, “Climatologia” etc. Entendemos que esta formação na graduação é relevante para a futura prática docente, uma vez que permite que o profissional deixe a universidade com um *background* suficiente para embasar suas aulas, e para transposição dos conteúdos necessários.

O próximo item apresenta a reflexão sobre os desafios docentes para o bom aproveitamento em sala de aula.

ALGUNS DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE

Vivemos em uma sociedade permeada pelas diversas tecnologias, dentre elas as digitais da informação e comunicação, contudo questiona-se: essas tecnologias são utilizadas em âmbito escolar para construção de conhecimentos? Se estão sendo utilizadas, de que maneira? Está atendendo a demanda que os estudantes apresentam? É necessário compreender nesse contexto por que muito se afirma que a escola recebe muito mais informação do que fornece, quando deveria ser o contrário. Afinal o que o estudante vai buscar/compartilhar na escola?

Uma questão a ser considerada aqui é o uso de celular em sala de aula, que mesmo sendo proibido por lei estadual no Rio Grande do Sul (LEI Nº 12.884, DE 03 DE JANEIRO DE 2008)¹ ainda continua sendo utilizado por muitos estudantes para conectar-se a redes sociais, trocar mensagens de texto, tirar fotos e ouvir músicas.

¹ Informação disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2015.

De modo interativo em algumas aulas, inseriu-se e permitiu-se o uso dos celulares para pesquisa, contudo ficou evidente que houve muita dificuldade, pois os estudantes não entendem os dispositivos móveis como fonte de pesquisa para construção de conhecimento e sim para interação em redes sociais, para distração e forma de “lazer”, dispersando o foco e perdendo a atenção da aula.

É muito desafiador, na atualidade, fazer com que a atenção dos estudantes permaneça no conteúdo aula por longos períodos, uma vez que se distraem com muita facilidade dispersam a atenção e acabam tendo muitas dificuldades na hora da realização das atividades.

Nesse sentido, percebeu-se o maior desafio durante o estágio: vincular conhecimento com tecnologias e conseguir a atenção dos estudantes mantendo o foco. Se o docente não for inovador e instigador, as aulas parecem não ter sentido para os estudantes, é preciso procurar engajar os estudantes aos propósitos da aula, e isso também é um desafio.

Sobre os estudantes de hoje, durante a prática de estágio, ficou evidente que as redes sociais, dispositivos tecnológicos, têm tirado muito do seu tempo, os quais realizam menos leituras, redigem menos textos e redações, gerando assim dificuldade de análise e interpretação de textos, charges, mapas e outros elementos gráficos.

Nesse sentido compreende-se que o desenvolvimento do ato de aprender e ensinar Geografia nas aulas são um compromisso que o docente tem com sua profissão, para isso destaca-se que a universidade deve ter comprometimento com a formação continuada de professores e os mesmos serem comprometidos com seu trabalho profissional, pois a formação inicial, a especialização e o planejamento do educador são fatores importantes para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Com professores competentes, qualificados, compromissados e valorizados, a sociedade terá resultados positivos, ou seja, emergindo um processo educativo com novas práticas pedagógicas.

Ainda referente à formação continuada do professor, entende-se que se refere a um processo em que o sujeito irá se aperfeiçoar em determinada segmento do conhecimento, como expõe Farias et al. (2009), a formação docente, é uma possibilidade do profissional se reconhecer como sujeito que constrói suas relações através da prática docente. Os mesmos autores afirmam que “[...] trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamentos, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança” (2009, p.67).

Contudo, como já citado anteriormente, na sociedade atual é necessário que a formação

docente vise uma prática reflexiva e com constantes análises de sua atuação, para novas construções de conhecimentos. Nesta linha de raciocínio, os autores supracitados afirmam que “é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como profissional” (FARIAS, et al., 2009, p. 69), assim, fica claro que é através do desenvolvimento de atividades cotidianas do docente, seja em sala de aula ou até mesmo fora do espaço escolar. O sujeito constrói seus saberes e experiências a partir de suas práticas e conhecimentos, obtidos durante sua formação, visando superar dificuldades acaba por se tornar um aprendiz, que irá fazer e refazer suas práticas constantemente. Cabe salientar que não é o docente sozinho que poderá mudar a realidade da educação, todavia mudanças nas ações dos professores são necessárias. Assim, história de vida, formação e prática docente se relacionam com os saberes e as experiências de ser e de estar na profissão docente, cada uma com suas especificidades.

Outro desafio enfrentado no estágio e também identificado nos relatos dos professores de Geografia da escola onde foi realizada a prática é o que afirma Kaercher:

[...] o ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.) [...] (KAERCHER, 2002, p. 223).

Assim compreende-se que, a partir da vivência do estágio, o professor, enquanto sujeito educador precisa manter-se em constante inovação de suas práticas pedagógicas, sempre visando motivar os estudantes para a construção de novos conhecimentos e participação dos mesmos nas aulas.

A educação mesmo que passe por alguns percalços, representa possibilidade de crescimento intelectual do ser humano. A educação se confronta com a apaixonante tarefa de formar seres humanos, para as quais a capacidade de inovar e pesquisar são elementos desafiadores dos sonhos individuais e da sociedade.

De certo modo o poder da motivação e inovação docente se reflete nas atitudes que temos diante da vida, como cada pessoa enfrenta as situações, e o que preocupa cada um. A pessoa que utiliza a capacidade da motivação, não tem medo de correr riscos, pois sabe que a competência de reverter às situações mais complexas depende mais dela do que do meio em que vive.

De acordo com Cavalcante (2010, p. 1)

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição.

É possível perceber diversos problemas e desafios aos docentes em formação e aos já atuantes. Esses problemas podem ter motivação no descaso entre alguns professores que são levados pela falta de interesse dos jovens estudantes e que muitas vezes acabam influenciando o ambiente escolar como um todo. O sistema educacional precisa mudanças e adequações, que possibilite formação de qualidade aos docentes e aos discentes.

Destaca-se, sobretudo que aprender a ensinar com o exercício da profissão constitui desafio que faz parte da vida profissional de todos os professores iniciantes ou não.

Saber mais sobre o professor, seu trabalho e sua formação na perspectiva da aprendizagem da profissão representa hoje tarefa relevante tanto para pesquisadores que estudam tal temática, quanto para profissionais que, atuando nas escolas, enfrentam caminho nada fácil na docência.

Sobre o ensino de Geografia, convém citar o texto de Straforini (2008), intitulado “*Crise na Geografia Escolar?*”. Nele o autor sustenta que o ensino de Geografia na Educação Básica brasileira tem deixado a desejar, uma vez que atualmente, é a ela a que deveríamos professores e estudantes, recorrer para explicar e entender fatos que acontecem no mundo, e para argumentar sobre os motivos que levam a esse desinteresse pela Geografia nas escolas, o autor cita alguns problemas centrais. Um dos problemas de grande relevância é referente ao fato da Geografia estar sendo inserida no contexto político educacional, para explicar, Straforini se vale das colocações de Torres e Gonçalves (1996-1999, apud: STRAFORINI, 2008), que afirmam que as mudanças educacionais são respostas as políticas educacionais, as quais visam atender interesses e ordens de fora, que objetivam resultados estatísticos

satisfatórios. Para tal, é repassada uma série de responsabilidades à escola, que constantemente tem provas avaliativas com os estudantes, para isso foi reduzido o tempo de aulas das disciplinas como História e Geografia para dar espaço à Matemática e Português, mas é importante ressaltar que não há como separar a Geografia do contexto político educacional.

Assim, é relevante pensar sobre a complexidade do trabalho docente em relação às mudanças que vem ocorrendo no campo educacional, uma das mudanças relevante a ser citada é a reestruturação curricular que foi implantada no Ensino Médio das escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, de acordo com site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)

O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3ºano.¹

Esta é uma reestruturação que gerou e continua em discussão e com críticas por parte de docentes e discentes, segundo Pereira (2012, p.05)

A proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, apresentada pela Secretaria de Educação (SE) do Estado do Rio Grande do Sul (RS), leva em consideração o Plano de Governo Estadual no período 2011- 2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. O plano de governo para a gestão 2011/2014 estabeleceu como prioridade da política educacional a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; a aprendizagem e ao patrimônio cultural e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional [...]

Essa reestruturação é resposta de apelo sobre a necessidade de haver mudanças no sistema de ensino brasileiro frente ao mundo contemporâneo e as constantes tecnologias presentes na sociedade, Pereira (2012, p.7) afirma que para além pensar uma educação inclusiva por meio das tecnologias de comunicação é preciso “[...] uma organização curricular que contemple, ao mesmo tempo, as dimensões da formação humana e dimensões da ciência e

¹ Informação disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1 Acesso em 18 jan.2016.

da técnica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho”.

Entende-se que frente as mudanças tecnológicas e as mudanças estruturais no sistema de ensino, é necessário que também a sociedade precisa entender que os docentes não se classificam apenas como meros executores de normas exigidas, que incidem diretamente com o modo de pensar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas como sujeitos que desempenham seu trabalho visando à formação de jovens em um mundo globalizado e que impõe a todo o momento desafios a serem superados. Para tanto é relevante pensar em uma educação de qualidade que parte da formação docente para reestruturação curricular.

Quanto à formação do docente, é possível perceber que:

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). (FONTANA apud PECOITS, 2012, p.73).

Assim, é possível dizer que não existe um modelo pronto de como ser professor, mas há a trans(formação) continua de um profissional. Ou seja, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1995 apud: LOSS, 2013, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o estágio um dos momentos mais relevante do curso de graduação, uma vez que é através deste que se busca o aprofundamento dos conhecimentos, além do que é aprendido ao longo do curso. Destaca-se também a importância da transposição didática, pois, através dela é possível proporcionar condições de construção conhecimento. Neste momento é possível também comprovar que, na condição de acadêmicos e futuros docentes, a construção do conhecimento é um processo contínuo e que ninguém nasce sabendo.

É relevante dizer que encarar a sala de aula constitui-se de um grande desafio, mas é nesse desafio que nos encontramos ou desencontramos como futuros profissionais da educação. É ali que se aprende a respeitar o estudante, e compreender que nenhuma pergunta

que é feita é “uma pergunta boba”, pois todos os indivíduos se encontram em processo de aprendizagem e construção de conhecimentos contínuos. Aprende-se também a respeitar opiniões, contribuições e questionamentos dos estudantes, o que para os discentes podem parecer óbvias por diversas vezes, mas para eles não, para os alunos é uma descoberta, um novo olhar que desperta, é interesse que se cria.

Outro aspecto relevante para a discussão é que nós, estagiários, precisamos ver a escola não só em sua estrutura física, mas que ali tem uma grande dinâmica e relações de gestão, ensino e aprendizagem, ou seja, aquele espaço físico abarca muitas ações pedagógicas que devem ser exploradas. Outra questão sobre a realização do estágio, é que o mesmo não deve servir para seguirmos modelos ou cópias de “docentes”, mas sim que possamos avaliar a realidade vista e re-construir novas ações reflexivas, possibilitando espaços de diálogos e trocas de experiências, principalmente no envolvimento escola/universidade, sobre o qual ainda é perceptível a existência de um grande distanciamento entre ambos. Nesse sentido que re-afirmamos a importância do estágio, contudo não só observando aspectos negativos, mas propondo sugestões para qualificar o processo de ensino/aprendizagem das escolas, pois são essas trocas de experiência e diálogos, e todo envolvimento dos estagiários nas escolas que possibilitam re-construção de práticas pedagógicas e construções de conhecimentos, entendemos que ao mesmo tempo que professores regentes passam a incentivar os estagiários, os próprios estagiários tem a possibilidade de apontar questões que antes passavam despercebidas pelos mesmos

Com a prática e as vivências nesse estágio, fica explícito que a função de um professor é um grande desafio, sendo que precisa ser um profissional plural, conhecedor das atualidades e do mundo ao seu redor, estar sempre pronto para responder questionamentos e dúvidas dos alunos que ao serem instigados a pensar desenvolvem o desejo de descobrir o mundo que os cerca. Neste contexto a mediação do docente para a construção do conhecimento dos estudantes é fundamental, uma vez que o educando é um ser do mundo, que no seu desenvolver se transforma na interação com a sociedade, portanto, o mesmo também se transforma ao interagir com o conhecimento geográfico. Através da leitura e da escrita geográfica em consonância com o meio em que vive, é que o aluno amplia seus horizontes.

Por fim, parafraseando Freire (1996), é possível concluir que por meio do estágio, busca-se proporcionar aos futuros professores, momentos de aprendizagem profissional, como forma de experimentar uma presença consciente no mundo e não de escapar da

responsabilidade ética que exige o mover-se no mundo. Foi exatamente esta a sensação a o adentrar a sala de aula: conseguir ampliar os horizontes dos estudantes proporcionar-lhes uma perspectiva mais crítica e um olhar mais apurado, melhorar o futuro dos estudantes e da sociedade também, um pouquinho de cada vez.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 18 ago.2015.
- CARVALHO, Saulo. O Estágio Supervisionado da Teoria à Prática: Reflexões A Respeito da Epistemologia da Prática e Estágio Com Pesquisa, A Luz da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/4312-20213-1-PB.pdf>>. Último acesso em 01. Julho. 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas.** 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/3.3_geografia_realidade_escolar_lana_souza%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3.3_geografia_realidade_escolar_lana_souza%20(3).pdf)>. Acesso em: 12. dez. 2015.
- FARIAS, Isabel M. S. de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livre, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JESUS, Patrick Medeiros de. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: desafios, riscos, e oportunidades.** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 25 ago. 2015.
- KAERCHER, N. A. **O gato comeu a geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N.N, OLIVEIRA, O. (Orgs). Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.
- LOSS, A. S. **Preparando-se para ser professor passo a passo: manual de didática.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.
- MARTINS, R.E.M.W. **Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia.** In: CASTROGIOVANI, A.C; TONINI,I.M; KAERCHER,N.A. (Orgs) Movimentos no ensinar Geografia. Porto Alegre: Compasso, 2013, p. 153-169
- PECOITS, S. da S. **Querido diário?** Um estudo sobre Registro e Formação de Professores. Porto Alegre: Editora Letra1, 2012.
- PEREIRA; S.M. **Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul:**

possibilidades de viabilização. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012

PEREIRA, S.S. Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de Geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de Campina Grande. PB. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 88-99, ago. / dez. 2011.

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

PONTUSCHKA, Nidia Nacib, et al. Formação Inicial do Professor de Geografia: **In Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Papirus. 24ª ed. Campinas São Paulo, p. 91-113, 2011.

SILVEIRA, P.G; CARVALHO, M.J.S. **Viagem ao ciberespaço**: a virtualização do conhecimento na educação a distância. In: TEIXEIRA, A.C; PEREIRA, A, M, de O; TRENTIN, M. A. S. (Orgs) **Inclusão Digital: Tecnologias e Metodologias**. Passo Fundo: Ed:UPF;278:EDUFBA, 2013, 281p.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo; Annablume, 2008.

SEABRA, O.C. DE L. **Educação, território e cidadania**: aprender e aprender ensinando. In: CASTROGIOVANI, A.C; CALLAI, H.C; SCHÄFFER, N.O; KAERCHER, N.A.(Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010, p.23-30

OS JOGOS COMO RECURSO PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Denise da Silva¹
Daiane Martinelli de Souza²
Giseli Anhaia Padilha³
Simone Fátima Zanoello⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo enfoca os jogos como um dos recursos que pode auxiliar alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta que o uso deste recurso pode facilitar o desenvolvimento intelectual da criança, aperfeiçoando o raciocínio lógico, aprimorando a atenção, e auxiliando no desenvolvimento de estratégias, de valores por meio do trabalho em grupo, entre outras. O jogo propicia novas experiências, sendo um recurso adicional para fixação do aprendizado. Este artigo tem por objetivo, apresentar algumas reflexões sobre o uso do jogo no processo de ensino e aprendizagem e relatar o projeto desenvolvido pelas acadêmicas bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – campus de Erechim, em uma escola pública do referido município. O projeto foi criado a partir das observações das acadêmicas bolsistas do PIBID ao realizarem atividades de monitoria em sala de aula. As mesmas perceberam que os alunos apresentavam dificuldades variadas de aprendizagem. Foi então, que pensaram em criar atividades lúdicas, diferenciadas e prazerosas para auxiliar os alunos no desenvolvimento do processo lógico, do cálculo mental, no desenvolvimento de estratégias, entre outros. Como a escola tem um ambiente externo amplo, composto de mesas, as acadêmicas pintaram nas mesas e no chão tabuleiros de diferentes jogos os quais os alunos poderiam jogar durante os intervalos. O projeto foi bem aceito por professores e alunos e apesar de ter apenas quatro meses de aplicação, os professores já percebem, que o aprendizado dos alunos têm evoluído e a forma de aplicação tem despertado o interesse dos mesmos.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Processo de Ensino e Aprendizagem. Jogos.

INTTODUÇÃO

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim bolsista do PIBID, subprojeto de Pedagogia. E-mail: denisezukapf@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim bolsista do PIBID, subprojeto de Pedagogia. E-mail: daia11590@yahoo.com.br.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim bolsista do PIBID, subprojeto de Pedagogia. E-mail: giseelepilha14@utlook.com.

⁴ Doutora em Ensino de Ciências-matemática. Professora do departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI/Erechim. Coordenadora do Subprojeto PIBID/ Pedagogia na URI. E-mail: simenez@uri.com.br.

O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve de estímulo para o desenvolvimento da criança. Os mesmos podem auxiliar o desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico, do trabalho em grupo, e também desenvolver nas crianças a importância dos valores como: companheirismo, amizade, respeito, entre outros.

Tendo em vista isso, o presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o uso do jogo no processo de ensino e aprendizagem e relatar o projeto desenvolvido pelas acadêmicas bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – campus de Erechim, em uma escola pública do referido município.

Diante disso o presente artigo está estruturado em três itens, em um primeiro momento será apresentado o programa PIBID e o subprojeto de pedagogia da URI/Erechim, na sequência é apresentada uma reflexão, sobre o jogo como um recurso no processo de ensino e aprendizagem como um todo e por fim aborda-se como o projeto deu-se origem, assim como o mesmo está sendo aplicado para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

PROGRAMA PIBID

Diante do quadro atual da educação no Brasil, vê-se a necessidade de aprimoramento dos saberes incorporados na sala de aula, nesse sentido foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual:

[...] é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2016, p.1).

Portanto este é um projeto desenvolvido pelo governo federal, que permite acadêmicas (os) de licenciatura monitorar e exercer atividades diferenciadas nas escolas, procurando identificar e compreender as dificuldades que os educandos enfrentam em sala de aula,

buscando superá-las, contribuindo assim para o desenvolvimento de novos saberes na prática educativa.

As acadêmicas (os) bolsistas desenvolvem atividades variadas nas escolas, dentre elas destacou-se a Monitoria, Projeto de Leitura, implementação do Ateliê da Aprendizagem e Jogos no Ensino, buscando assim melhorar o rendimento escolar dos educandos em sala de aula. Na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/Erechim, o subprojeto PIBID do curso de Pedagogia conta com 25 bolsistas divididas em três escolas públicas do referido município, trabalhando de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que oferece o trabalho como, a monitoria que implica auxiliar a professora regente em sala de aula, propiciando uma visão mais ampla do ensino para com os alunos. O ateliê da aprendizagem foi um dos projetos elaborados pelas bolsistas, que aborda jogos pedagógicos, voltado para as crianças das escolas parceiras do programa, com o intuito de aprimorar os saberes educativos, assim como o Projeto de Leitura que serve como condutor para o ensino e aprendizagem do educando onde é disponibilizados momentos de leitura e criação de textos, entre outros, os Jogos no Ensino também foi proposto como um recurso para auxiliar no esquema mental, permitindo experimentos possíveis de tentativas, propiciando aos jogadores novas experiências, sendo ele um recurso adicional para fixação do aprendizado.

JOGOS: UM RECURSO PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O jogo é um importante instrumento pedagógico que contribui significativamente no aprimoramento do desenvolvimento intelectual do educando, sendo também um recurso lúdico que estimula a aprendizagem. De acordo com Grando (2004, p. 8-9) o jogo caracteriza-se:

[...]como uma atividade livre, não-séria, distante da vida habitual, capaz de mobilizar o jogador de maneira intensa e total, atividade desligada de qualquer interesse material, praticada em um determinado espaço e tempo, segundo certas regras e determinada ordem. A partir dessa definição, ele pôde categorizar, como jogo, muitas das manifestações humanas, como por exemplo, qualquer tipo de competição. [...], a compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos na utilização do jogo. [...], entendemos por análise de jogo a reflexão desenvolvida pelos alunos sobre os procedimentos utilizados

na elaboração de estratégias e resolução de situações-problema presentes no jogo ou definidas a partir dele.

O trabalho com jogos abre um leque de opções, promovendo o desenvolvimento do raciocínio, da autonomia e da criatividade de nossos alunos Starepavo (1999). O jogo possibilita também situações que auxiliam os educandos refletirem sobre as melhores estratégias. Corroborando com essa ideia Marco (2004, p.1) afirma que “Nessa perspectiva, o sujeito, além de ser envolvido em um contexto lúdico, deve colocar seu pensamento em movimento, enfrentando uma situação que o leve a elaborar estratégias para resolver o problema, ou seja, ganhar o jogo”.

Na fase escolar as crianças são curiosas e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção, com isso acaba tornando-se complicado a transmissão de uma aprendizagem somente teórica, pois mesmo que as crianças apresentem boas intenções ao ato de aprender, é necessário que suas boas intenções sejam expandidas para o compreender e aprender, uma forma de tornar isso possível é com o auxílio do jogo pedagógico, ressaltando que muitas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem as quais podem ser oriundas de diversas causas, que vão de problemas com seu contexto social que podem afetar qualquer área do desenvolvimento intelectual em sala de aula, ou até mesmo um distúrbio de aprendizagem.

Cosenza e Guerra (1999, p. 130) dizem que, “As dificuldades de aprendizagem resultam de muitos aspectos que interferem na aquisição de novos esquemas, ou seja, na reorganização do cérebro para produção de novos comportamentos.” Com isso o jogo vem para proporcionar a criança essa reorganização mental, proporcionando o entendimento sobre o ato de jogar, fazendo perceber suas falhas, reconhecendo seus erros e acertos. Essa maneira de produzir pensamento, na forma de jogo, faz com que a criança raciocine e dialogue com seus próprios pensamentos, esboçando toda uma elaboração mental que dirige e orienta a melhor ação a ser tomada e claro que com a colaboração de um ambiente saudável, nas palavras de Cosenza e Guerra (1999, p. 130) “O ambiente ao qual estamos expostos influencia o processo de aprendizagem.”

Neste contexto é possível afirmar que a inclusão dos jogos no ambiente escolar é suficientemente significativo para o crescimento intelectual das crianças, pesquisas têm comprovado a importância dos jogos, no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo,

e social. Os jogos são atividades que tem como intenção causar prazer, entretenimento e ativação do raciocínio rápido a quem pratica, as atividades propiciam a experiência completa do momento, associando o pensamento e o sentimento no momento do jogo. A criança se expressa, assimila conhecimentos e constrói a sua própria tática mental para chegar a um resultado positivo. E com a repetição do jogo ela adquire experiência habilitando-se modificar as táticas da sua forma de jogar de acordo com seu interesse para obter o resultado positivo, por isso é importante que o professor aplique o mesmo jogo algumas vezes para uma mesma turma.

Pode-se dizer que os jogos educativos são um forte aliado para a contribuição do desenvolvimento intelectual das crianças, apresentando-se como um recurso prazeroso, interativo e produtor de conhecimentos. Conforme afirma Lara (2004, p.1) “[...] quando bem elaborados, eles podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento.”

Por meio do auxílio realizado em sala de aula, com a atividade de monitoria desenvolvida pelas acadêmicas bolsistas do Programa PIBID, foi possível identificar e observar as crianças com dificuldades de aprendizagem, Por isso identificou-se a necessidade de desenvolver um projeto que visou auxiliar os educandos. Foi então que surgiu a ideia de criar atividades que pudessem tornar o recreio um momento agradável, mas ao mesmo tempo com atividades que estimulassem o raciocínio lógico, o desenvolvimento de estratégias o cálculo mental, entre outros.

No próximo item apresenta-se o projeto: jogos no ensino, enfatizando como o mesmo está sendo desenvolvido na escola parceira do PIBID.

PROJETO: JOGOS NO ENSINO

Conforme destacou-se anteriormente o projeto jogos no ensino foi criado quando percebeu-se, por meio da monitoria em sala de aula, as mais variadas formas de dificuldades que as crianças apresentam, então pensou-se um meio de envolver as crianças em atividades lúdicas, diferenciadas e prazerosas para auxiliar o mesmo no desenvolvimento do processo lógico, do cálculo mental, no desenvolvimento de estratégias, entre outros. Percebeu-se que o recreio poderia ser utilizado como um momento de contribuição para esta aprendizagem

significativa, pois havia na escola um ambiente, composto com mesas de concreto em que alguns alunos frequentavam na hora do intervalo, em que poderia ser utilizado para o desenvolvimento do projeto.

Então começou-se a limpeza neste local, havendo a necessidade de restauração do mesmo por isso, foram reunidos alguns alunos do 4º e 5º ano para que pudessem auxiliar as bolsistas no ajuste do espaço.

Após a limpeza, deu-se o início aos desenhos dos jogos como, da trilha matemática e do alfabeto, trilha da escada, travessia do rio, jogos da velha, jogo dos pontinhos, resta um, xadrez, dama, trilha sobre as mesas a amarelinha no chão, conforme figura 1.

Figura 1 - Mesas pintadas com os jogos.





Fonte: As autoras (2016).

Na conclusão dos jogos foi feito um processo de incentivo dos cuidados com o local, com conversas e com a confecção dos materiais a serem utilizados nos jogos, pelas próprias crianças, determinando que a cada semana uma turma fica responsável para levar na hora do recreio os objetos produzidos, para a utilização de todos. Na sequência levou-se uma turma por vez até o local para explicação de todos os jogos, como os mesmos funcionam, oferecendo um tempo para cada turma explorar.

É possível enfatizar que o espaço onde até então não era utilizado, agora passa a ser mais uma ferramenta utilizada tanto pelas bolsistas, quanto pelas demais professoras da escola, pois os jogos confeccionados visam desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio lógico e rápido, atenção, trabalho em equipe, sendo assim, um completo auxílio para o desenvolvimento da aprendizagem.

Estas atividades ocorrem durante a semana, no momento do recreio, e com as regras estabelecidas as crianças também começaram a apresentar cuidados com o ambiente escolar, tanto quanto, segundo relatos das professoras regentes, vem contribuindo significativamente no desenvolvimento do conhecimento intelectual das crianças.

O projeto vem sendo muito bem aceito pelos professores e alunos, os mesmos percebem que o aprendizado tem evoluído e a forma de aplicação tem despertado o interesse dos alunos. Percebe-se através disso que tudo pode ser utilizado como ferramenta de aprendizagem. Todo esse processo pode ser visualizado nas imagens a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou a importância dos jogos no âmbito escolar como recurso para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o qual apresenta-se como um forte aliado na construção do desenvolvimento intelectual das crianças, que vai ao encontro de um processo prazeroso, interativo no auxílio da produção de conhecimentos.

Pode-se dizer que o uso dos jogos tornou-se mais atrativo ao aluno e mais gratificante ao professor, pois esta atividade diferenciada instigou os alunos a querer aprender mais, contribuindo significativamente na aprendizagem em sala e isso motivou o professor em sua aula.

Por meio da prática foi possível compreender a importância do jogo no processo educativo, além de vê-lo, não apenas como uma ferramenta para a aprendizagem, mas também como um auxílio no que diz respeito a convivência com os colegas, pois com as regras que contém os jogos, os quais devem ser respeitadas, incentivou as crianças a respeitar também o local que foi confeccionado os jogos, começaram a utilizá-los de forma que não os danificassem e passando a ter mais respeito com o patrimônio escolar, bem como respeitando e convivendo coletivamente.

Enquanto bolsistas pode-se retirar como forma de aprendizado, o quanto uma atividade diferente pode trazer grandes resultados nos alunos e esses resultados não estão relacionados apenas com a aprendizagem disciplinar, mas também na convivência que os alunos passaram a ter uns com os outros e também com o espaço, tivemos resultados positivos, vindo das crianças e dos relatos das professoras regentes da escola.

REFERÊNCIAS

- COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- LARA, I. C. M. **jogo como estratégia de ensino de 5º a 8º série**. 2004. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/02/MC63912198004.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.

MARCO, F. F. **Jogos:** um recurso metodológico para as aulas de matemática. 2004. Disponível em: <http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/m_cur/mc08.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

STAREPAVO, A. R. **jogos desafio a descoberta:** O jogo e a Matemática no Ensino Fundamental- séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

PROJETO DE AÇÃO SOCIAL NA ONG: RECRIANDO VIDAS

Micheli Silvestrini¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

Rosane Fátima Vasques³

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

Resumo: Ao constatar a necessidade de uma educação mais igualitária e auxílio as necessidades da população, verifica-se a importância de haver um olhar especial as ações voluntárias que influenciam neste processo. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo relatar práticas desenvolvidas por acadêmicos de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Erechim, em uma Organização não governamental, visando em auxiliar os alunos na construção de novos saberes, e aprimorar conhecimentos pré adquiridos. As práticas proporcionaram aos estudantes um momento diferenciado e prazeroso, através das atividades propostas percebe-se, de forma empírica, que os alunos conseguiram aprender e desenvolver-se melhor durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, ressalta-se a importância de atividades diferenciadas que visem incentivar o desenvolvimento dos alunos, aprimorando seu conhecimento de forma diferenciada e prazerosa. A partir dessas práticas os acadêmicos bolsistas reforçam o entendimento de que atividades lúdicas podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ONG. Ação voluntária. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A responsabilidade social é um assunto que vem ganhando relevante consideração nos últimos anos, pelas empresas e pela própria sociedade, desse modo, o trabalho voluntário surge como uma forma de participação social que vem em constante crescimento à medida que transcorre o tempo, Nesse sentido, percebe-se a necessidade de haver cuidado em relação

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, Bolsista do PIBID. E-mail: michelisilvestrini9@gmail.com

² Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa Ética e Educação – URI. E-mail:smdenise@uricer.edu.br

³ Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional GPEGIE – UFFS. E-mail: rosanevasques@uricer.edu.br

ao outro, e dedicação para contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária, que vise direitos e condições iguais para todos cidadãos.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar atividades voluntárias desenvolvidas por acadêmicos de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Erechim, em uma Organização não governamental (ONG).

A fim de alcançar tal objetivo, em um primeiro momento procura-se conceituar o trabalho voluntário. Na sequência, apresentar brevemente a Instituição de ensino e assistência social onde as atividades foram desenvolvidas. E, por fim, relatar atividades realizadas voluntariamente pelos acadêmicos.

O TRABALHO VOLUNTÁRIO

O trabalho voluntário constitui-se como toda e qualquer ação que um sujeito faz, sem fins lucrativos, dedicando-se seu tempo, esforço, lealdade e auxílio. Participando de eventos, campanhas solidárias e de arrecadação, serviços voluntários à comunidade, auxílio em Organizações Não Governamentais ONG, entre outros.

A lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 define o serviço voluntário como a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Ainda, conforme Tenório (2006) voluntário é quem disponibiliza espontaneamente seu tempo, talento e energia para seus semelhantes e suas comunidades, por meio de ações individuais ou em grupo, sem expectativa de recompensa financeira. Assim, o trabalhador voluntário não pode ser considerado funcionário ou empregado da instituição ou organização para qual presta o serviço. A jornada semanal não pode ultrapassar duas vezes por semana, oito horas por dia.

Assim, a organização ou empresa, quando se insere neste tipo de atividade também obtém significativos retornos, não apenas para sua imagem que fica reforçada quanto a credibilidade, mas também no desenvolvimento da potencialidade de seus colaboradores. É importante ressaltar que toda essa motivação que faz o cidadão, a organização e a iniciativa privada investirem no desenvolvimento de frentes de trabalho voluntário tenham como

objetivo maior o bem comum e a solidariedade, mas em hipótese alguma a auto-promoção de seus membros.

Nesse sentido, como o trabalho voluntário desenvolvido aconteceu em uma ONG, é profícuo destacar, como enfatiza Fernandes (1997), que organização não-governamental é o um conceito constituído basicamente em função de duas negações: “não governamental” e “que não tem fins lucrativos”. A primeira negação, de que são “não-governamentais”, indica que elas não fazem parte do governo e não devem ser confundidas em o Estado, embora visem um bem ou serviço de caráter público ou coletivo. A segunda negação, de que são “sem fins lucrativos”, indica que essas organizações não são geridas a partir da lógica do mercado, embora arrecadem recursos, seus fundadores não recebem pagamento salarial ou dividendos.

Sabe-se que atualmente existe uma carência de voluntários dispostos a abraçar causas sociais, isso reflete na entidade atendida pelo projeto de ação social da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões- Campus de Erechim, configurando a relevância do mesmo para a comunidade que abarcou essa entidade. É nesse trabalho que o educador busca, por meio do amor, da construção, da esperança, da responsabilidade social e formação integral das crianças e adolescentes, solidificar os elos que compõem os envolvidos no projeto. O trabalho tem feito desabrochar nos acadêmicos uma vontade interior levando a empenhar-se de modo solidário em prol da sociedade e da educação, como também vivenciar a prática docente, motivando suas ações por toda a vida. Com isso, afirmamos que a educação tem de servir a um projeto da sociedade como um todo. Então, na sequência descreve-se brevemente a instituição foco de atuação dos acadêmicos.

INSTITUIÇÃO SOCIAL

O trabalho voluntário deu-se em uma organização de ensino e assistência social localizada no bairro Presidente Vargas, no município de Erechim, Rio Grande do Sul. A organização iniciou seu atendimento no dia 06 de março de 2008, com o intuito de oferecer atendimento sócio-educativo e assistência social à crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, que encontravam-se em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Desse modo, o público alvo é atendido de segunda à sexta-feira, no contraturno escolar, com atividades diferenciadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Atividades

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividades no contraturno	Reforço de Matemática	Aula de Artes	Reforço de Matemática e Português	Aula de Educação Física e de Ensino Religioso	Cinema e aula de cultura e diversidades

Fonte: Elaborado pelos Autores.

No final do ano de 2003, a organização teve suas atividades findadas pelas irmãs Terezianas, as próprias fundadoras do Projeto. Porém, diante da necessidade de sua permanência neste local, a ONG reabriu e atualmente encontra-se sob nova administração. Desse modo, atende aproximadamente 55 crianças e adolescentes no contraturno escolar. A organização tem como objetivo principal garantir um espaço de proteção e inclusão social à crianças e adolescentes em situação de riscos e vulnerabilidade social, incentivando-as a socialização

Entretanto, percebe-se que a organização enfrenta alguns desafios diários que dificultam seu desenvolvimento, além disso, até o momento não possui condições financeiras para contratação de uma equipe profissional adequada para dar andamento as atividades propostas. Assim, quem auxilia a ONG neste processo são pessoas voluntárias, que sensibilizam-se em ajudar, doando seu tempo, fazendo um gesto de cidadania e amor em busca de uma sociedade mais justa.

Um desses desafios enfrentados é a existência de muitas crianças que vivenciam dificuldades desde pequenas, enfrentando realidades opostas, como a má estruturação familiar, falta de apoio familiar, de alimentação, de higiene e de cuidados essenciais à vida. Além de, muitas vezes, são vítimas de maus tratos e obrigadas a vivenciar cenas de dor e sofrimento. Nesse contexto, o forte trabalho de apoio emocional às crianças é visto como essencial.

Esses fatores atrelados à condições de miséria, tem prejudicado o aprendizado de crianças e adolescentes. Segundo Cunha (2007), a pobreza significa " Falta daquilo que é necessário a vida". A criança que vive em um ambiente precário com falta de alimentos e auxílios necessários para uma vida saudável torna-se propensa a vivenciar dificuldades desde cedo, o que a faz, entre outras coisas, se preocupar com outros fatores, esquecendo de dedicar-

se aos estudos, por de certo modo, ser algo pouco valorizado pelos seus familiares e pessoas que convivem com elas.

Pensando nesse contexto, de vulnerabilidade social, o projeto de ação social da URI visou ajudar a suprir algumas dificuldades de aprendizagem das crianças que frequentam a ONG, o que é descrito na seção que segue.

A PRÁTICA DOS MONITORES

Destaca-se que os estudantes da instituição diante do contexto em que vivem, tem grandes dificuldades de aprendizagem, para sanar estas, foi desenvolvido pela URI– Campus de Erechim, um projeto com o intuito de promover ações que visem a atuação interdisciplinar educativa dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Pedagogia. Desse modo, buscou-se estimular a interdisciplinaridade e a integração das diversas disciplinas dos Cursos, em busca de uma linguagem única, a fim de atender o objetivo maior do projeto, que é de atender a criança/adolescente na sua integralidade, contribuindo através da educação e prevenção, para a melhoria da qualidade de vida e dos indicadores de saúde dessa população.

Com o intuito de atender estas dificuldades enfrentadas pelas crianças da ONG, foram realizadas atividades, jogos disciplinares e reforços nas matérias escolares em que os alunos demonstravam mais dificuldade.

No contraturno escolar dos estudantes, realizou-se atividades de reforço de diversas matérias, para auxiliá-los diante das dificuldades presentes. Os mesmos, continham muitas dúvidas e vinham seguidas reprovações na escola. As atividades variavam devido à idade e dificuldade que cada criança apresentava, procurando sempre, garantir um auxílio e construção de novas aprendizagens.

As intervenções realizadas com as crianças foram muito importantes nas questões que envolvem as relações sociais, disciplina. Para atender a essas questões buscou-se trabalhar muito com atividades que desenvolvem a cooperação, bem como, desenvolvimento das capacidades coordenativas

Assim, a seguir relata-se alguns jogos e atividades diferenciadas que foram utilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Atividade 1: Lúdico e aprendizagem

Foi desenvolvida atividades lúdicas como forma de reforço para os estudantes, as mesmas, eram aplicadas no horário inverso do turno escolar. Reforçou-se sobre o ensino de Matemática, Português, Ciências e incentivo à leitura.

Atividade 2: Trilha da tabuada

A atividade trilha da tabuada tem como objetivo aprimorar os saberes dos estudantes em relação à tabuada. Proporcionando um auxílio nas dificuldades e inseguranças dos alunos.

Para iniciar a atividade dividiu-se a turma em dois grupos e escolheu-se um líder para cada um dos grupos. O líder ficava posicionado no início da trilha, jogava o dado, o número sorteado determinaria a tabuada em que a questão proposta se referiria e em conjunto com toda a equipe respondia a questão e qual relatava a resposta final para a professora. Caso o estudante acertasse a questão deveria avançar uma casa da trilha e se errar permanece no mesmo lugar até chegar sua vez novamente. Cada equipe joga uma vez e passa o dado para a outra equipe, até chegar a um vencedor.

A atividade teve como objetivo aprimorar de maneira lúdica e diferenciada a aprendizagens dos estudantes em relação a tabuada. Os mesmos, brincaram de aprender facilitando seu entendimento.

Atividade 3: Jogo das trocas:

É escrito no quadro várias palavras, a seguir explica-se e identifica-se os gêneros das palavras contidas no quadro (nomes de animais, comidas e objetos). Em seguida, as crianças viram-se de costas e a professora troca algumas vogais, depois as mesmas devem identificar as palavras que foram trocadas, destrocando as vogais e escrevendo corretamente a palavra ao lado.

Através das trocas de experiências, pode-se observar que o coletivo auxiliou na percepção dos erros, onde foi possível dar avanço no desenvolvimento da habilidade perceptiva, contribuindo para uma visão crítica do educando.

Atividade 4: Circuito Divertido

A turma dividiu-se em dois grandes grupos para a realização da atividade. Foram separadas em duplas para a realização das atividades. A atividade iniciou com a passagem pelo túnel, onde uma participante passará pelo mesmo empurrando uma bola de vôlei.

Ao término, a mesma rolará a bola pela passagem, entregando-a para sua dupla, que realizará a mesma atividade. Após a passagem do túnel, outra dupla colocara-se para montar um quebra-cabeça, usando as peças expostas no chão. Concluída a tarefa, outra dupla calculará uma história matemática, contida em um saco surpresa. A última dupla teve a tarefa de retirar as tampinhas expostas em uma bacia com água, com o auxílio de 2 palitos de churrasco, colocando-as em outro reservatório contido do lado. Quando todas as atividades forem se finalizando, o grupo deverá dar-se a mão, formando uma grande corrente.

O primeiro participante iniciará a passagem de um bambolê pelo seu corpo, passando pelas demais, sem usar as mãos. Após toda passagem dos bambolês, os dois grandes grupos darão as mãos formando um grande círculo, observando cada qual que está na sua direita e esquerda. As orientadoras colocarão uma música, e o grande grupo circulará pelo espaço, distanciando umas das outras. Quando a música parar, cada integrante deverá encontrar a pessoa que estava em cada um dos seus lados. Assim, formara-se um nó humano, onde a equipe tem como objetivo desatá-lo, formando o círculo inicial.

Destaca-se que o circuito teve como objetivo principal desenvolver a psicomotricidade das crianças, estimulando também a lógica, interpretação e o trabalho em equipe.

Atividade 5: Cruzadinha diferenciada

Para iniciar a atividade foi solicitado que um aluno de cada vez viesse até o quadro para montar a cruzadinha e depois misturar palavras da cruzadinha com outras para que os educandos possam pensar qual palavra é a correta, ao encontrar deve-se riscar ou circular a palavra, após escrever a mesma na cruzadinha.

Teve como um dos objetivos promover de forma coletiva e individual, a participação dos educandos, permitindo com que os mesmos sejam autores de suas próprias tentativas, contribuindo para construção e desenvolvimento de novos saberes.

Para Tezani (2004) o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento,

a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu.

Segundo Piaget (2013) o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibrar-se com o mundo. As mesmas, conseguem por meio de brincadeiras desenvolverem-se melhor, e aprender com mais consciência os conteúdos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo, conclui-se sobre a importância do trabalho voluntários em instituições. As mesmas, necessitam de auxílio e caminhar junto com a sociedade para facilitar que os sujeitos se tornem pessoas conscientes e com oportunidades igualitárias.

Destacamos também, a importância de jogos e brincadeiras diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, por meio delas as crianças desenvolvem sua imaginação, tornando-se seres críticos e capazes de interpretar, entender e conviver melhor em sociedade.

Com as atividades desenvolvidas, percebe-se a necessidade de haver contato dos estudantes com o mundo imaginário que está presente nos livros infantis, facilitando o processo de alfabetização, ressalta-se que os mesmos precisam praticar mais através de jogos matemáticos, que visem estimular suas capacidades de maneira diferenciada. Deste modo, o voluntariado deve procurar formas variadas de auxiliar os estudantes durante o processo de ensino aprendizagem. Além disso, percebe-se que os alunos se envolvem com mais entusiasmo quando são propostas atividades que envolvem o lúdico, a fantasia, a imaginação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de fev. 1998

CUNHA, A.P.G. Programa de Estudos em Gestão Social - Organização do terceiro setor: um desafio para as teorias organizacionais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 2007.

FERNANDES, Rubem César. O que é Terceiro Setor? In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org.). **3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado**. Editora Paz e Terra, 1997.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TENÓRIO, F.G. (org). **Responsabilidade social empresarial: teoria e prática**, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Marilaine Fernandes¹

Natália Lopes²

Fernanda Moro³

Mariele Pimentel⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Este artigo tem como foco de estudo a relevância dos jogos matemáticos usados na Educação Infantil, em contribuição da aquisição dos primeiros conceitos matemáticos, e sua importância no processo educativo. Esta pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica também classificada como exploratória, com abordagem qualitativa, retratando a utilização dos jogos na Matemática como facilitadores da aprendizagem no aspecto cognitivo. A Matemática pode tornar-se uma disciplina mais atrativa com a utilização dos jogos matemáticos, sempre visando a aprendizagem significativa. Com os jogos matemáticos também é possível criar e recriar os significados da aprendizagem no universo da criança, aprender por meio da utilização de estratégias diversificadas, para a aquisição dos primeiros conceitos.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos. Educação Infantil. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo relacionado à importância dos jogos matemáticos trabalhados na Educação Infantil, usados como facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem dos primeiros conceitos matemáticos. Também tem como finalidade demonstrar a relevância da introdução de uma metodologia de ensino diferenciada, usada como ferramenta pedagógica, na intervenção de propostas para se trabalhar com a Matemática.

Neste estudo buscou-se enfatizar a alfabetização matemática e sua importância por meio da introdução dos jogos matemáticos, relacionado os primeiros conceitos desenvolvidos

¹ Acadêmica do 8º semestre no curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: marilainemachadokgatinha@gmail.com

² Acadêmica do 8º semestre no curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: natalia.loppes@hotmail.com

³ Professora do departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI/Erechim. Mestra em Ensino de Ciências Exatas. E-mail: fernandamoro@uricer.edu.br

⁴ Acadêmica do 8º semestre no curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: marielipimentel@hotmail.com

nesta etapa da escolarização, bem como enfatizar o papel do professor como mediador no processo educativo, buscando uma reflexão acerca do desenvolvimento das primeiras habilidades e competências envolvidas nos conceitos matemáticos.

Deste modo, sabendo das dificuldades e problemas nas questões da aprendizagem da Matemática, os jogos matemáticos constituem-se uma alternativa eficaz e estimuladora para trabalhar esta disciplina nos primeiros contatos na Educação Infantil, promovendo momentos agradáveis, engajadores e de significado para a formação da criança mais autônoma, crítica e reflexiva no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Matemática é considerada, por grande parte das pessoas, como uma disciplina difícil, abstrata e, muitas vezes, sem aplicabilidade no cotidiano. Na escola, é uma das disciplinas do currículo mais temida pela maioria dos alunos, que apresentam dificuldades diversas: falta de concentração, problemas com a interpretação, dificuldades no processo dos algoritmos das operações fundamentais, entre outros. Faz-se necessário, portanto, que o professor busque novas metodologias para o trabalho, que envolvam o estudante, buscando ligações da Matemática nas mais diversas áreas e no cotidiano.

A Matemática normalmente é trabalhada nas escolas por meio de explicações, explanações e métodos pouco atrativos para os alunos, o que não proporciona uma aprendizagem significativa, mas sim apenas o treinamento das crianças. Smole et al. (1996, p.62) enfatizou que os professores se preocupam em transmitir às crianças da Educação Infantil, as noções numéricas, o reconhecimento de algarismos, nome dos números, domínio da sequência numérica, nomes de algumas figuras geométricas, trabalhando em cima de explicações, tornando-se evidente para quem constrói, mas para quem acompanha é complicado internalizar o raciocínio alheio.

As experiências são muito importantes na formação integral da criança principalmente nos primeiros contatos com a educação, em que a criança acaba atribuindo significados e construindo aprendizagens por meios de brincadeiras, experimentações, interações entre outras aquisições importantes para a sua formação. Segundo Oliveira e Silva (2015) é possível trabalhar diversas formas de aprendizagens, pois é natural da criança o ato de brincar, explorando assim a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social no estreitamento dos

laços coletivos por meio dos jogos e brincadeiras, sendo estas colaborativas para a ampliação dos conceitos matemáticos.

Nos primeiros anos da Educação precisa haver uma relação entre o conhecimento que a criança já possui com o conhecimento adquirido no espaço escolar, por intermédio das relações existentes no meio, das experiências vivenciadas e interiorizadas. Deste modo, Pereira et al. (2011) relacionaram que a Educação Infantil representa uma fase significativa no desenvolvimento da criança, onde ocorrem importantes conquistas cognitivas e comportamentais, estas adquiridas por meio de tarefas de desenvolvimentos a serem cumpridas, desenvolvendo assim habilidades e competências para os anos subsequentes, inferindo as habilidades sociais para posteriores ajustamentos na vida escolar, promovendo contribuições significativas para diversas aprendizagens.

Maluf (2008, p.1) elencou que:

A Educação Infantil, por inteiro, é quando a criança recebe as influências socializadoras dos demais seres humanos e com os quais estabelece relações, através de um ambiente acolhedor, rico em oportunidades de experiências e com interações positivas.

Corroborando com esta ideia, Oliveira (2002, p. 160), destacou:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

A brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento da Matemática, colaborando para que os conceitos possam ser adquiridos de forma significativa. Deste modo, a inserção de jogos matemáticos pode ser uma alternativa para o trabalho do professor, tanto na Educação Infantil, como em outros níveis de ensino, buscando uma maior interação dos alunos durante as atividades de sala de aula, tornando-os ativos no processo de construção do conhecimento.

Segundo Smole (2014) os jogos também podem contribuir na criação de vínculos afetivos entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, encontrando equilíbrio entre o real e o imaginário na introdução de conhecimentos significativos, em aquisição de inúmeros conceitos matemáticos, construção da cidadania, por meio de atividades propostas na

utilização de vários jogos. Além de trabalhar conceitos como espaço, tempo, classificação, seriação, auxiliando na melhor compreensão dos conteúdos de Matemática na Educação Infantil, contribuindo para a aquisição de habilidades e competências importantes.

Os jogos podem ser inseridos no trabalho com a Matemática possibilitando abstrações e generalizações importantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 217) também destacaram:

Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos de seu ambiente físico e sociocultural.

Durante os jogos, a criança precisa pensar criticamente sobre suas ideias, conforme destacou Kamii (1996, p.57):

O conhecimento lógico matemático tem suas fontes dentro de cada criança e é elaborado a partir de sua própria ação mental. No domínio lógico matemático, portanto, as outras pessoas não são fontes de conhecimento para a criança simplesmente interiorizar. Contudo, as ideias dos outros são importantes porque elas promovem situações que levam a criança a pensar criticamente sobre suas próprias ideias em relação as dos outros.

Conforme os autores supracitados, os jogos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem da Matemática. A relevância da inserção de jogos no trabalho com a Matemática é apontada pelos autores como uma possibilidade de se trabalhar pedagogicamente não só nos primeiros anos, mas em todos os níveis de ensino, contribuindo para a aprendizagem dos primeiros conceitos pelas crianças.

Os jogos destinados ao trabalho com a Matemática na Educação Infantil devem representar um potencial pedagógico, visando uma aprendizagem focada não mais nos moldes tradicionais e conservadores, mas sim na aplicabilidade do cotidiano, nas relações das experiências pré-existentes, na especificidade de cada criança, em cada história de vida, e internalizações das experiências vivenciadas no meio escolar e comunidade.

Trabalhar a Matemática é fundamental, desde a Educação Infantil, pois ela é umas das disciplinas que contribuem com maior ênfase no desenvolvimento intelectual, colaborando

para o desenvolvimento lógico matemático da criança por esta ser naturalmente curiosa e participativa nas atividades diferenciadas propostas, oportunizando incentivo e estímulos em querer aprender.

Desta forma, Silva (2005,p.26) refere:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente.

Em vista disto, Godoy e Menegazzi (2011, p. 2) destacaram:

Os jogos constituem um recurso favorável ao ensino da matemática, pois apresentam situações-problema significativas que desafiam o pensamento, desencadeando o processo de equilíbrio, responsáveis pela construção de novos conhecimentos.

A criança na fase da Educação Infantil, por meio de suas próprias características e capacidades individuais, vai desenvolvendo a aprendizagem na introdução do uso constante destes recursos pedagógicos, como os jogos no trabalho com a Matemática, pois a adaptabilidade de conceitos trabalhados e assimilados por parte destes alunos servirá como base para suprir a complexidade das aprendizagens posteriores.

Por este motivo, é importante ressaltar a intervenção do professor como responsável e mediador do processo educativo, tornando o seu fazer um campo de oportunidades e conquistas por meio de uma variedade metodológica que contribuam cada vez mais para um trabalho de qualidade, desenvolvendo as potencialidades dos seus alunos em várias dimensões e níveis trabalhados.

O trabalho do professor como mediador das atividades ordenadas, deve levar em conta o cotidiano do aluno, suas características individuais de saberes, para que se desenvolva um trabalho significativo em torno das propostas didáticas oferecidas em potencial, agregando um trabalho de qualidade, eficácia e aprendizagem garantida. É importante que o professor estimule o desenvolvimento da criança a partir das experiências e dos conhecimentos prévios que ela já possui

Ao trabalhar com jogos, quer seja na Educação Infantil ou nos demais níveis da Educação Básica, o professor deve ter objetivos, propósitos e finalidades claras, tendo em vista um planejamento bem direcionado ao que quer alcançar.

Conforme demonstrou Souza et al.(2012, p.17), em que:

É fundamental o trabalho de intervenção por parte do profissional que acompanha os jogos; propor desafios instiga a reflexão e também ajuda os alunos a perceberem semelhanças entre os contextos do jogo e da escola. Diversas brincadeiras e jogos que podem interessar à criança constituem um rico contexto em ideias matemáticas. Podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de intervenções, observações e formulação de propostas, levando o aluno a pensar sobre sua solução.

A identidade de cada profissional vai determinar a ação pedagógica propícia para a realidade presente em cada contexto educacional, tornando oportuno várias estratégias estabelecidas no trabalho com a Educação Infantil, entre outros níveis de ensino, bem como suas necessidades particulares presentes, sempre na busca constante de algo novo a ser explorado com seus alunos em prol de um desenvolvimento constante e eficiente nas propostas trabalhadas.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Matemática é representada em todas as instâncias de nossas vidas, por meio de várias intermediações. A dinâmica em se trabalhar com os jogos no desenvolvimento das primeiras noções desta disciplina, afirma novas possibilidades na aquisição de conhecimentos dos alunos no ensino pré-escolar, superando todas as expectativas a respeito da metodologia utilizada, em que é demonstrada uma maior qualidade e eficiência na aprendizagem.

O grande desafio, perante o ensino da Matemática, consiste em tornar propostas viáveis e de resultados significativos com relação aos novos métodos e situações inovadoras, em busca de um ensino mais substancial e eficaz, favorecendo uma real aquisição dos primeiros conceitos matemáticos na Educação Infantil.

Neste sentido a aprendizagem quando acontece com sentido para o aluno, vai disponibilizar meios que garantem uma função ao conteúdo aprendido, desta forma a criança encontra sentido nas brincadeiras e jogos trabalhados em conjunto com a matemática, para posteriormente vai fazer associações do que já sabe com o aprendido, sabendo que a maneira

com que estes conteúdos vão ser abordados, e a eficácia das abordagens também é primordial em relação a aprendizagem dos conceitos.

Sendo assim para Moreira (2006, p. 38): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na **estrutura cognitiva**”. Ressaltando que o novo conteúdo deve ter significativo e ser relevante para que se torne atrativo ao aluno, e este se sinta atraído e disposto em aprender cada vez mais.

Deste modo, a aprendizagem não se faz de forma mecânica, pois o aprendizado se torna muito mais do que decorar algo, para depois reproduzir tal qual, sendo esquecido por não fazer sentido na vida do aluno. Neste sentido Santos (2008, p. 33), contribui mais sobre a questão da aprendizagem significativa: “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Neste contexto é possível afirmar que a aprendizagem significativa perpassa qualquer forma de aprendizagem em uma situação em potencial, tornando-se específica, objetiva, direcionada, e de sentido para o aluno. Torna-se, portanto, indispensável o trabalho com a Matemática por meio de jogos, pois as situações e intervenções diferenciadas potencializam um aprendizado consistente, de maneira criativa e substancial. Santos (2008, p.73) demonstrou as sete atitudes sugeridas para desenvolver nos ambientes sala de aula na aquisição de uma aprendizagem significativa, sendo elas:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Neste sentido contribuiu Smole et al. (1996), em que a sala de aula deverá ter um ambiente cooperativo e estimulante, possibilitando o desenvolvimento e manifestações das diferentes inteligências, propondo interação entre os diferentes significados que os alunos aprenderão ou criarão das propostas realizadas. O ambiente deve ser encorajador, estimulando soluções, possibilidades, hipóteses, raciocínios e conclusões, permitindo o estímulo da autonomia, trabalhando situações de sentido, favoráveis a aprendizagem com a utilização de livros, jogos diversos, quebra-cabeça, entre outras sugestões.

Carvalho e Pirola (2004) refletiram no sentido de que a contextualização dos conceitos matemáticos devem ser desenvolvidos ainda nos anos iniciais, fazendo relação com a prática da vida e a prática escolar, visando a aprendizagem significativa, já que pode se dizer que há um certo distanciamento, e dificuldades na interpretação dos conceitos por parte dos alunos. Sendo assim, a transformação didática pedagógica, é determinante para a construção da cidadania

Também Smole (2014) destacou que os jogos matemáticos são aplicados em sala ou contexto escolar, principalmente na Educação Infantil visando à aquisição dos primeiros conceitos, na obtenção de um maior desenvolvimento cognitivo. A importância dos conteúdos a serem desenvolvidos e trabalhados, pautados em quatro grandes eixos articulados, efetivando uma aprendizagem no sentido de novas possibilidades e formas de interpretar, ser e estar no mundo, também lentes novas para ver o entorno de forma crítica. Tudo isto se faz presente no primeiro ciclo da alfabetização, onde há uma ampliação da capacidade de análise, comparação, observação, tomadas de decisões, conclusões e estratégias para resolver eventuais problemas que possam vir a surgir na trajetória escolar.

Deste modo, foram quatro os eixos definidos por Smole (2014, p.2):

- a) Conhecimento dos números, dos seus significados e das operações entre eles;
- b) conhecimento de formas geométricas, localização espacial e desenvolvimento corporal;
- c) conhecimento das principais grandezas e medidas;
- d) interpretação e organização de dados a partir dos primeiros contatos com o tratamento da informação.

Desta forma, o jogo pode ser uma estratégia a ser utilizada pelo professor ao trabalhar com a Matemática, principalmente na Educação Infantil, pois colabora com os processos de

ensino e de aprendizagem tornando as aulas diferenciadas, atrativas, inovadoras, dinâmicas e, acima de tudo, significativas para o aluno.

Na Educação Infantil, as crianças estão começando a construir conceitos matemáticos importantes, sendo relevante a mediação do professor nesse processo de desenvolvimento de habilidades matemáticas e o jogo é uma alternativa motivadora, desenvolvendo por meio do lúdico o interesse por esta. Por meio dos jogos, as crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante do problema e a socializar-se com regras que terão que conviver também na vida adulta.

Lorenzatto (2006) elencou que a criança deve ser estimulada pelo professor a trabalhar com algumas noções-matemáticas, ainda na Educação Infantil. Destas noções, algumas destacam-se como: pequeno/grande; maior/menor; perto/longe; mais/menos; dentro/fora; cedo/tarde; ontem/hoje/amanhã; direita/esquerda; na frente/atrás/ao lado; grosso/fino; curto/comprido; leve/pesado; pouco/muito; começo/meio/fim; dia/noite; aberto/fechado; ganhar/perder; alto/baixo; longe/estrito; vazio/cheio; igual/diferente; antes/agora/depois; devagar/pressa; em cima/embaixo; aumentar/diminuir; primeiro/último/entre.

A aquisição destes conceitos importantes, ofertados por intermédio da introdução de jogos matemáticos, possibilita uma consciência maior no desenvolvimento cognitivo do aluno, na capacidade de fazer relações com o dia-a-dia como: dimensões, tamanhos, espaços, relações com altura, com a classificação de cores, formas, seriação de peças de um jogo, ou a comparação de símbolos, objetos, texturas entre outros conceitos que podem ser explorados em sala de aula. Torna-se oportuno e fundamental destacar que a introdução dos jogos matemáticos no contexto escolar, em especial na Educação Infantil, influencia de maneira positiva e significativa com relação à aprendizagem dos primeiros conceitos matemáticos de maneira prazerosa, convidativa, engajadora, trabalhando assim as várias dimensões do universo da criança, em que ela cria e adapta situações concretas evoluindo assim para o abstrato, desta forma tornando-se preparada para viver de maneira autônoma na sociedade a qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a importância em se trabalhar com os jogos matemáticos no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, sendo este recurso pedagógico muito utilizado para enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem, na aquisição dos

primeiros conceitos matemáticos de forma significativa, o qual apresenta-se como um forte aliado na construção do desenvolvimento intelectual das crianças, proporcionando mais prazer, interação, socialização, construção da autonomia e auxiliando na construção de novos conhecimentos, tanto por parte dos alunos como por parte do professor.

O papel do professor, também merece destaque. A questão das escolhas de novos métodos e intervenções a ser desenvolvidas, a procura de variações de materiais e jogos matemáticos a serem aplicados é tarefa do professor. À ele cabe a problematização, desenvolvimento das atividades, o planejamento e acompanhamento, incentivo, ordenação e organização do espaço físico e interações sociais.

Ao finalizar este artigo, é importante enfatizar que o trabalho em sala de aula, com certeza pode e deve ser convidativo, estimulante, prazeroso e ao mesmo tempo ser significativo para as crianças, pois as práticas docentes envolvem muito mais do que o ensino e a aprendizagem, envolvem questões na formação para a cidadania, para um ser reflexivo, apto para lidar como agente ativo nas decisões ou escolhas da sociedade a qual está inserido. Sendo assim, a questão da aprendizagem dos primeiros conceitos trabalhados na Educação Infantil de forma adequada, e convidativa a faixa etária, vai resultar em futuras conquistas e realizações para os alunos, nos seus aspectos globais da vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/ldb.pdf>>._Acesso em: 10. set.2015.

_____. **Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A.M.L.B, PIROLA, N.A. **Ensino de Matemática na Educação Infantil e as concepções norteadoras da prática docente**. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, U.F.P, Pernambuco, 2004.

GODOY, C.L.S, MENEGAZZI, M. **O uso de jogos no ensino da Matemática**. Ulbra, Guaíba, 2011.

KAMII, C. **Novas Perspectivas. Aplicações da teoria de Piaget**, ed.5, Aritmética, Campinas, São. Paulo, a. 1996.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. São Paulo: Autores associados, 2006.

MALUF, A.C. M. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**. Conceitos Orientações e Práticas, Ed. Vozes, Petrópolis, R.J, 2008

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA , S.O,SILVA, D.R.M. O brincar na Educação Infantil: um direito da criança aprender brincando. **Revista Interação**. Ed.14, ano.VIII, v.1, n.2, 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação, São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, *et al.* Possíveis contribuições da Educação Infantil para o desempenho e a competência social de escolares: **Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar**. Educacional, São.Paulo, v 15, p.101-109, 2011.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, M. S. **Clube de matemática**: jogos educativos. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SMOLE, K.S, *et al.* **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Artmed,1996.

SMOLE,K.S. Matemática na educação infantil. **Revista Pátio**. n.38, Janeiro.2014.

SOUZA, et al. A matemática nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil: uma construção de aprendizagem. **Revista Científica da Unisaesiano – LINS – São. Paulo**, a.3, n.6, 2012.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS

Natalia Lopes¹
Marieli Pimentel.²
Marilaine Fernandes.³
Fernanda T. Moro.⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: Esta pesquisa aborda o uso de atividades experimentais na construção de conceitos de Ciências nas séries iniciais e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes, buscando a inserção de atividades experimentais na formação de conceitos de Ciências nas séries iniciais. Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada por meio de levantamento de pesquisas bibliográficas. Tendo em vista que a aprendizagem e o tempo de concentração dos estudantes nas séries iniciais estão cada vez mais defasados, a inserção de atividades experimentais pode facilitar a compreensão dos conteúdos de uma forma lúdica, bem como, propiciar o desenvolvimento de habilidades de observação, argumentação, levantamento de hipóteses, importantes para o trabalho nas diferentes disciplinas do currículo escolar. As atividades experimentais podem ser uma alternativa para despertar o interesse e a motivação dos estudantes, sendo uma ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Atividades Experimentais. Ciências. Séries iniciais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a Educação nas séries iniciais tendo como foco central a inserção de atividades experimentais na formação de conceitos de Ciências. O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar como atividades experimentais contribuem para a melhoria do ensino de Ciências e para a introdução de conceitos do mundo científico para as séries iniciais.

A inserção de atividades experimentais pode facilitar a compreensão dos conteúdos de

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: natalia.loppes@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: marielipimentel@hotmail.com.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na URI/Erechim. E-mail: marilainemachadokatinha@gmail.com.

⁴ Professora do departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI/Erechim. Mestra em Ensino de Ciências Exatas. E-mail: fernandamoro@uricer.edu.br

uma forma lúdica, bem como, propiciar o desenvolvimento de habilidades nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Modificando o dia a dia em sala de aula e relacionando os conteúdos com a realidade dos estudantes, o professor pode tornar as atividades experimentais mais uma ferramenta para auxiliar o trabalho pedagógico.

As atividades experimentais podem ser uma alternativa para despertar o interesse e a motivação dos estudantes, deste modo, devem partir dos conhecimentos prévios que os estudantes já apresentam, buscando a aprendizagem significativa dos conceitos a serem trabalhados.

As atividades experimentais e o ensino de ciências nas séries iniciais

As atividades experimentais podem ser estratégias de grande valia no ensino de Ciências e devem estar presente no planejamento do professor, servindo de apoio para aulas que possibilitam uma aprendizagem significativa. Segundo Gaspar (2005), acredita-se que os primeiros equipamentos experimentais foram criados por Arquimedes no século III a.C. para o museu de Alexandria no Egito, buscando a demonstração de princípios científicos. Desde então, tem sido criado diferentes experimentos, alguns considerados também, brinquedos inovadores.

Conforme Gaspar (2005) no Brasil a experimentação nunca chegou a ser uma prática pedagógica rotineira. Em meados do século XX existiam em escolas alguns aparelhos prontos para demonstrar princípios científicos com roteiros pré determinados para serem trabalhados em salas de aula ou em um laboratório de Ciências. Nas escolas existiam “lugares específicos” para realizar essas práticas: nas próprias salas de aula ou em laboratórios de Ciências, que tinham paredes revestidas com azulejos de cor branca e com mesas grandes e bancos altos. Foi por volta da década de 1950 que as salas começaram a ficar mais adequadas, com aparência de laboratório de ciências, mas mesmo assim eram espaços pequenos para os estudantes criarem suas próprias descobertas. Os alunos seguiam um roteiro pronto para a realização dos experimentos.

Gaspar (2005a) relatou que o lado criativo de pensar e criar eram deixados de lado e até hoje, práticas de ensino voltadas apenas à memorização de conceitos, são alvo de críticas por parte de pesquisadores em ensino de Ciências. Os estudantes acabam seguindo mecanicamente os passos do roteiro, sem poder fazer questionamentos e reflexões sobre o

experimento. Praticamente não existe interação entre alunos, professor e novas informações e novas descobertas, somente resultados já previstos.

É importante que o estudante participe ativamente das aulas. Quanto mais o estudante estiver envolvido com as etapas das atividades experimentais, mais sua criatividade poderá ser estimulada. Conforme Freire e Faundez (1985, p.48) “Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo”.

Gaspar (2005) afirmou que no Brasil as atividades experimentais nunca chegaram a ser uma prática rotineira no trabalho pedagógico. Ao longo dos anos muitas mudanças aconteceram e materiais específicos foram sendo introduzidos para realizar essas práticas experimentais. Segundo as ideias piagetianas, as atividades experimentais fazem parte de um processo cognitivo, tornando-se essencial para a construção de novas estruturas de pensamentos.

Conforme Gaspar (2005, p. 18):

Embora as atividades experimentais sejam uma necessidade incontestável para todo professor de disciplina da área de ciências, sua utilização em sala de aula é ainda inexpressiva no ensino fundamental e raríssima no ensino médio; quando aplicadas, os procedimentos quase sempre são tradicionais. Pode-se supor que a causa dessa inconsistências entre a convicção do professor e sua prática pedagógica em relação a atividade experimental sejam os incipientes resultados das propostas inovadoras surgidas nas últimas décadas do século XX. Estariam os professores hesitantes em aplicá-las pela incerteza em relação aos objetivos e procedimentos pedagogicamente adequados? Essa hipótese não parece verdadeira, ou pelo menos, relevante. A prática dos professores das disciplinas científicas sempre padeceu dessa inconsistência- crer em algo que não pratica – mesmo antes do movimento renovador.

Sobre o ensino de Ciências ainda muito aplicado na escola, Gaspar (2005, p.11) destaca que “O conteúdo programado e a forma de apresentá-lo são prerrogativas do professor, ao aluno, cabe apenas obedecer passivamente a orientação que lhe é passada”.

Um movimento conhecido por Escola Nova foi uma renovação pedagógica, que apresentou novas propostas inovadoras, de pequena repercussão. Somente no fim de 1950

surgiram alternativas que eram viáveis, que traziam consigo uma visão diferenciada sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essas propostas eram contra os métodos em que as atividades experimentais eram abordadas, criticavam o comportamento robotizado dos estudantes.

Conforme Gaspar (2005) apesar de tantas mudanças, ainda observa-se nas escolas a presença de atividades realizadas com roteiros fechados, metodologia esta ainda usada pela maioria dos professores. As pesquisas apontam que muitos professores ainda concebem a atividade experimental isolada suficiente para a aprendizagem. O autor supracitado afirma que toda experiência científica tem uma hipótese que a justifica, e isto demonstra o quão importante é para o estudante a verificação e testagem de hipóteses durante as atividades experimentais. É importante salientar que as atividades experimentais não possuem o objetivo de redescobrir conceitos de Ciências, mas sim, de promover interações que tornem as explicações mais acessíveis e eficientes.

Atividades experimentais e suas contribuições

As atividades teóricas acabam ligando-se às atividades experimentais através dos seus objetivos e, conforme Gaspar (2005) é possível destacar que as atividades experimentais acabam despertando maior interesse dos estudantes, principalmente por envolver a interação social, a manipulação de objetos e a demonstração de fenômenos. A teoria também é responsável pela interação social, só que de uma maneira diferenciada. Nas atividades teóricas, professores e estudantes acabam ficando na teoria que está no papel, sempre limitada pelo enunciado das atividades. Já a atividade experimental é rica na interação social e, em um experimento, não se pode deixar de lado os fatores ambientais, como umidade, vento, temperatura e entre outras, também pode haver ajustes, imprevistos e adaptações. A atividade experimental também promove um maior envolvimento, despertando um maior interesse do estudante, desencadeando resultados ricos e motivadores, ao contrário da teoria, só em livros com respostas óbvias e prontas.

Nas escolas ainda se observa que as atividades experimentais não são muito realizadas pela falta de preparação dos professores e a falta de materiais e infraestrutura. Pesquisas desenvolvidas por Bastos et al. (2013) sobre os objetivos didáticos das atividades práticas

utilizadas por professores de Ciências, evidenciam que as noções epistemológicas dos professores são precárias, dificultando, deste modo, o aprofundamento das discussões. Conforme estes autores faz-se necessário que os professores busquem os conhecimentos para depois trabalhar com os estudantes.

Por sua vez, Rodrigues e Teixeira (2011), relataram uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino do Recife que verificou os materiais mais utilizados para a preparação de aulas de Ciências. Dentre os materiais mais utilizados, estão os livros didáticos. A pesquisa também evidenciou que mais da metade dos professores consideram a disciplina de Ciência importante para os seus alunos, mas não gostam de abordá-la em sala e sentem-se inseguros para trabalhar e utilizar pequenos conceitos em atividades práticas. Esse argumento reforça a necessidade de estimular e incentivar os professores das séries iniciais no uso de atividades experimentais para explicar alguns dos fenômenos que nos cercam e que são estudados na disciplina de Ciências.

A importância das atividades experimentais também é relatada por Fernandes *et al.* (2008) que afirmaram que as mesmas podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio. Por meio dos experimentos os estudantes têm necessidade de buscar novos conhecimentos, sem ter apenas respostas prontas e simples, sentindo necessidade de buscar respostas mais aguçadas.

Os conceitos de Física dentro do ensino de Ciências tem provocado muita curiosidade, trazendo incentivo para aprender. Porém, muitas vezes isso é deixado de lado pelos professores, pelo simples fato dos mesmos não terem conhecimento sobre o assunto e acabam ficando somente nos conceitos apresentados nos livros didáticos. Portanto, faz-se necessário que os educadores, de um modo geral, saiam de sua zona de conforto e se desafiem na busca de novas metodologias.

Autores como Andrade e Massabni (2011) reforçaram a importância das atividades experimentais, mencionando que as atividades práticas contribuem para a aprendizagem e o interesse em Ciências, especialmente quando a mesma é problematizada e investigativa. Os autores indicam que professoras de Ciências, raramente utilizam atividades práticas e que muitos têm dificuldades para desenvolver as mesmas, muitas vezes por insegurança e também pela falta de infraestrutura e apoio das escolas. Quando as fazem, é após aulas teóricas, para apenas ilustrar a teoria. Os autores supracitados afirmam que os professores valorizam atividades práticas, mas as concebem apenas como complemento para as aulas teóricas.

Segundo Andrade e Massabni (2011, p. 836):

Os professores, ao deixarem de realizar atividades práticas podem estar incorporando formas de ação presentes historicamente no ensino, pautando por uma abordagem tradicional, sem maiores reflexões sobre a importância da prática na aprendizagem de ciências.

As pesquisas atuais, de modo geral, apontam a necessidade da inserção de atividades experimentais investigativas, desde as séries iniciais. Bassoli (2014) corroboraram com esta ideia ao relatar que quando se fala em Educação Científica, remete-se a uma grande falha no ensino: as aulas com atividades de práticas investigativas muitas vezes são deixadas de lado, configurando, nos dias atuais, uma necessidade e uma inovação no ensino.

Conforme Bassoli (2014, p. 591):

Nesse sentido, destaco a importância de se discutirem as atividades práticas em contextos reais, onde se conflitam as deficiências formativas dos professores e dos alunos com a falta de “infraestrutura”, tanto das escolas, como dos professores, dos alunos e de suas famílias. Neste cenário, promover atividades práticas é um ato de heroísmo em que conseguir realizar atividades práticas investigativas, aproximando a sala de aula do contexto de produção do conhecimento científico, é superar, definitivamente, os inúmeros entraves que impedem a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Quando se aborda as atividades experimentais nas aulas de Ciências, o professor desempenha um papel fundamental: de mediador do processo. Cunha et al. (2012) enfatizaram através de um estudo, que os professores como mediadores podem dar aos alunos autoridade e manter a tarefa como um desafio. Este desafio serve como uma estratégia para atrair o aluno para o ensino. Tudo depende da maneira que o professor propõe as atividades.

As atividades experimentais precisam ser trabalhadas com os estudantes dos anos iniciais, mas é preciso ser trabalhada de uma maneira mais acessível, utilizando uma linguagem que eles entendam. Lima e Maués (2006) destacaram que o ensino de Ciências nas séries iniciais tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas o mesmo deve oportunizar as crianças a expressar seus modos de questionar e de explicar o mundo e seus fenômenos. Para começar, as crianças precisam ter acesso à aprendizagem de Ciências tendo uma linguagem mais acessível, mas ao mesmo tempo científica para que possam usar as palavras e ir recheando-as de sentido próprio.

Cabe destacar que as atividades experimentais podem ser uma ferramenta auxiliar no trabalho do professor. Elas não podem ser vistas apenas como complemento das aulas teóricas, pois muitos conteúdos podem ser iniciados com o auxílio da observação dos fenômenos.

Campos et al. (2012) afirmaram que as escolas tratam da Física e da Ciência de modo geral, de forma limitada nas séries iniciais. Na disciplina de Ciências, a qual a Física deveria estar inserida, é dado maior enfoque às ciências biológicas. Porém, é nessa etapa que o estudante pode ter o contato com certos conceitos científicos que futuramente poderão despertar o gosto pela Ciência. Após estudos realizados os autores afirmam que apesar da idade, muitos estudantes das séries iniciais já possuem maturidade para trabalhar com determinados conteúdos, mas em uma linguagem acessível e que possibilitem uma fácil compreensão.

O professor precisa saber o que repassar para os seus estudantes. Ele precisa ter objetivos traçados para serem alcançados e assim podendo dar sequência aos demais conteúdos a serem trabalhados. Isso não deve ocorrer somente na disciplina de Ciências, mas sim em todas da grade curricular. No trabalho com experimentação também se faz necessária a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes - a existência de subsunçores¹ - por este motivo, requer o planejamento cuidadoso por parte do professor, planejamento este voltado à realidade de cada turma.

Henning (1994) relatou que o ensino de Ciência só começará a mudar, quando o planejamento das aulas e de projetos começarem a ser feitos corretamente, sendo adequado com a realidade de cada escola, onde tenham objetivos a serem seguidos e alcançados. O planejamento deve ser iniciado com a realidade existente e assim modificar a mesma para melhor. Conforme Henning (1994) a didática e a metodologia devem estar presentes no dia a dia do professor para que haja uma mudança significativa. Segundo o autor alguns fatores são importantes:

- a) Desenvolver a ciência tendo como suporte séculos de experiências.
- b) Trabalhar com materiais acessíveis para observar e realizar investigações.
- c) Determinar uma compreensão sistemática e total dos vários setores ou aspectos da natureza.

¹ A palavra “subsunçor” não existe em português; é uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa “subsumer”. Significa inseridor, facilitador ou subordinador.

- d) Deve-se tratar o ensino de ciências não como uma empresa terminada. O ensino deve ser tratado como algo inovador, que traz novidades e inovações seguidamente. Sempre existe algo para descobrir.
- e) O professor deve ser um mediador e precisa saber conduzir as aulas de um modo simples, mas significativo. A função do professor é orientar a investigação tendo enfoque indutivo/dedutivo, onde os estudantes precisam sentir-se confrontados com problemas e fatos discrepantes e utilizar-se de recursos e técnicas como atividades experimentais.

De acordo com Henning (1994, p. 46):

O aprender implica desenvolver destrezas e atitudes naturais do aluno, capacitando-o a aplicar conhecimentos e compreensões; pensar disciplinadamente, de conformidade com as normas da lógica e da evidência, envolvendo amplitude mental e independência de critério; desenvolver uma forma de pensamento imaginativo e criador.

Oliveira (2010) também abordou aspectos das atividades experimentais, reunindo elementos que podem fornecer subsídios à prática docente. Conforme o autor, as aulas experimentais podem ser empregadas com diferentes objetivos, como:

- a) Motivar e despertar atenção dos alunos.
- b) Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.
- c) Desenvolver a iniciativa pessoal e a tomada de decisão.
- d) Estimular a criatividade.
- e) Aprimorar a capacidade de observação e registro de informações.
- f) Aprender a analisar dados e propor hipóteses para os fenômenos.
- g) Aprender conceitos científicos.
- h) Detectar e corrigir erros conceituais dos alunos.
- i) Compreender a natureza da ciência e o papel do cientista em uma investigação.
- j) Compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.
- k) Aprimorar habilidades manipulativas.

Conforme Oliveira (2010 p. 147):

As atividades experimentais podem ser organizadas de diversas maneiras, desde estratégias que focalizam a simples ilustração ou verificação de leis e

teorias até aquelas que estimulam a criatividade dos alunos e proporcionam condições para refletirem e reverem suas ideias a respeito dos fenômenos científicos. [...] No entanto, para que o professor possa explorar adequadamente todas as suas potencialidades é importante que ele compreenda suas diferenças e saiba quando e como aplicá-las.

A atividade experimental é de suma importância e pode abordar diferentes conceitos, inclusive de outras disciplinas, fazendo dela uma ponte para novos conhecimentos e possibilitando ao estudante ampliar o seu conhecimento e o interesse. Souza *et al.* (2009) analisaram que a introdução de conceitos de Física utilizando atividades experimentais nas séries iniciais favorece uma maior articulação com as disciplinas Química e Biologia do currículo da escola e motiva os alunos para o estudo das Ciências, em especial a Física. Além de introduzir outras disciplinas, a atividade experimental traz ao estudante um envolvimento a mais pela disciplina, uma motivação a mais e torna o estudante mais participativo.

Rosa *et al.* (2007) relataram uma investigação que foi realizada com alunos das séries iniciais, referente a realização de atividades experimentais no ensino de Física. A pesquisa desenvolvida investigou o comportamento dos alunos diante da realização de atividades experimentais em termos de participação, motivação e envolvimento e este estudo trouxe elementos para refletir a viabilidade e a importância de abordar conhecimentos de Física nas séries iniciais evidenciando a sua imprescindibilidade para os educadores comprometidos com a formação ampla e integral de seus alunos.

Rosa e Rosa (2007) apontaram após estudos realizados com professores que utilizam o laboratório didático e buscam elucidar os objetivos didáticos, que as atividades experimentais estão direcionadas em propostas que valorizam a participação dos alunos, tendo como objetivo a demonstração de conteúdos abordados nas aulas teóricas expositivas e o desenvolvimento de habilidades como a observação, a interpretação e análise.

Zômpero e Laburú (2011) realizaram uma discussão sobre as diferentes abordagens a respeito da utilização de atividades investigativas no ensino de Ciências e através dessa discussão afirmam que as atividades investigativas proporcionam ao aluno uma aprendizagem de conceitos e procedimentos, e também um desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e a compreensão da natureza da ciência.

Gomes *et al.* (2008), falaram sobre utilização de atividades investigativas no ensino de Ciência onde a mesma proporciona ao aluno, além da aprendizagem de conceitos e procedimentos, o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e a compreensão da

natureza da ciência. As atividades investigativas apresentam denominações distintas na literatura, mas todos possuem o mesmo objetivo: mostrar a relação entre teoria e prática.

Andrade (2011) discutiu momentos em que a perspectiva do ensino por atividades investigativas são debatida por estudiosos da educação em Ciências sobre a retomada da perspectiva investigativa no final do século XX com discussões sobre natureza da Ciência e relações entre a Ciência e a sociedade no ensino de Ciências e afirma que fundamentos da perspectiva investigativa no ensino de Ciências estão intimamente relacionados às concepções de Ciência.

Gabini e Diniz (2012) discutiram o ensino de Ciências e o uso do computador e caracterização as práticas educativas considerando a elaboração do conhecimento científico, o desenvolvimento de atividades experimentais e as possibilidades educacionais da informática juntamente com envolvimento do grupo em uma postura de investigação. Zanon e Freitas (2007), afirmaram que as atividades experimentais auxiliam os alunos a atingir níveis mais elevados de cognição, o que facilita a aprendizagem de conceitos científicos, e afirmam que foi possível revelar as dinâmicas interativas e os fluxos de discurso em salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, ajudando a compreender aspectos importantes da prática docente e do processo de aprendizagem científica dos alunos.

Rosa e Filho (2013) identificam elementos meta cognitivos que, igualmente, se fazem presentes nas atividades experimentais e que, portanto, precisam ser entendidos como importantes, não somente em termos cognitivos, mas também para o estabelecimento de uma cultura de evocação do pensamento dos alunos sobre seus próprios conhecimentos e sua capacidade de compreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender. Também Rosa e Filho (2014) relataram que a educação prepara indivíduos autônomos, críticos e atuantes na sociedade, e que existe a possibilidade de se inserirem momentos explícitos de evocação do pensamento meta cognitivo durante a realização de atividades experimentais proporcionando aos estudantes uma aprendizagem mais significativa.

As contribuições das atividades experimentais são muitas. Algumas contribuições conseguiram ser demonstradas no decorrer do trabalho e foi possível averiguar que as utilizações das mesmas são de extrema importância no desenvolvimento infantil. Cabe ao professor mediar essas atividades e por meio delas aprimorar suas aulas, tornando-as mais atrativa para os estudantes obtendo uma aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se as atividades experimentais um dos meios para inserir a formação de conceitos de Ciências nas séries iniciais no Ensino Fundamental. Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar como atividades experimentais contribuem para a melhoria do ensino de Ciências e para a introdução de conceitos do mundo científico para as séries iniciais.

A presença de atividades experimentais em sala de aula torna-se um subsídio fundamental ao professor. Torna-se uma ferramenta que auxilia os estudantes a obter uma boa compreensão em diversos conteúdos programados na grade curricular, relacionando-os com o seu dia a dia. Foram apresentadas diversas ideias de autores que defendem esse assunto e que enfatizam a necessidade das atividades experimentais e sua importância para a aprendizagem dos estudantes.

Acredita-se que a atividade experimental proporciona ao estudante uma aprendizagem significativa, e que também possibilita a ampliação dos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva com os novos. É possível afirmar que a atividade experimental proporciona uma aprendizagem significativa aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, e não somente uma aprendizagem mecânica. Acredita-se que as atividades experimentais são importantes para desenvolver estudantes com uma visão crítica diante do problema do mundo atual.

Muitos professores sabem da importância de trabalhar conceitos por meio de atividades experimentais, mas a desculpa de muitos professores é a falta de recursos para a realização das atividades experimentais e também não sabem como conduzir as mesmas. Com a utilização das atividades experimentais em sala de aula, também é possível trabalhar a interdisciplinaridade, fazendo a interligação entre disciplinas.

Cabe ao professor ser um mediador nesse processo de aprendizagem e ir em busca de novos conhecimentos e estabelecer essas práticas para enriquecer mais suas aulas. O professor tem a capacidade de motivar os estudantes por meio de atividades que chamem a atenção. A solução para tudo isso é deixar o comodismo de lado e utilizar novas práticas pedagógicas, que envolvam e motivem os estudantes.

Finalmente, espera-se que este trabalho possa desafiar e motivar outros profissionais para o uso de atividades experimentais e auxiliar os mesmos a aprimorar e inovar suas aulas. Não se concebe a escola do século XXI igual à escola de séculos atrás. Os alunos mudaram, a

sociedade mudou, a tecnologia avançou e a escola precisa acompanhar esta evolução, ser um espaço de descobertas, motivação e entusiasmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. T. B. **Percursos históricos de ensinar ciências através de atividades investigativas.** Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.13, nº01, p.121 – 138, Jan.- abr., 2011.

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciência. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.17, nº4, 2011.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino a aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 20, July/sept. 2014.

BASTOS, F; ET AL. **Objetivos didáticos das atividades práticas utilizadas por professores de ciências.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP, Novembro de 2013.

CAMPOS, B.; et al. Física para criança: abordando conceitos físicos a partir de situações problema. **Ver. Bras. Ensino. Fís.**, vol.34, nº1, São Paulo, Jan/Mar, 2012.

CUNHA, A. E.; et al. Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. **Revista eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, nº3, 635-659, 2012.

FERNANDES, K.; et al. Por que, para que e como abordar física nas series iniciais? Reflexão em torno de uma experiência profissional. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v.5, nº 2, p. 117-132, 2008.

FREIRE, P; FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. A formação continuada, o uso do computador as aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, nº03, p.333-348, set- dez, 2012.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o ensino fundamental.** São Paulo, Editora Ática, 2005 a.

GASPAR, A. ; et al. Um estudo sobre as atividades experimentais de demonstração em sala de aula: proposta de uma fundamentação teórica. **Revista eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, nº extra, VII congresso, 2005 b.

HENNING, G. J. **Metodologia do ensino de ciências.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1994.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. **Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças.** *Ensaio*, v.8, nº2, dez 2006.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, Canoas – RS , v. 12, n.1, p.139-153, jan./jun, 2010.

ROSA, C. W.; et al. Atividades experimentais nas series iniciais: relato de uma investigação. **Revista eletrônica de Ensino de Ciências**, v.6, nº2, 263-274, 2007.

ROSA, C. W.; FILHO, J. P. A. Metacognição e as atividades experimentais em física: aproximações teóricas. **Rev. Ensaio. Belo Horizonte**, v.15, nº.1, p. 95-111, jan/abr, 2013.

ROSA, C. W.; FILHO, J. P. A. Estudo de viabilidade de uma proposta didática metacognitiva para as atividades experimentais em física. **Cienc. Educ**, Bauru, vol.20, nº1, jan/mar. 2014.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B. O ensino de física na Universidade de Passo Fundo uma investigação nos objetivos das atividades experimentais. **Educere**, Meridad, v.11, nº37, jun, 2007.

SOUZA, M. V. J.; et al. Utilização de situação de estudo como forma alternativa para o ensino de física. **Ensaio**, vol.11, nº1, julho, 2009.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas series iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências e cognição**, v.10, pág. 93-103, março 2007.

ZÔMPERO. A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades Investigativas no ensino de ciência: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio**, vol. 13, nº 3, 2011.

O JOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marieli Pimentel¹
Fernanda Teresa Moro²
Marilaine Fernandes³
Natalia Lopes⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo enfatiza utilização dos jogos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para a escolha deste tema reside no fato de que há um grande percentual de estudantes com dificuldades em aprender a Matemática. O principal objetivo é averiguar e compreender de que forma os jogos matemáticos podem contribuir no ensino da Matemática, tornando a aprendizagem mais significativa, podendo ser uma alternativa para escapar do ensino tradicional, baseado no quadro, giz e intermináveis listas de exercícios muito parecidos, sendo uma ferramenta auxiliar no trabalho do professor. Os jogos podem tornar as aulas mais prazerosas, sendo um aliado nos processos de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, a educação, necessita de professores que façam a diferença, preocupando-se com a aprendizagem de seus estudantes, mostrando que a Matemática pode ser algo divertido e não tão complexa, como muitos pensam.

Palavras-chave: Matemática. Jogo. Ensino. Aprendizagem. Anos iniciais. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma monografia de graduação, que tem por objetivo averiguar e compreender de que forma os jogos matemáticos podem contribuir no ensino da Matemática, tornando a aprendizagem mais significativa.

O trabalho utilizou-se de pesquisa básica, uma vez que tem como objetivo gerar conhecimentos novos e de interesse universal. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é classificada como exploratória, pois se utiliza de levantamento bibliográfico. Com relação aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica, pois, utilizou material já publicado

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim. E-mail: marielipimentel@hotmail.com

² Professora Mestra do Departamento de Ciências Exatas URI Erechim. E-mail: fernandamoro@uricer.edu.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim. E-mail: marilainemachadokgatinha@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim. E-mail: natalialoppes@hotmail.com

em livros, artigos científicos e periódicos.

Há um grande percentual nas escolas de estudantes com dificuldades em aprender a Matemática, esta é uma das disciplinas com maior índice de reprovações, sendo vista como uma vilã, pois os mesmos não conseguem fazer assimilações e abstrações, tornando-se mais difícil o entendimento e compreensão.

Observa-se ainda a presença predominante de aulas tradicionais nas escolas. Professores preocupados em apenas concluir os conteúdos planejados, em vencer conteúdos propostos na grade curricular, seguindo o livro didático, sem pensar em mudar a metodologia de ensino, de ver se realmente os estudantes conseguiram assimilar o conteúdo para assim entendê-lo, dessa forma a aprendizagem do aluno não se torna significativa.

Com as mais aulas dinâmicas, que utilizam jogos, por exemplo, o professor pode esperar mais o envolvimento das crianças, podendo tornar as aulas mais prazerosas, sendo um aliado nos processos de ensino e de aprendizagem.

No presente artigo será abordado o quão importante é o jogo no desenvolvimento infantil, pois além de ser uma ferramenta que auxiliará o professor para facilitar a assimilação dos conteúdos, o jogo pode contribuir na participação do estudante no seu processo de aprendizagem. Por meio dos jogos matemáticos o estudante tem a oportunidade de participar na argumentação matemática, deixando de lado os bloqueios e medos existentes.

O JOGO NA MATEMÁTICA

O jogo não é apenas um objeto de lazer, mas sim uma ferramenta indispensável para a aprendizagem nos anos iniciais. Sendo assim, Baranita (2012) destacou a importância na história da humanidade para compreender as diferentes visões sobre o jogo. No entanto, foi necessário lembrar que as mudanças não aconteceram instantaneamente. A relação entre o jogo e a educação vem de muito longe. Estes sempre marcaram presença nas diferentes épocas e foram objeto de estudo ao longo dos tempos, o que nos permite hoje compreender melhor os aspectos históricos dos jogos.

Murcia (2005) salientou que o jogo está ligado a espécie humana e que o ser humano sempre utilizou jogos, desde a infância, até a fase adulta, aprendendo normas de

comportamento que o ajudaram a se tornar um adulto. Entretanto, o mesmo não era bem visto pela pedagogia tradicional.

Ao iniciar sua vida escolar no ensino fundamental, o estudante começa a ter acesso a jogos mais complexos, perpassando por diferentes etapas e níveis de dificuldade. Murcia (2005) classificou alguns jogos:

- a) Jogos de regras: iniciação de formas de jogar, interagindo com os outros. Fase em que começa a aprender a conviver com regras e respeitá-las.
- b) Jogo solitário: a criança aprende a jogar sozinha e sua concentração é toda em cima do jogo.
- c) Jogo de espectador ou comportamento observador: a criança é observadora, cuidando de que maneiras os outros jogam.
- d) Jogo paralelo: a criança divide seu espaço com outras, mas de forma mais independente.
- e) Jogo associativo: primeiras interações entre os componentes do grupo em torno de um único objetivo.

As classificações são inúmeras, mas estas estão voltadas à idade em que os estudantes encontram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebe-se que são etapas importantes que o professor deve observar para que promova uma aprendizagem significativa.

Para Murcia (2005, p. 47):

Jogar ou brincar resulta útil no crescimento da personalidade infantil, porque, em seu contexto, se tornam decisões, abordam-se situações-problemáticas e se elaboram estratégias de ação frente a elas. (...) todos têm de entrar em acordo com outras pessoas que experimentam e refletem diversas formas de relação emotiva percepção e valorização das situações.

É muito comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental os estudantes sentirem as primeiras dificuldades em aprender Matemática, porque se faz necessário que haja entendimento desde o início. O conhecimento matemático não é linear e sim como um espiral, no qual é preciso conseguir assimilar a primeira etapa, para ir para a segunda, facilitando a aprendizagem para ir para a próxima e assim sucessivamente. Então se não for bem explicada e o estudante não tiver entendimento, todas as etapas seguintes podem tornar-se penosas para ele.

Para evitar que a Matemática torne-se desgastante, é preciso que o professor primeiramente conheça muito bem a realidade da turma, fazendo um bom planejamento, escolhendo um jogo em que possa envolver a turma, indagando os objetivos que pretende atingir com o mesmo, as regras, a maneira que abordará o jogo, de que forma aguçará a curiosidade dos estudantes, como conduzir o jogo para que a aula não vire bagunça.

Para Silva et al. (2011, p.11):

O uso dos jogos, no ensino de Matemática, tem como objetivo proporcionar aos alunos o gosto pela aprendizagem dessa disciplina, uma vez que os jogos podem mudar a rotina da sala de aula e permitindo que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido.

Segundo Orth (2014), os jogos no ensino da Matemática não servem apenas para motivar os alunos, mas, também para ensinar conceitos e construir conhecimentos. Os jogos propiciam condições para que o ensino da Matemática ocorra dentro de um processo de maior participação do aluno, pois o jogo motiva o estudante a pensar, descobrir, reinventar e não só receber informações prontas. Assim, o mesmo pode fixar conteúdos, desenvolvendo o senso crítico, estimular o raciocínio, oportunizando ao aluno a apropriação de novos conhecimentos.

Percebe-se que utilizando jogos, os estudantes podem assimilar melhor o conteúdo, além de tornar a aula muito mais prazerosa, faz com que o estudante sinta-se mais confiante em participar das aulas, até porque muitas vezes sente-se inibido perante aos colegas, por não ter entendido o conteúdo.

Starepravo (1999), por sua vez, frisou que os jogos quando incluídos nas aulas de Matemática, geram grandes desafios, indo além do âmbito cognitivo, relacionado diretamente ao dito “conteúdo escolar”, porque ao trabalhar com jogos, as crianças deparam-se com regras e aprendem a segui-las, não apenas sozinhas, mas também em grupo. Os jogos podem substituir as intermináveis listas de exercícios que acabam sendo repetitivas. Mas é preciso ficar atento para que os jogos realmente constituam desafios.

O jogo além de facilitar a aprendizagem, pode também contribuir para que o estudante possa aprender a resolver situações do seu cotidiano, enfrentando desafios e entendendo que a Matemática está inserida no decorrer do dia, podendo ser de forma direta ou indireta.

Para Orth (2014) o jogo pedagógico pode ser entendido como um instrumento utilizado pelo professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo no mesmo, a capacidade de pensar, refletir, analisar, criar, além do desenvolvimento dos processos de autonomia e socialização, que acredita - se serem os aspectos mais significativos proporcionados pelo jogo.

Smole (2007) também ressaltou que todo o jogo desafia, encanta, traz movimento, barulho e muita alegria para aquele ambiente que muitas vezes se torna monótono. O jogo pode ser visto como uma base que desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, desenvolvendo sua autoconfiança e autonomia, fatores estes importantes para a vida adulta e a inserção no mercado de trabalho.

A autora supracitada argumentou que o trabalho com jogos nas aulas de Matemática, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, reflexões, faz levantamento de hipóteses em que tudo isso vincula-se ao raciocínio lógico. Quanto a isso, Smole (2007, p. 11) destacou que:

As habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

Kishimoto (2005) frisou que o jogo na Educação Matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. Ou seja, primeiramente o professor deve estabelecer objetivos que pretende atingir com determinado jogo, auxiliando o estudante na aprendizagem, e não simplesmente utilizar um jogo para saciar a falta de atividade para aquele determinado momento da aula.

De acordo com Silva et al. (2011), os jogos têm suas vantagens no ensino da Matemática desde que o professor tenha objetivos claros do que pretende atingir com a atividade proposta. Através do jogo o professor pode avaliar a forma como os alunos estão aprendendo e qual a melhor maneira de se trabalhar um conteúdo visando a participação de todos.

Um mesmo jogo pode ser trabalhado em vários anos do Ensino Fundamental, o que modifica é o nível de dificuldade que vai aumentado gradativamente. O que vale ressaltar é que uma turma é diferente de outra, um jogo que deu certo para uma pode não ter o mesmo sucesso com outra. De acordo com Soares (2010, p. 4):

Os jogos por si só não transmitem conhecimentos matemáticos. O trabalho com jogos matemáticos pode ser realizado com diversas intenções. Mas, quando se pensa em aquisição de conhecimento deve-se ter bem claro que tipo de jogo usar, em qual momento deve ser inserido na sala de aula e a maneira de fazer a intervenção.

Para que os jogos façam diferença na aprendizagem dos estudantes, precisa-se de um professor que interaja e faça a mediação, propondo de aulas dinâmicas e atrativas, fazendo com que todos se sintam-se bem em estarem ali.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Moreira (2003) a aprendizagem significativa é uma aprendizagem com significado. É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos passam a significar algo para o aprendiz, quando ele é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Percebe-se então que a aprendizagem significativa é de grande importância, pelo fato dos estudantes participarem ativamente da construção do conhecimento, o que contribuirá para os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, para Moreira (2003), a aprendizagem significativa está associada a uma aprendizagem compartilhada, a que um compartilha seus conhecimentos com os outros de forma bem dinâmica, fazendo assim com que todos estejam participando ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Moreira (2003, p. 8):

Se é alcançado o compartilhar significados, o aluno está pronto para decidir se quer aprender significativamente ou não. O ensino requer reciprocidade de responsabilidades, porém aprender de maneira significativa é uma responsabilidade do aluno que não poder ser compartilhada pelo professor. Para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não-arbitrária e não-literal (substantiva), à sua estrutura cognitiva, os significados que capta a respeito dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo.

Segundo Moro (2016 apud Moreira 1983), podem se distinguir três tipos de aprendizagem, sendo elas:

- Aprendizagem cognitiva: é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente daquele que aprende.
- Afetiva: resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade.
- Psicomotora: envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente importante na aquisição de habilidades psicomotoras.

De acordo com Moro (2016 apud MOREIRA e MASINI 1982), conceituaram aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de novas informações, com pouca ou nenhuma associação, com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Isto significa que a nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação, sem ligar-se a subsunções específicos.

Moro (2016) mencionou que a aprendizagem significativa versus a mecânica não deve, no entanto, ser pensada como uma dicotomia. Trata-se de um contínuo que vai desde a aprendizagem extremamente mecânica até a significativa. O processo de ensino deve procurar então, fazer com que a aprendizagem se situe mais perto possível do extremo desse contínuo que corresponde à aprendizagem significativa.

Pelizzari et al. (2002) destacaram que o tipo de processo que intervém na aprendizagem origina um contínuo delimitado na aprendizagem significativa por um lado, e pela aprendizagem mecânica, por outro. Nesse caso, a distinção estabelece ou não, por parte do estudante, relações substanciais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura

cognitiva e novo conteúdo que é preciso aprender. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de forma substancial e não arbitrária, mas próximo estará da aprendizagem significativa. E quanto menos estabelecer essa relação, mais próximo está da aprendizagem mecânica.

Percebe-se então que quando o estudante interage, mantendo uma relação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, pode propiciar e colaborar para a aprendizagem significativa. Esta é muito importante nos anos iniciais, pelo fato de que os estudantes são crianças ainda e precisam ter aquela relação com o professor, tornando a aprendizagem facilitada com o auxílio de materiais concretos, como por exemplo, os jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou uma reflexão importante acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os profissionais da educação precisam repensar a sua prática pedagógica, tendo em vista que, a educação necessita um professor que se preocupe com a aprendizagem de seus estudantes e não apenas em passar o conteúdo programado para o ano, sem preocupar-se com a real aprendizagem.

Não basta somente saber o conteúdo, mas sim saber criar estratégias para fazer com que todos consigam assimilar os conteúdos. Sendo assim, jogo pode ser uma estratégia para o professor no ensino da Matemática, pelo fato de que quando os estudantes ingressam no Ensino Fundamental ainda possuem o brincar muito presente em seu cotidiano. Neste caso, o professor relaciona o jogo, com os conteúdos propostos. Buscando uma interação entre o professor e o estudante, a utilização de um material potencialmente significativo (o jogo).

Para a ocorrência da aprendizagem significativa três fatores são fundamentais: a existência de subsunçores na estrutura cognitiva do aluno, a predisposição para aprender e um material potencialmente significativo. Dessa forma, o jogo pode ser considerado um material potencialmente significativo no trabalho com a Matemática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos matemáticos podem auxiliar o início de um conteúdo ou até, servir como um momento de fixação e avaliação dos conteúdos trabalhados, além de promover a socialização entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARANITA, I. M. C. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança.** Relatório de Pesquisa Bibliográfica apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor. Lisboa, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo. Cortez, 2005.

MOREIRA, M. A. **Linguagem e aprendizagem significativa.** 1 Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Maragogi, AL, 2003.

MORO, F. T. **Atividades experimentais e simulações computacionais:** integração para a construção de conceitos de transferência de energia térmica no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Univates, Rio grande do Sul, 2016.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através dos jogos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORTH, A. C. **Método De Utilização De Jogos Para O Aprendizado Prático E Eficiente Da Matemática.** Ágora Revista Eletrônica, 2014.

SILVA, A. B. et al. **A utilização de jogos para uma aprendizagem significativa em matemática.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí 8ª Semana de Licenciatura: O professor como protagonista do processo de mudanças no contexto social, 2011.

SMOLE, K. S. **Jogos de matemática de 1º ao 5º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, T. V. **Jogando com a matemática.** X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador, Bahia, 2010.

STAREPRAVO, A. R. **Jogos, desafios e descobertas:** O jogo e a matemática no ensino fundamental- séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Francieli Marina Matana¹

Idanir Ecco²

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A família sempre foi e continua sendo a instituição-chave para socialização, pois é nela que a criança inicia, desde o nascimento, sua formação individual. Depois, surge a escola, que junto com a comunidade, o indivíduo insere-se num processo de socialização que se prolonga ao longo da vida. Portanto, a família e a escola não podem abdicar de suas funções socializadoras, caminhando sempre juntas no processo educativo, para que desta interação surja uma formação plena do indivíduo. Para que os pais participem do dia a dia escolar é fundamental que a escola de certa liberdade, para que as famílias sintam-se acolhidas e a vontade no espaço escolar, gerando assim um envolvimento e uma confiança maior entre pais e professores, devido a isto ambos se comprometem e desempenham um trabalho simultâneo o desenvolvimento da criança aumenta e melhora. Observa-se, no ambiente escolar, que alguns pais alegam terem dificuldades em acompanhar as atividades escolares de seus filhos. Entre as justificativas apontam a pouca disponibilidade, devido aos horários rígidos nos locais que trabalham ou, ainda, que ambos, pai e mãe, trabalham fora. Isso dificulta ainda mais a tarefa do professor, que comprovam a cada dia a distância entre pais e escola, e os maus resultados repercutidos na aprendizagem dos filhos/alunos. A escola deve informar aos pais à necessidade de acompanharem seus filhos nas atividades escolares e as influências que esse acompanhamento gera na aprendizagem da criança. Pois havendo interesse da parte dos pais na aprendizagem dos filhos os mesmo sentem-se estimulados a estudar. Não basta serem pais, precisam ser pais educadores. É de essencial importância que a família participe do mundo escolar da criança, pois esta participação influencia muito no processo ensino-aprendizagem, contribui também no desenvolvimento psicológico, emocional, afetivo e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Interação. Família-escola. Filhos-alunos.

INTRODUÇÃO

Entre as instituições, família e escola, deve ou deveria existir uma relação mútua, tendo em vista que ambas são responsáveis pela formação do indivíduo, exercendo funções

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim. RS. E-mail: franci_matana@hotmail.com

² Mestre em Educação – UPF/RS). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI Erechim. E-mail: idanir@uricer.edu.br

relevantes para isso, devem estar aliadas para que o processo de formação da aprendizagem seja concretizado. No entanto, tem se observado um grande afastamento da família em relação à escola. Os pais estão terceirizando a educação de seus filhos para a escola, acreditando que é a esta quem irá resolver os problemas e a escola espera que os pais sejam mais assíduos e comprometidos com a escolarização de seus filhos. A criança já vem de casa com alguns conhecimentos básicos e princípios morais e éticos, na escola ela só aperfeiçoa seu conhecimento e agregando novas vivências.

Sabendo da necessidade da família no processo de formação do desenvolvimento da aprendizagem da criança, é que família e escola devem trabalhar em conjunto para assim obterem um bom resultado.

Este artigo é parte de uma monografia de graduação, que tem por objetivo identificar a relação da família e da escola na formação da criança. O trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica, abrangendo artigos e livros, sistematizando os pontos abordados pelos autores relacionados ao assunto em questão. O texto inicia explicitando questões pertinentes à relação entre as instituições escola e família e encerra elencando estratégias que podem qualificar o processo de interação família-escola.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A família sempre foi e continua sendo a instituição-chave para socialização, é nela que a criança inicia, desde o nascimento, sua formação individual. Depois, surge a escola, que junto com a comunidade, o indivíduo se insere num processo de socialização que se prolonga ao longo da vida. Portanto, a família e a escola não podem abdicar de suas funções socializadoras, caminhando sempre juntas no processo educativo, para que desta interação surja uma formação plena do indivíduo.

Segundo Palacios e Paniagua (2005) falar da colaboração entre família e escola é algo enganoso, pois dada a diversidade de contextos e situações familiares que caracterizam nossa sociedade. Em muitos casos a família está longe de ser o protótipo pai mãe e filhos, cada vez mais encontramos famílias que passam por separações, famílias monoparentais, adotivas, pais ou mães homossexuais ou crianças criadas por parentes. Existe uma tendência de considerarmos negativas, indesejáveis ou problemáticas para o desenvolvimento dos filhos composições familiares que se afastam do tradicional. Porém, pesquisas revelam que para o

desenvolvimento da criança o importante não é o tipo de família que se é criado, mas sim as relações e interações existentes nas famílias entre os adultos e entre crianças e adultos. E a escola precisa considerar essa complexidade que envolve a instituição familiar.

Para que os pais participem do dia a dia escolar é fundamental que a escola de certa liberdade, para que as famílias sintam-se acolhidas e a vontade no espaço escolar, gerando assim um envolvimento e uma confiança maior entre pais e professores. Se a família se compromete com a escola e elas fizerem um trabalho simultâneo o desempenho da criança aumenta e melhora.

Fontana (1991) evidencia que quando se trata de desenvolvimento social, a criança só será inteiramente compreendida se forem considerados o contexto escolar e familiar. As instituições escola e família desempenham funções essenciais na formação das crianças como seres sociais.

Para Tiba (2002, p. 183):

Se a parceria entre família e escola for formada desde primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problema receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-los. Quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos e não quer jogar a escola contra os pais e vice-versa.

O professor precisa ter conhecimento de como o seu aluno é dentro e fora da escola, as formas como ele se relaciona com seus pais e com a sociedade que o rodeia. Quando o professor respeita a dignidade do seu aluno e consegue lidar com compreensão as suas dificuldades, torna o aluno responsável e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

As duas instituições, família e escola, são indispensáveis e essenciais para o processo de aprendizagem e formação do indivíduo, por isso precisam estabelecer uma relação de colaboração entre ambas. Nesse sentido, Marquesi (2004, p. 145), afirma que:

[...] não é fácil para as famílias colaborar e acertar na educação de seus filhos. Acima de tudo, os pais e as mães são pais e mães, estabelecem um vínculo afetivo profundo com seus filhos, protegem-nos e desejam seu bem estar: amam-nos. Entre suas funções, imersas na dinâmica do carinho e do cuidado por seu desenvolvimento, estão as de educá-los e de colaborar com a

escola. Os pais não são professores, mas devem atuar, às vezes, como cooperadores e cúmplices dos professores, o que em muitas ocasiões é fonte de conflitos com os filhos. Conflitos que, sem dúvida, devem assumir. Mas tampouco os pais devem ser vistos como a corrente de transmissão dos interesses dos professores, que devem aplicar em casa o estabelecimento na escola. Pelo contrário, os professores devem entender a situação em que as famílias se desenvolvem e estabelecer uma relação baseada na compreensão mútua e na colaboração.

Observa-se, no ambiente escolar, que alguns pais alegam terem dificuldades em acompanhar as atividades escolares de seus filhos. Entre as justificativas apontam a pouca disponibilidade, devido aos horários rígidos nos locais que trabalham ou, ainda, que ambos, pai e mãe, trabalham fora. Isso dificulta ainda mais a tarefa do professor, que comprovam a cada dia a distância entre pais e escola, e os maus resultados repercutidos na aprendizagem dos filhos/alunos. Por isso considera-se importante a participação dos pais na escola, pois quanto maior o envolvimento dos pais na educação de seus filhos, melhores serão as condições de aprendizagem e a qualidade de ensino da criança.

Embora, cientes de que a criação e educação dos filhos é responsabilidade dos pais, torna-se difícil na sociedade atual fazer isto sozinho, devido às longas jornadas de trabalhos dentre outros empecilhos que alguns pais alegam. Por este motivo, a escola e a família são os pilares fundamentais para a socialização e educação da criança.

A escola deve informar aos pais à necessidade de acompanharem seus filhos nas atividades escolares e as influências que esse acompanhamento gera na aprendizagem da criança. Pois havendo interesse da parte dos pais na aprendizagem dos filhos os mesmo sentem-se estimulados a estudar. Não basta serem pais, precisa ser pais educadores.

De acordo com isto Cruz (2007) afirma que os profissionais da educação acreditam, de modo geral, que existem, entre outras questões, duas fortes razões que levam os alunos a um mau rendimento escolar: a primeira, é porque as famílias encontram-se “desestruturadas”; e a segunda, deve-se ao fato de seus genitores/responsáveis não se envolverem, de forma comprometida com a vida escolar de seus filhos. É frequente ouvir de professores: “Os pais não se interessam pela vida escolar de seus filhos, por isso, não os acompanham nas atividades escolares, não comparecem às reuniões e nem procuram saber como estão no processo de aprendizagem na escola.”

Os pais necessitam demonstrar interesse pela escolarização de seus filhos, pois esse interesse agrega-se tanto positivamente ao seu processo escolar quanto a ela mesma como pessoa. As instituições, família e escola, portanto têm importância significativa na formação intelectual, social e cognitiva da criança. E ambas precisam trabalhar juntos em prol dos educandos, pois contribuem para um bom desenvolvimento do processo educacional e do aperfeiçoamento da aprendizagem.

Polonia e Dessen (2005) salientam que as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos, além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é obrigação da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

Martins (2010) enfatiza que não podemos simplesmente terceirizar o processo de educação, os pais precisam caminhar junto à escola, participando ativamente de toda a construção do conhecimento da criança, para que a criança sinta-se fortalecida e capaz de resolver sozinho os seus problemas, transformando-se assim em um adulto criativo e consciente do seu papel na comunidade que vive.

A união de ambas as instituições contribui para o desenvolvimento da criança, agindo coerentemente com seu processo de educação e aprendizagem. É de extrema importância que haja afeto, carinho, compreensão e dedicação das duas partes que sejam transmitidos valores desta forma proporcionará e garantirá segurança e uma aprendizagem significativa a criança.

Santos (2014) explica que pais ou responsável deve ter atenção especial à vida de seus filhos, prestando atenção aos cuidados e necessidades que cada criança possui no seu processo de desenvolvimento. A instituição escolar é fundamental na educação formal e informal de todo indivíduo, nela adquire preparo ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, contudo, cabe aos pais direcionar a criança para uma formação sistemática, enfatizando a educação como esfera significativa para seu desenvolvimento integral.

Cruz (2007) comenta que mesmo diante desse conflito vivido entre escola e família, os pais ainda confiam na escola como instituição que não só deverá instruir seus filhos, como também deverá educá-los. Tal atitude pode suscitar a crença de que a família quer se ausentar de suas responsabilidades. Não obstante, o que pode estar acontecendo é que a falta de

interlocução entre a escola e os diversos tipos de composições familiares tem dificultado a relação entre as partes.

Nos dias de hoje, existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família (PICANÇO, 2012). A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.

Um bom relacionamento entre família e escola só trará benefícios para a evolução cognitiva, afetiva, social e a personalidade da criança.

Polonia e Dessen (2005) sintetizam que os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

Tanto a escola quanto a família precisam ter o mesmo objetivo, fazer com que as crianças desenvolvam-se em todos os aspectos para que haja sucesso na aprendizagem.

Conforme Silva (2012) a família e a escola nessa era moderna têm travado uma luta, a família atribui à escola toda a função de educar. E a escola responsabiliza a família pelos problemas que surgem por negligência ou ausência no papel de educar. É de extrema importância que a família e a escola sejam parceiras no ato de educar, buscando compreender o processo de educação deve ser algo partilhado, uma depende da outra para alcançar um melhor objetivo no futuro.

Desta maneira Martins e Tavares (2001) expressam que os pais devem colaborar no processo de administração escolar, contribuindo nas decisões, como por exemplo, na construção do projeto político pedagógico. Não podemos terceirizar o processo de educação, a família deve estar aliada à escola, participando ativamente de toda a construção do conhecimento da criança, para que ela sinta-se capaz de resolver sozinha os seus problemas, tornando assim um adulto criativo e consciente do seu lugar e de seu papel na sociedade.

Para Costa Sousa (2012) explica que para haver uma ampla relação entre a família e a escola, é fundamental que cada uma cumpra com seus deveres. Unindo-se com o propósito de auxiliar a criança, solucionando problemas que a ela possa apresentar.

Santos e Toniosso (2014) revelam que a educação ocupa um espaço importante na e grande na sociedade, e que a escola e a família desempenham papel primordial na propagação dos conhecimentos. Mesmo havendo diversos desafios em relação às responsabilidades que cada instituição possui no trabalho pedagógico. Os princípios de participação dos pais é algo que intriga os profissionais da educação, já que o bom desempenho escolar da criança depende diretamente da participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

É de essencial importância que a família participe do mundo escolar da criança, pois esta participação influencia muito no processo de ensino-aprendizagem e contribui também no desenvolvimento psicológico, emocional, afetivo e cognitivo.

ESTRATÉGIAS QUE PODEM QUALIFICAR O PROCESSO DE INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Como já sabemos, os pais e a escola exercem uma grande influência na vida das crianças, tanto no processo de desenvolvimento social, cognitivo e educacional. Deste modo, é de essencial importância que ambas unam-se para que esse desenvolvimento seja de extremo sucesso. Porém, são poucos pais que se interessam em participar das atividades escolares. Sendo assim é preciso que a escola crie estratégias para trazer os pais para a escola. Portanto, a partir dos dados coletados, bem como da pesquisa bibliográfica, elencamos algumas estratégias/ações que possa qualificar o processo de interação família-escola:

- a) É importante valorizar a história de cada família, fazer com que ela sinta-se parte integrante da escola, deste modo os pais se sentirão à vontade em participar;
- b) Promover palestras que ofereçam informações e conceitos sobre a evolução e o desenvolvimento infantil. Palestras sobre assuntos que interessem os pais, sobre problemas que a escola enfrenta;
- c) Orientar e construir estratégias com os pais para que eles possam ensinar seus filhos, relacionados aos conteúdos e conhecimentos acadêmicos;

d) Proporcionar reuniões estruturadas que aconteçam trocas de informações entre pais e professores;

e) Realizar reuniões conjuntas que oportunizem os pais a falarem e discutirem sobre os problemas e dificuldades que estão passando, com o objetivo de resolvê-los;

f) Orientar os pais sobre a importância de ajudar seus filhos nas tarefas escolares;

g) Aconselhar os pais sobre a importância da leitura para o desenvolvimento infantil. Elaborar um projeto que estimule a leitura em casa, isso além de unir pais e filho desenvolverá a criança;

h) Recomenda-se que as reuniões sejam realizadas em horários convenientes para os pais. E que nas mesmas ocorram não só informações sobre o aluno, mas também sobre os projetos e dinâmicas realizadas na escola;

i) Estabelecer entre a escola e a família um sentido de cumplicidade, onde a família possa participar e ajudar no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico;

j) Definir um comprometimento conjunto entre direção, professores, funcionários, pais e alunos, onde todos possam participar e cada um desempenhar seu papel, promovendo assim formações e eventos de capacitação para os mesmos;

k) Elaborar encontros formais ou informais entre pais e professores, para que estes estabeleçam combinados e conversem sobre o aluno;

l) Promover integrações com pais e filhos, por meio de jogos e gincanas desenvolvidos na escola;

m) Convidar pais ou responsáveis para auxiliar na limpeza, consertos e nas demais necessidades da infraestrutura escolar;

n) Desenvolver apresentações artísticas em datas comemorativas, onde haja confraternização entre escola e família;

o) Promover um show de talentos, onde pais e filhos possam participar e mostrar seus talentos;

p) Pedir ajuda para pais na organização de eventos escolares, como festas juninas, feira de ciências entre outras;

q) Explicar e mostrar a maneira que é feita a avaliação dos alunos, para que os pais entendam o motivo do resultado da avaliação de seus filhos.

Para Soares (2012) a participação dos pais na vida escolar dos filhos é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, pois quando os pais acompanham e estão

presentes no processo de desenvolvimento educacional, a criança sente-se valorizada e estimulada.

Segundo Daneluz (2008) é de suma importância valorizar a contribuição da família em todos os espaços escolares, além de garantir o desenvolvimento nos processos de aprendizagem das crianças e de garantir a escolarização essa colaboração por parte de pais e escola efetivara a formação de seres humanos mais preparados para a prática social.

Evidentemente pais e professores exercem muita importância no que diz respeito à educação das crianças, por isso devem andar juntas. E assim as escolas e professores precisam elaborar ações diferentes para que pais sintam-se mais a vontade em colaborar com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível visualizar os diferentes formatos de famílias e de escolas e as mudanças ocorridas nelas através do tempo. Foi possível visualizar os motivos que levam a família a se afastarem da escola e conseqüentemente o resultado que este afastamento gera na formação do desenvolvimento das crianças. Constatou também a importância que as instituições família e escola têm na formação intelectual, social e cognitiva da criança. E que ambos precisam trabalhar juntos em prol da formação da criança, pois são as bases para um bom desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem.

Diante disto é primordial que a escola informe os pais sobre a importância de acompanharem seus filhos nas atividades escolares e as influências que esse acompanhamento gera na aprendizagem da criança. A partir disso vem à tona necessidade da escola criar estratégias que facilitem a interação família e escola, cuja estas ações precisam ser prazerosas, onde pais, filhos e professores sintam-se à vontade em participar das atividades e tenham a liberdade em posicionar seus questionamentos e críticas, para assim juntas, família e escola elaborarem decisões e possam viver harmoniosas.

Por meio disto concluo que é de extrema importância que família participe da escolarização e da vida de seus filhos, seja assídua em tudo o que a criança fizer. Que além de ensinarem e auxiliar no dever de casa, os pais saibam ensinar pelo exemplo que é o ensinamento mais valioso que se possa passar para uma criança, pois essas aprendizagens a criança jamais esquecerá. Por conta disto Savater (2005, p. 60) afirma:

A família proporciona um cardápio letivo com uma escola mínima de pratos, mas com grande condimento afetivo nos que são oferecidos. Por isso o que se aprende na família tem uma força persuasiva, que, nos casos favoráveis, serve para o apuramento de princípios moralmente estimáveis que depois resistirão a tempestades da vida mas, nos desfavoráveis, faz arraigar preconceitos que mais tarde serão quase impossíveis de extirpar.

Pois havendo interesse da parte dos pais na aprendizagem dos filhos os mesmo sentem-se estimulados a estudar. Não basta serem pais, precisam ser pais presentes e educadores para assim criarem cidadãos éticos e com valores. Devido a isto torna-se possível dar continuidade a pesquisa então apresentada, pois a participação dos pais no âmbito escolar é de extrema importância e esta interação deve haver sempre na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

CRUZ, A. R. S.; **Família e Escola: um encontro de relações conflituosas.** 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/familia_e_escola.pdf>. Acesso em: 29 Maio 2016.

DANELUZ, M.; **Escola e Família: duas realidades, um mesmo objetivo.** 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2011.pdf>>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

FONTANA, D. **Psicologia para professores.** São Paulo, SP: Editora Manole, 1991.

MARQUESI, Á. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

MARTINS, S. V. M; TAVARES H. M; **A Família e a Escola: desafios para a educação no mundo contemporâneo.** 2010. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/18-Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 30 Mar. 2016.

PALACIOS, J; PANIAGUA, G. **Educação infantil: Resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre, RS: Artemed Editora S.A, 2005.

PICANÇO, A. L. B.; **A relação entre escola e família - as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.** 2012. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em: 14 Fev. 2016.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola.** 2005. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2016.

SANTOS, L. R.; TOMIOSSO, J. P.; **A importância da relação escola-família.** 2014.

Disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 9 Abril de 2016.

SAVATER, F. **O Valor de Educar.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2005

SILVA, F. S.; **A importância da família para o processo da aprendizagem escolar.** 2012.

Disponível em:

<http://pt.slideshare.net/psicanalistasantos/aimportnciadafamliaparaoprocessodaaprendizagemescolarporflviasilveiradasilva>. Acesso em: 20 Maio 2016.

SOARES, J. M.; **Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança.** 2010.

Disponível em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/artigo-familia-escola-.pdf>. Acesso em: 30 Maio 2016.

SOUSA. S. C.; **Família e Escola: uma parceria indispensável para o desenvolvimento do educando e toda a sociedade.** 2012. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/0966ac2b2b5d1f9e0e90f525b37d26cb_2241.pdf>. Acesso em: 25 Março 2016.

TIBA, I. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PIBID: UMA VISÃO DAS BOLSISTAS INGRESSANTES

Bruna Flovianovitch¹

Daniela Martins²

Maiara Banaszkeski³

Rochele C. Pertuzatti⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apresentar a perspectiva das acadêmicas ingressantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - (PIBID). Uma prática unida ao Ministério da Educação por via da Secretaria de Educação Superior - (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES), juntamente com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - (FNDE). Acadêmicas do curso de Pedagogia da Instituição de ensino URI, Campos de Erechim/RS, relacionando aspectos positivos e negativos vivenciadas no decorrer do semestre em uma instituição escolar de ensino integral, localizada no município de Erechim/RS. Assim como a importância do programa, tanto para as bolsistas como para o público atendido e os métodos utilizados para a realização de atividades que abordam leituras didáticas, na busca em textos de diferentes gêneros ampliando sua bagagem linguística deixando o aluno mais interativo com a sociedade ao seu redor. A partir desses aspectos o artigo em questão tem como título “A prática pedagógica do PIBID: Uma visão das bolsistas ingressantes” enfatiza a visão das acadêmicas frente ao processo de ensino e as dificuldades encontradas durante esse percurso.

Palavras-chave: Aprendizagens. Bolsistas. Educando. Leitura. Observação. Prática.

INTRODUÇÃO

¹Acadêmica do curso de Pedagogia- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI& na condição de bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: brunaf124@hotmail.com

²Acadêmica do curso de Pedagogia- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI& na condição de bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: daaniela.martins@hotmail.com

³Acadêmica do curso de Pedagogia- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI& na condição de bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: maiara-b@hotmail.com

⁴Acadêmica do curso de Pedagogia- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI& na condição de bolsista CAPES no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: rochele_carla@hotmail.com

O presente estudo tem como objetivo discorrer a respeito da visão das bolsistas iniciantes no programa no ano de 2016, salientando pontos positivos e negativos, relatando as particularidades do PIBID e ressaltando projetos desenvolvidos na instituição.

A pesquisa foi realizada, na escola Municipal Cristo Rei – CAIC, localizada no município de Erechim/RS, a partir de uma observação sistemática da prática pedagógica e do ambiente escolar, baseando-se em teóricos e leituras complementares, com o propósito de caracterizar os benefícios na qual o programa contribuirá no âmbito escolar.

A metodologia utilizada para que este programa seja desenvolvido, ocorre por meio das intervenções das bolsistas dentro do ambiente escolar, proporcionando uma maior aprendizagem para os estudantes, buscando trabalhar com técnicas diferenciadas, suprimindo desta forma suas dificuldades de ensino e a inclusão de todo o público discente.

DESENVOLVIMENTO

Por meio deste artigo destacar-se-á a visão das alunas iniciantes no programa, de acordo com o conhecimento prévio e práticas vivenciadas após sua inserção no programa. Destacando pontos positivos e negativos que o mesmo traz de seus primeiros contatos com práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição, sendo estas bolsistas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretárias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e físico, química, biologia para o ensino médio.

A iniciação do projeto dentro da escola teve uma boa aceitação por toda a parte dirigente da instituição, estes que nos deram todo apoio necessário para que houvesse a realização das atividades planejadas. Foram-nos disponibilizados todos os materiais e ambientes necessários para que as atividades e o planejamento se concretizassem. Todas as atividades propostas à direção foram bem aceitas, sendo que foram desenvolvidos cestas de páscoa, cartão do dia das mães, ciranda de livros- consiste na troca de livros entre os alunos. Por meio da ciranda será montado o cantinho da leitura, organizando um acervo para que todos possam ler. A proposta é trocar semanalmente de livro. Uma vez por mês, com a classe organizada em círculo, cada aluno vai apresentar o livro, é importante que as crianças repassem a história aos colegas, mostrando as gravuras, opinando e expressando os sentimentos.

Também conseguimos adquirir um ambiente de conhecimento dentro da escola que foi a construção do ateliê de aprendizagens, que tem por intuito incentivar a formação de leitores com autonomia, pensamento crítico por meio da imaginação, criatividade com intuito de proporcionar o gosto pela leitura, de uma forma prazerosa e interessante também trabalhar com as crianças jogos e leituras, portanto neste primeiro semestre foram desenvolvidas atividades referentes à leitura. A partir de que Silva (1981, p.42) escreveu quando diz que “leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do ser humano. ”

Portanto, a leitura no ambiente escolar é algo de muito valor e crescimento na vida de todo o ambiente familiar exerce influência primordial na construção do futuro leitor.

O exemplo que a criança tem em casa é o mais valioso, por isso quando ela vê os pais em diversas oportunidades agarrados a livros ou mesmo periódicos terá maior facilidade a valorizar tal ato instintivamente (SANDRONI, L. C; MACHADO L. R., 1987).

O ambiente escolar também deve ser um lugar em que se consiga estabelecer atividades educativas por meio de momentos em que as leituras possam estar inseridas para se auxiliar na construção de conhecimentos de formas variadas. A leitura tem uma grande importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida as ingressantes, se depararam com algumas dificuldades por ser seu primeiro contato com as práticas pedagógicas, em planejar as aulas e na condução das atividades dentro da sala de aula.

As bolsistas iniciantes relataram que tiveram certo receio em função de não conhecerem as práticas pedagógicas e não terem experiência no campo educacional, sendo uma escola que localizada na zona periférica da cidade, e que os alunos se sentem isolados das demais escolas, devido a sua realidade e as dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia.

Entre as dificuldades encontradas observa-se ainda a falta de domínio da turma por parte do professor regente, o que causou receio das bolsistas, constatando a falta de limites existente entre os estudantes em relação aos professores, inclusive entre os próprios estudantes. Assim toma-se consciência da desmotivação dos professores, fato bastante visível dentro do referido ambiente escolar.

A escassez de verbas destinadas para as compras de materiais didáticos torna-se insuficiente para suprir a demanda da escola. Esta falta de materiais prejudica o andamento das aulas, que se tornam menos atrativas aos estudantes. Outro ponto negativo, pontuado está na falta de espaço físico para realização de atividades específicas, o que passa a privar os docentes de planejar aulas diferenciadas que envolvam outros espaços da escola.

Apesar dos resultados obtidos e apresentados pelas provas anuais da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e a Provinha Brasil, que tem um resultado elevado, a visão das bolsistas deixa em evidência que a instituição deveria ser vista como uma escola de IDEB baixo, isso pelos alunos apresentarem um baixo rendimento escolar, como a dificuldade existente na leitura e escrita, perceptível em diversas turmas de convívio destas, o que assinala um grande problema para o rendimento da turma em geral.

Alguns desafios ainda tendem a serem superados para que os jogos cheguem até a sala de aula, mas nem por esse motivo os alunos se desmotivam, eles gostam e demonstram muito interesse por essa forma de aprendizado, sendo alguns professores motivados e com uma nova didática estão inserindo jogos em seus planejamentos como novas estratégias de ensino.

A escola tem a possibilidade de utilizar a leitura educativa e outros recursos dentro da sala de aula incluindo os mesmo no seu currículo, para se tiver uma maior aproximação com a realidade vivenciada do aluno. Onde os alunos possuem um grande conhecimento sobre esse universo da leitura.

Segundo Kaufman (1998, p.13):

Alguns de nós trabalhamos tentando alfabetizar populações altamente carentes. Ano a ano comprovamos que uns importantes numeram de crianças concluía seu primeiro, segundo ou terceiro ano de escolaridade sem conseguir apropriar-se do conhecimento da língua escrita. Em alguns casos, a resposta ante esta realidade era a reprovação. Outras vezes era dar mais tempo, ‘ passar ‘ mesmo sem ‘ aprender ‘, esperar um ano mais e, quase sempre voltar ao mesmo problema. Qualquer que fosse a decisão o resultado para estas crianças (às vezes durante todo o Ensino Fundamental) era o mesmo: uma carência mais se somava às suas carências, não aprendiam a ler e escrever, ou o faziam tão mal e estereotipada mente que tudo fazia pensar que este conhecimento seria muito pouco útil para eles foram da escola.

Fundamentado nas palavras de Kaufman, constata-se que na escola atuante esta realidade se faz presente em virtude do contexto sociocultural no qual se apresentam inseridos, levando ainda em consideração o fato de não se interessarem pelo estudo devido á visão de que a escola não passa de uma obrigatoriedade, como relatam os próprios estudantes.

Tornasse perceptível a visão das dificuldades na qual os professores enfrentam em seu dia-a-dia, tentando aproximar mais o aluno do ambiente escolar, mostrando a importância de agregar conhecimentos, visando um futuro no qual eles não imaginam conquistar.

A tarefa do alfabetizador é, em todos os casos, de crucial transcendência, tanto em nível pessoal como social: ajudar para que alguém seja introduzido no mundo da escrita e que vale a abrir-lhe uma porta ate um futuro melhor(KAUFMAN; CASTEDO; TERUGGI, & MOLINARI, p. 193, 1998).

Constata-se a partir das observações/análises das bolsistas melhoras ocorreriam se houvessem mudanças nos métodos e propostas pedagógicas utilizadas pelos professores, decorreria aumento significativo da aprendizagem e envolvimento dos estudantes nas aulas. Desta forma sairiam de sua zona de conforto e buscariam alternativas para aulas diversificadas, trazendo a seus alunos qualidade nos conteúdos e melhores oportunidades de ensino.

A desmotivação dos professores pode ser desencadeada por diversos fatores segundo apontamentos de pesquisas já realizadas em diferentes ambientes escolares, entre eles destacam-se a exaustiva carga horária, a falta de interesse dos alunos pelos conteúdos apresentados, a falta de recursos didáticos e estrutura física de trabalho, entre outros. Esses

fatores promovem na maioria das vezes com um processo de ensino insuficiente e de baixo rendimento escolar por parte dos alunos.

Aos professores da escola em questão lhes são ofertadas formações mensais com o propósito de proporcionar, aos mesmos, ampliar sua bagagem de conhecimento e motivá-los a deixar sua zona de conforto.

Como fundamenta Bettina Steren (2007), formação continuada eleva a motivação e promove o bem estar do professor.

Contar esta experiência didática foi uma tarefa desafiadora, para nós ingressantes no programa, pois foi nossa primeira experiência de contato com o ambiente escolar. Podendo observar o professor, suas metodologias aplicadas e como também as propostas.

O que resta para os profissionais da educação é aprender lidar com as diversidades existentes no contexto escolar, pois como já mencionava Freire, para o aprendizado dos alunos não necessita de muito:

“Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão de giz foi o meu quadro-negro, gravetos o meu giz” (Paulo Freire, 1997).

A escola pode ser uma aliada proporcionando alguns encontros onde a aprendizagem pode ser tornar muito prazerosa e divertida quando se faz uso de ferramentas diversificadas para contribuir na aquisição de conhecimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 27 Jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1987.

KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Maria; TERUGGI, Lilia & MOLINARI, Claudia. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. 7. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.A importância da imagem dos livros. In:____. **A criança e o livro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

SANTOS, Bettina S. dos; ANTUNES, Denise, D. Vida Adulta, **Processos Motivacionais e Diversidade**. Educação-PUCRS, ano XXX, n. 61, p. 149-164, jan./abr.2007.

SILVA, E. T. da. Leitura crítica – explicitação. In:_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981, p. 78-81.

APRENDIZAGENS ATRAVÉS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E INTERVENÇÃO DE PROGRAMAS: EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Daniela Martins¹
Ester Vossil²
Maiara Banaszkeski³
Sara Vossil⁴

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade: Comunicação Oral

RESUMO: Na contemporaneidade discute-se muito a ideia de como se desenvolve a prática pedagógica. Percebe-se a fragilidade que a educação enfrenta no processo de ensino-aprendizagem. As escolas procuram desenvolver seu papel por meio de projetos pedagógicos, para contribuir na prática educativa solucionando os problemas referentes ao ensino. A prática pedagógica recebe a influência do projeto político-pedagógico no qual a gestão escolar define com os demais profissionais da escola, tendo como objetivo oferecer ao educador e educando a base para que ocorra o ensino-aprendizagem. A partir de todos esses aspectos o presente artigo que tem como título Aprendizagens através de projetos pedagógicos e intervenção de programas: Em uma escola de ensino integral do município de Erechim, enfatiza a prática pedagógica na escola, por meio de projetos, programas, a análise, a reflexão e a compreensão a respeito da relação que deve existir entre aluno, professor, ambiente escolar, métodos de ensino, avaliação e não menos importante a inclusão das dificuldades de aprendizagem. O artigo foi desenvolvido através da observação em uma Escola Municipal localizada no Município de Erechim, de um referencial teórico. Percebe-se a necessidade de conhecermos um pouco mais sobre a prática educativa, quais os instrumentos utilizados para colocar em ação essa prática. Pois é um processo muito difícil, que vem sendo desvalorizado e que de certa forma todos nós fizemos parte, seja como educador, e educando.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educadores. Educandos. Projetos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a relação que existe na prática pedagógica através de projetos e programas, como também a relação educador-educando buscando perceber a interdisciplinaridade da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de uma escola de ensino integral do município de Erechim.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, URI campus de Erechim. E-mail: daaniela.martins@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia, URI campus de Erechim. E-mail: estervossil7@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Pedagogia, URI campus de Erechim. E-mail: maiara-b@hotmail.com

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, URI campus de Erechim. E-mail: saravossil@gmail.com

O trabalho foi desenvolvido com a finalidade de apontar o projeto pedagógico em suas características e finalidades, exemplificar o objetivo da atuação das bolsistas do Programa de Prática e Iniciação à Docência – PIBID, assim como discorrer a respeito de projetos e subprojetos planejados e desenvolvidos na escola, revendo ainda alguns pontos da relação existente entre educador e educando.

O trabalho foi realizado a partir de uma observação sistemática da prática pedagógica e do ambiente escolar, baseando-se também em um referencial teórico e leituras complementares.

PROJETO PEDAGÓGICO

A prática pedagógica recebe a influência do projeto no qual a gestão escolar com os demais profissionais que atuam na escola define, tendo como aspecto oferecer ao educador e educando a base, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. O processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico é fundamental porque envolve as pessoas que atuam na escola, dá a elas a sensação de pertencimento e de envolvimento com a instituição escolar.

O projeto pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Comprometendo-se com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Por isso afirma Veiga (2004, p.15) todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. O projeto político, preocupa-se na organização do trabalho pedagógico para superar os conflitos, a divisão do trabalho, as diferenças, e as hierarquias nos poderes de decisões. Ainda segundo Veiga:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade [...], portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA, 2004, p.16).

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível, é necessário propiciar situações de reflexão sobre o fazer pedagógico de forma coerente. A organização do trabalho da escola tem a ver com a organização da sociedade. Luta-se para manter um ensino de qualidade. A devida importância que o projeto possui, é a de estar ligada com a prática social, para tentar solucionar os problemas de educação e do ensino de nossa escola.

Percebe-se em nossa sociedade, críticas referentes a baixa qualidade de ensino, falta de professores nas unidades escolares, escolas que tem o projeto político-pedagógico somente na teoria e na prática nada, a improvisação, das situações de emergência para tapar a ausência dos professores, ou sem saber o objetivo do projeto da escola, atuando sem dar valor aos seres que estão “ensinando”. É uma realidade que dificulta a organização pedagógico-administrativa da escola. De certa forma acabam manchando àqueles que constroem sua carreira, possuem formação continuada, mas não tiveram a oportunidade de alcançarem a posição merecida de educador.

Pelo fato de estarmos numa sociedade que tem como tendência, a valorização de profissionais que possuem remuneração alta, conforme o padrão que a sociedade estipula. Como também, rotulados desde pequenos pela aparência, esse tem jeitinho para trabalhar em tal cargo, ou esse é filho de fulano que tem um grande status, então não podemos rebaixá-lo. Os educadores acabam sendo vistos como se não fizessem o seu papel em sala de aula, até as mídias, ao invés de auxiliar na melhoria da educação básica, acabam fazendo de uma situação, um mar de agonia, angústia, para os telespectadores que o assistem.

Ao analisar essas situações percebemos o quanto é relevante a construção e prática do projeto político-pedagógico, pois permite avanços nas escolas, muda a visão da comunidade a sua volta, dá um norte aos programas desenvolvidos na escola, como o Programa de Prática e Iniciação à Docência Capes/PIBID. É urgente essa criação, pois visa a melhoria das dificuldades encontradas no entorno escolar, promove assim a melhoria do relacionamento professor-aluno, professor-professor e elevação da autoestima do professor. Nos últimos anos, os professores têm se assustado com a realidade das salas de aula, há a necessidade de alterar essa situação, buscando novas práticas, para superar o quadro de fracasso escolar e substituindo o trabalho individual em trabalho coletivo. Adotar uma postura político-pedagógica apostando na capacidade de aprender dos alunos. Ainda assim, uma valorização que privilegie a formação continuada, base para o crescimento pessoal e profissional, e a autonomia docente.

A educação básica deve estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas. Trata-se de um processo articulador das relações culturais e educacionais. Segundo Ilma. (2006, p.22): a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos, técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias democráticas. O que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem tem profunda relação com os princípios da pesquisa do cotidiano escolar.

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/2016

Na Escola Municipal observada, o projeto político-pedagógico tem como ênfase a qualidade do ensino, na condução do processo de gestão escolar, bem como as estratégias articuladas com a comunidade escolar, visando o desenvolvimento pleno do discente e integrando o educador num processo de pertencimento no sentido que ele seja protagonista e promova o protagonismo.

A dinâmica de funcionamento da escola terá no trabalho coletivo a responsabilidade e comprometimento de promover através de inúmeras iniciativas o princípio de gestão democrática entendido como essencial para aproximar o discurso da prática cotidiana e potencializar o envolvimento e o poder de transformação que cada sujeito tem na mudança do contexto. Com isso, incentivar a formação de lideranças entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar tornando-os parte do processo das vivências e aprendizagens (protagonista).

Em junção do projeto político pedagógico, as Bolsistas do programa de Iniciação à Docência-PIBID/2016, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Erechim, desenvolvem atividades pedagógicas para auxiliar os educadores a sanar dificuldades de aprendizagem, como também resgatar os valores para a boa convivência no meio social.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a

aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

As bolsistas desenvolveram atividades referente ao programa em parceria com a escola municipal Cristo Rei, foi realizada reunião no início do semestre com a gestora para que fosse encaminhado sugestões ao processo de ensino e aprendizagem, os dados que repassaram foi de que existe uma grande dificuldade no processo de ensinar e aprender por parte dos educandos, além de sentirem-se menosprezados pela realidade que os cerca. Com base nessas situações o programa PIBID entra em foco para auxiliar os educandos e educadores na motivação de vir para a escola, pois é um ambiente propício de aprendizagens, respeitando o projeto político pedagógico é que foi dado início ao projeto central Ateliê da Aprendizagem. A seguir destacaremos o objetivo do subprojeto desenvolvido pelo programa durante o primeiro semestre.

PROJETO DE LEITURA

Percebemos a constante necessidade de trabalhar o subprojeto relacionado à leitura, pela dificuldade dos educandos em ler e interpretar atividades desenvolvidas pelos professores regentes, escrita incorreta, e quando não conseguem sentem-se incapazes de aprender, e desmotivados por esse obstáculo a sala de aula transforma-se para eles em ambiente de disputa e intrigas, onde o educador fica desorientado em saber como agir frente a esse problema. Para solucionar essa dificuldade é que foi de extrema importância criado esse subprojeto, no qual o objetivo foi incentivar a formação de leitores com autonomia, pensamento crítico por meio da imaginação, criatividade com o intuito de proporcionar o gosto pela leitura, de uma forma prazerosa e interessante.

Para o desenvolvimento desse projeto foi elaborado planos de acordo com essa visão, observando então na aplicação como alguns educandos sentiram-se desafiados em participar das atividades propostas, no início sentiam-se envergonhados, mas quando percebiam os demais colegas participando então incluíam-se, sabendo que pertenciam aquela instituição de ensino e que estavam ali para aprender e serem considerados participantes da escola pelas conquistas nas quais adquiriram.

Um aspecto relevante na qual deve ser respeitado é o contexto social dos educandos, por ser uma escola de periferia vista por muitos com olhares críticos, alguns alunos sentem-se incomodados quando recebem a presença de alguém que não seja do mesmo perfil, na busca de auxiliar a superar essas dicotomias é que as bolsistas em conjunto com a escola colocaram em prática atividades sobre a descoberta dos valores, a competência de acreditar em si.

Outro aspecto relevante, foi então, levar o hábito da leitura até as famílias dos estudantes. Esta foi uma iniciativa tomada em conjunto com a escola e as bolsistas, promovendo desta forma a interação da família junto a seus filhos no momento da leitura, onde também compete aos pais a prática do incentivo e estímulo. “A leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação.” (FOUCABERT, 1997, p.11).

RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

A ação educativa é permeada por dois sujeitos: o educador e o educando, o ambiente escolar deve ser composto pela boa relação entre ambos para o seu crescimento e desenvolvimento, não somente no campo educacional como também no social. Perante as observações realizadas constatamos que na referida escola a relação educador-educando ainda sofre preconceitos entre ambos, o educador não permite aos educandos superar suas dificuldades, sendo assim julgados pelo seu contexto econômico e social. Em contrapartida os estudantes mantêm uma certa distância de seus professores, trazendo prejuízos para o ensino. Talvez por obter uma visão de estudantes da periferia, como algo já construído no ambiente familiar.

Esta relação aqui citada é encontrada em outros ambientes escolares, pode sim ser modificada desta maneira faz-se necessário a ampliação da visão de mundo e partir para o entendimento de que os estudantes não são uma folha em branco que os professores acumulam informações, mas sim esta folha possui suas potencialidades, ensinamentos e aprendizagens. Como nos diz Locke (1978, p. 159-160)

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela é suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e

que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.

Desta forma, é através da experiência vivida, seja ela na escola, família ou sociedade, que são agregados os conhecimentos, ensinamentos e aprendizagens dos quais o indivíduo necessita para a vida em sociedade como também para sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem não depende somente da boa vontade de poucos, mas sim de um trabalho cooperativo de uma equipe, que tenha como objetivo fazer do processo pedagógico um ato de seriedade.

O trabalho do professor então é ser mediador do processo de ensino aprendizagem, proporcionando ao educando a construção de seus conceitos e habilidades que venham a contribuir em sua formação, não somente escolar como social e pessoal.

Sendo assim, com as observações e intervenções realizadas na escola por nós bolsistas, conclui-se que quando se trabalha com um material diferenciado seja ele de ordem teórico ou prática pode-se sim alcançar evoluções significativas no que diz respeito ao empenho e motivação dos educandos, levando os mesmos a obterem melhoras no aprendizado, pois muito do que se aprende não é necessariamente aquilo que se faz de maneira repetitiva, foi este o ponto que a variedade de intervenções alcançou, ou seja o aprendizado pelo novo de maneira nova.

Portanto, mesmo que o conteúdo seja exatamente o mesmo a diferença é a forma com a qual ele será abordado e desenvolvido. Basta então repensar algumas práticas e desenvolver metodologias apropriadas e diferenciadas para que se possa atingir a todos de acordo com o nível, a instrução e o contexto onde o educando está inserido.

REFERÊNCIAS

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOCKE, John. "**Ensaio Acerca do Entendimento Humano**", em **Os Pensadores**. São Paulo: abril Cultural, 1978, p. 159-160.

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MESTRE E CIENTISTA: AS DINÂMICAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Fernanda Breda ¹
Lidiane Zambenedetti ²

Eixo Temático: Formação de Professores e Currículo
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir as dinâmicas de atuação dos docentes do ensino superior, conhecendo suas atuações e diferenciais. Através de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, busca-se promover uma reflexão sobre esta temática, que ainda repercute entre os profissionais da classe. Apesar da Constituição Federal do Brasil apresentar em seu artigo 207 a exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em estudos sobre a prática da docência é possível verificar que muitos professores universitários percebem visível esta ambiguidade na carreira docente em razão de alguns estarem identificados com a convivência junto aos alunos em sala de aula e outros preferirem ambientes reservados para desenvolverem suas pesquisas.

Palavras-chave: Docência. Pesquisador. Atuação profissional.

INTRODUÇÃO

Entre os diversos questionamentos que perpassam pela vida dos professores universitários, um dos principais está relacionado à ambiguidade de sua identidade enquanto profissional: afinal, são mestres ou cientistas? A estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, desde seu início e, ainda, em alguns casos raros, tinha como requisito para a docência nos cursos superiores o domínio do conhecimento e a experiência profissional (FARIA, 2010). Porém, nos últimos anos, os professores têm tomado consciência de seu papel enquanto formadores de profissionais de nível superior e reconhecem a necessidade de capacitação contínua, muito além do simples diploma de bacharel e, também, não se limitam às formações de mestrado ou doutorado, buscando constantemente a renovação do conhecimento.

Libâneo (2008) explica que o exercício profissional do professor é o trabalho docente e que este é seu compromisso com a sociedade. Desta forma, o professor deve preparar os alunos para que estes se tornem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas

associações de classe e na vida cultural e política. A função do professor é fundamental para a sociedade, pois contribui para a formação cultural e científica do povo, sendo uma tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Para Masetto (2012) as carreiras profissionais estão sendo revistas com base nas novas exigências que vêm sendo feitas em razão de todas as mudanças do mundo atual. São exigidos, dos profissionais, mestrados ou doutorados, com a finalidade de torná-los mais competentes para a produção do conhecimento em sala de aula. Em muitos casos, ainda não são exigidas competências profissionais enquanto educador, como uma formação pedagógica e, por isso, o professor chega na sala de aula com o papel de “ensinar aos que não sabem”. O professor que não se especializa e que não procura aprofundar seu conhecimento acaba perdendo a oportunidade de crescer, tanto em sua vida pessoal quanto profissional (MASETTO, 2012).

Portanto, o professor universitário não pode ser apenas o conhecedor do conteúdo, ele precisa procurar a atualização de maneira constante. Justamente com o crescimento do conhecimento dos professores surgiu o questionamento realizado logo no início do presente estudo: professores universitários são mestres ou cientistas? Muitos afirmam que esta ambiguidade não pode existir, uma vez que a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 207, diz que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Porém, a realidade em sala de aula muitas vezes pode ser diferente do que é exigido em lei e é através do presente ensaio teórico que pretendemos investigar as dinâmicas de atuação do professor universitário.

Este estudo está estruturado em quatro seções, além desta introdução: a segunda seção trata sobre a visão do professor mestre; a seguinte apresenta o perfil do professor pesquisador; a terceira a tendência do professor universitário brasileiro e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

O PROFESSOR MESTRE

Miguel Arroyo (2011), ao investigar o ofício do mestre, mesmo que em seu estudo privilegie a educação básica, permite-nos problematizar aspectos importantes do fazer docente. Não nos formamos somente mediados por livros e manuais, pelo estudo das disciplinas, nas quais, de maneira excepcional, fazemos o impossível para obter conceito

máximo. Aprendemos, sobretudo, convivendo, experimentando, sentindo. Representamos um papel social influenciado pela nossa história de vida e, nesse contexto, lembramos de cada um dos professores que passaram por nós, os bons e os ruins, e levamos conosco ensinamentos.

O autor considera que os docentes não nascem com essa predisposição. A formatura pode documentá-lo como professor, proporcionar um diploma, mas, na verdade, é importante aprender a ser professor no exercício da profissão, em que a realidade é sempre mais dura que na teoria. O autor pondera que

os mestres formados em nossos centros podem ter decifrado todos esses símbolos tão redundantes, porém, a relação entre eles e seu ofício no cotidiano escolar restará incerta. Um emblema que carregarão cada dia, em sua mochila de professor (a), a cada viagem de ida e volta do seu lugar de trabalho (ARROYO, 2011, p. 134).

Um dos desafios aos profissionais que optam por seguir a carreira docente é a articulação entre a teoria e a prática. Para Cunha (2011),

o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e muitas vezes exclui de suas práticas elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente. Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo, na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (CUNHA, 2011, p. 34).

Não muito tempo atrás, a carreira de professor universitário era almejada, muitas vezes apenas por ser vista como uma fonte bem-sucedida de renda. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2010), afirmam que o trabalho do docente de ensino superior envolve mais do que o simples retorno monetário, pois o professor carrega consigo uma valorização social que é explicitada pelos profissionais em seus ofícios pessoais. Infelizmente, a titulação de

professor, quando analisada isoladamente, ainda é reconhecida de maneira inferior, pois lembra a carreira de professor da educação básica, e este é um problema que envolve os professores de nível superior, tanto em sua identidade quanto em sua profissão.

A LDB 9.394/96 pode ser tomada como base para se observar que prevalece, de certo modo, a falta de exigência de conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos por parte dos professores que atuam no ensino superior (GATTI; BARRETTO, 2009). Já para a educação básica, esta exigência é obrigatória, ficando apenas a exigência de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado como pré-requisito para a docência no ensino superior.

Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel enquanto docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. MASETTO (2012) entende que:

As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. (MASETTO, 2012, p.14)

Os docentes são recrutados entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competente na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. MASETTO (2012) afirma que:

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

Não basta ter apenas a graduação, é preciso e necessário que o profissional da educação esteja em constante aprendizado. O professor que não busca o conhecimento, que

não se especializa, perde oportunidades de crescer tanto pessoalmente como profissionalmente.

Uma das principais características do docente que atua exclusivamente em sala de aula, sem dedicar-se integralmente à pesquisa, é o seu envolvimento com o conteúdo e a sua capacidade dinâmica de interação com os discentes. São estas competências que diferenciam o profissional pesquisador do docente ativo em sala de aula. Balzan (1996) destaca a importância do equilíbrio de competências da capacitação pedagógica do profissional docente universitário, de modo que o conhecimento não se restrinja a apenas algo unidirecional, que é adquirido e depositado aos alunos.

Sendo assim, também existe preocupação quanto à postura do profissional docente ao ministrar suas atividades na instituição de ensino. A universidade é capaz de enfrentar os desafios existentes e precisa mostrar aos professores que eles devem atuar como verdadeiros educadores e não apenas como meros transmissores de conteúdos técnicos. Este é um grande desafio, que certamente apresenta resistência e exige muito trabalho, mas ao final proporciona uma educação de maior qualidade (VILLA, 1998).

Ainda, é importante destacar um dos pontos que diferenciam o professor mestre do professor pesquisador, que é a noção da prática docente. A atividade docente é composta por desafios e, para vencê-los e garantir a qualidade do ensino, é essencial a habilidade da prática docente. Gil (1997) explica que além de conhecer o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, o professor necessita ter conhecimentos pedagógicos e o autor ainda orienta os docentes que não o tem a procurarem atualizações em busca de se desenvolverem com cursos específicos para a formação docente. Os pensamentos do autor mostram que as questões pedagógicas realmente são tão importantes quanto os conhecimentos teóricos e científicos. Para serem realmente profissionais completos, os professores de nível superior precisam ter seus conhecimentos de ambos os aspectos bem consolidados.

O PROFESSOR PESQUISADOR

Stenhouse (1975) já considerava na literatura internacional a ideia de professor pesquisador. Para ele o professor tinha de ser um artista e deveria criar diferentes técnicas de ensino e aprendizagem. Para isto torna-se necessário a investigação de sua própria prática docente. Porém, conforme Ludke (2008), já se admite a importância da pesquisa na

preparação e no trabalho do professor no Brasil, o problema é que estas práticas ainda enfrentam grandes desafios como os citados por Nunes (2007): a carga de trabalho exaustiva dos professores; os baixos incentivos à profissão de professor; o pouco desenvolvimento de pesquisa pelos professores e a ausência de agentes financiadores.

Uma vez que os docentes da atualidade necessitam atuar em uma realidade em constante movimento, seria importante que eles buscassem conhecimentos na área de pesquisa desde sua formação docente. Para André (2003), a pesquisa é capaz de auxiliar o docente a pensar sobre suas práticas profissionais e buscar conhecimentos e habilidades que auxiliem a melhorar cada vez mais suas atividades enquanto professor, para que ele possa realizar o seu papel no processo de emancipação das pessoas. O professor será capaz de sentir-se menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas decisões ao fazer uso de ferramentas que o auxiliem em uma leitura crítica da prática docente e na identificação de caminhos para superar suas dificuldades.

É muito importante que o preparo para a pesquisa ocorra logo no início da formação do professor, pois, em virtude das exigências da realidade atual e a complexidade da atividade docente, algumas iniciativas podem ajudar o professor como, por exemplo, saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados. É importante frisar que os alunos da licenciatura também devem ter oportunidade de aprender a realizar pesquisa, não ficando este aprendizado restrito aos alunos de iniciação científica, nem aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (LUDKE, 2006). O professor precisa deixar o papel de simples reprodutor de práticas e conhecimentos e deve passar a ser o autor da ação educativa.

Ludke (2006) explica que a prática da pesquisa dá mais recurso ao professor para questionar suas práticas, trazendo mais autonomia e responsabilidade para suas atividades. A pesquisa mostra que é preciso que o futuro professor tenha acesso à formação e a prática da pesquisa e, que a formação inicial é fundamental para que o profissional desenvolva uma postura investigativa. Depois de formado, o professor pesquisador apresentará pensamentos e práticas indissociáveis desse saber.

Na educação superior, a pedagogia clássica é a mais utilizada. Como os professores já trabalham em uma formação especializada, se apropriam do discurso da ciência fazendo dele seu foco de trabalho, e acabam esquecendo a preocupação com que o aluno realmente possa aprender e o exclui da dinâmica da aula. Este motivo alimenta o interesse de investigações em

aulas que apresentam caráter de inovação, com o objetivo de identificar as estratégias usadas pelo professor para realmente envolver os estudantes e construir um processo de aprendizagem com verdadeira significação.

Pesquisas realizadas sobre o tema “formação de professores” tem representado um volume significativo e crescente em meio aos trabalhos produzidos na área da educação. Porém, não vêm sendo capazes de oferecer suportes teóricos e metodológicos para o cotidiano vivido dentro das instituições de ensino. Infelizmente, nas instituições de nível superior essas pesquisas ainda não apresentam números representativos, apesar da grande importância que a aula de graduação tem para a universidade e para a formação de profissionais.

O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

É necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina, devendo procurar conhecer o perfil do profissional que a instituição onde trabalha definiu ou está definindo, para então começar a participar com ideias sobre o perfil do profissional esperado.

A formação do docente universitário brasileiro tem se concentrado na sua expansiva especialização em determinada área do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade

de ensinar e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade.

Santos (2005) afirma que o problema está no fato que os professores muitas vezes são contratados pelas universidades como docentes; entretanto, seus méritos não são reconhecidos pelo bom desenvolvimento de suas atividades no ensino. Eles acreditam que, para serem verdadeiramente reconhecidos e ganharem o devido prestígio, devem desenvolver pesquisas e apresentar resultados científicos pois estas são as principais vertentes que lhes conferem status acadêmico.

Quadro 1 - Comparação entre atividades de pesquisa e ensino.

	Pesquisa	Ensino
Sujeitos envolvidos	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado ao seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com outros sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade, etc.
Tempo	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	O processo de ensino em geral tem de se adequar ao período letivo, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a adequação temporal dos cronogramas curriculares.
Resultados obtidos	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Conhecimentos	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado, a ser “apropriado” pelo aluno sob a orientação do professor.
Método	É definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento, e de saber escolar do professor.

Fonte: adaptado de Pimenta e Anastasiou (2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos assuntos expostos, urge a necessidade de repensarmos a atuação do professor universitário enquanto mestre e enquanto cientista, uma vez que sua função enquanto pesquisador é notoriamente reconhecida e importante, mas pode não ser suficiente para o exercício da docência de maneira desejada. O ambiente acadêmico, em sua forma organizacional, é composto de hierarquias que reafirmam o ensino com um status menor em comparação com a pesquisa.

Um professor universitário consciente de seus atos pedagógicos não deve encarar a docência apenas com a preocupação em ensinar o conteúdo específico de uma determinada área do conhecimento. Ele deve atentar, também, para as competências próprias da profissão docente como a questão da formação pedagógica para lecionar no Ensino Superior. Desta forma, é válido considerar o equilíbrio entre ambas as competências, desconsiderando formações exclusivas para questões gerais da docência e, ainda, enclausuramento em uma área de atuação específica, que inviabilizaria o alcance das questões maiores da carreira

docente. O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2004, p. 145).

A partir da análise das literaturas foi possível perceber que relação entre a pesquisa e o ensino nem sempre é imediata, mas é mediada pelos diversos níveis do contexto social e a da estrutura na qual os professores e cientistas estão inclusos e vice-versa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. M; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos:EDUFSCAR, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2011.

FARIAS, Mara Anastácia Teodoro de. Competência Pedagógica do Professor Universitário. **Revista Científica online da Faculdade Atenas**, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL VILLA, F. **Crise do professor: uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor); São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

NUNES, D.R.P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação**: a formação do professor pesquisador. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, 2003.

SANTOS, Lucíola, L. P. O observável e o imensurável na universidade do desempenho. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 42. Dez. 2005.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA A PARTIR DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA¹

Joassara Dias da Silva²
Franciele Fátima Marques³

Eixo Temático: Formação de professores e Currículo
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O período que compõe a alfabetização compreende um dos ciclos mais importantes da vida da criança, sendo que, constitui-se no momento em que esta descobre o mundo a partir da decodificação dos signos da leitura e da escrita presente no dia-a-dia. Neste sentido, o presente trabalho, fruto de uma pesquisa monográfica, tem como enfoque as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais compreendem, portanto, o Ciclo da Alfabetização. Ainda, para a presente análise, a partir dos estágios psíquicos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tem-se como base as fases do desenvolvimento estudadas e expostas por Piaget e que, portanto, consideram a criança em seu tempo e espaço, dando-lhes condições de acesso ao conhecimento e garantindo as condições de aprendizagem consideradas suas condições de tempo e espaço. A discussão a partir dos novos parâmetros de aprendizagem, com a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, parte do pressuposto de que, o tempo dado aos estudantes para o processo de alfabetização faz-se necessário juntamente com a qualificação do processo nesse período que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, aborda-se ainda, dentre outras questões, as políticas de formação para os professores, dando conta da qualificação e da continuidade do processo no período descrito, a fim de aprimorar o conhecimento dos professores e buscar novas estratégias de qualificação do processo de ensino-aprendizagem na etapa da alfabetização que se constitui fundamental para o período posterior de aprendizagem do sujeito.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação Continuada.

¹O presente artigo constitui-se em uma parte da pesquisa intitulada **O processo de ensino-aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo da Alfabetização)**, do trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim, no ano de 2016.

²Acadêmica do curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim. E-mail: joassaradias@hotmail.com

³Pedagoga (URI). Mestre e Doutoranda em Educação (UPF/UMINHO-PT). Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@uricer.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz para discussão a temática do processo de ensino-aprendizagem nos três primeiros anos do ensino fundamental (ciclo da alfabetização) tendo como foco, o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos que compreendem, portanto, o 1º, 2º e 3º ano, nos quais há uma progressão continuada, ou seja, não são passíveis de retenção (reprovação), recomendação dada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

É possivelmente visível os avanços que a educação teve desde o início da educação brasileira, porém, ainda encontra-se muito aquém dos reais padrões qualitativos de uma educação pública e gratuita e, para tal, faz-se necessárias políticas de mudanças de tal situação, desde a entrada dos sujeitos no âmbito escolar até a valorização dos professores no que se refere às questões de organização do ambiente escolar, de disponibilidade de materiais necessários, de salários condizentes com a função exercida e outros. Assim, com base nos estudos realizados na produção deste trabalho, o processo de ensino-aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, vem com particularidades mostrando que cada criança é única em seu processo de alfabetização, mas que, no entanto, este depende de inúmeros fatores de estímulo e integração.

Toda criança tem seu tempo próprio e modo para se desenvolver e, assim, conforme descritos anteriormente, segundo Piaget (1996), as crianças se desenvolvem dentro de quatro estágios, estágio sensório-motor (mais ou menos de 0 a 2 anos), estágio pré-operacional, (mais ou menos de 2 a 6 anos), estágio das operações concretas (mais ou menos dos 7 aos 11 anos) e estágio das operações formais (mais ou menos dos 12 anos em diante). Nesse sentido também Piaget (1996) afirmou que, o desenvolvimento assume, em decorrência, o caráter de evolução natural, envolvendo integração entre a criança e a realidade, passando por fases diferenciadas, privilegiando o desenvolvimento cognitivo.

Tanto as descobertas de Piaget (1996), como as de Vygotsky (2002), assim como, dentro de uma perspectiva construtivista exposta por Emília Ferreiro, levam à conclusão de que as crianças têm papel ativo no processo de aprendizagem. Destarte, a principal implicação desta conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola e, em especial, da alfabetização, foco desta pesquisa, do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, qual seja, o estudante.

Destarte, a partir das proposições de Piaget e Vygotsky, as quais não serão aprofundadas neste momento, visualiza-se a necessidade da plena discussão acerca dos referenciais que envolvem a formação, a avaliação e o trabalho docente a partir do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como mote a qualificação do processo de ensino-aprendizagem neste período.

FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE A PARTIR DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Com o crescimento de escolas e o direito ao ensino a todos, acabou gerando-se um colapso na aprendizagem, pois nem todas as escolas tinham qualidade no que ensinavam e espaço adequado para isso. A escola é um espaço de convivência social e cultural. As oportunidades que ela proporciona e as atividades diferenciadas a torna única e de fundamental importância ao crescimento das crianças.

A realidade de mudanças que precisamos na educação gira em torno da política, necessitando que governantes ajam com mentes abertas e cheias de desejos de mudanças e repassando este otimismo para os professores, com trabalhos pedagógicos reais que façam parte da realidade da escola. A participação deve ser de toda a comunidade, tendo acesso à cultura, formação da cidadania e espaço social e, variando de acordo com a história da cada escola.

Quando uma criança inicia na escola, o professor não tem conhecimento da limitação ou o desenvolvimento desta criança em relação ao aprendizado, o processo de alfabetização deve ser pacífico e tranquilo, para que a alfabetização e o letramento fluam naturalmente, sem pressão. O Pacto vem para dar este tempo extra, para que cada criança consiga se alfabetizar a seu tempo, sem pressão com a reprovação e com a oferta de metodologias que visem o pleno domínio das línguas escrita e falada.

A criança possui particularidades e especificidades que definem o seu tempo e o seu espaço no processo de ensino-aprendizagem, os quais devem ser respeitados pelo adulto ensinante. O convívio social é de grande importância nesta fase, a entrada da criança na

instituição escolar proporciona a ela um convívio maior com outras crianças, ampliando sua capacidade de comunicação e fazendo com que estabeleça novas relações sociais e de aprendizagem cognitiva, conhecendo e respeitando outras opiniões, aprendendo a dividir e a respeitar o outro.

Em um processo de desenvolvimento natural, a criança em idade de alfabetização possui o seu tempo de aprendizagem e de maturação, cabendo ao professor a organização e a proposição de atividades que as desafiem e instiguem ao aprendizado, auxiliando na construção do raciocínio e no desenvolvimento mental das crianças.

Ao anunciar acerca do processo de alfabetização, tendo como mote central a entrada ao mundo da leitura e da escrita, Kramer (1995, p.23), afirma que:

A entrada no mundo da leitura e escrita é de certa forma, uma busca de superar o antagonismo que corremos o risco de cristalizar se continuamos a insistir nessa dicotomia: ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções que favoreçam sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita.

Corroborando com as ideias expostas por Kramer (1995), ao utilizar ações efetivamente mediadoras que possibilitem situações agradáveis e desafiadoras, o educador atua como um agente estimulador do aprendizado e desenvolvimento, permitindo, aos estudantes, vivenciar situações permanentes de alfabetização, que constituem-se em situações necessárias ao pleno desenvolvimento infantil (VECTORE, ALVARENGA & JÚNIOR, 2006).

A importância dada aos processos de leitura e escrita centra sua preocupação na naturalidade de aplicação das metodologias por parte dos professores, o que contribuirá ao desenvolvimento da criança, ao que, afirma Barbosa (1990) que, ajudar uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita não é procurar transmitir uma técnica ou um saber, é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita para brincar, agir, informar-se, distrair-se. A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que a criança aprenda a ler naturalmente, da mesma maneira que ela

aprendeu a falar. A imposição de textos sem significações e descontextualizados, assim como, a utilização da leitura e da escrita como forme de castigo não irá favorecer a inclusão desta no mundo letrado, pelo contrário, irá afastá-la dos interesses pela alfabetização e trazer consequências durante todo o seu desenvolvimento futuro.

Assim, levando-se em consideração os fatores determinantes de maturação da criança para que o aprendizado ocorra, Ferreiro e Palácio (1982, p.131) complementam acerca do processo de aprendizagem, ao enfatizar que:

Apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendem. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam. O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.

É função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Cada criança carrega consigo uma bagagem particular de gostos, interesses e aprendizagens, garantidas pelo convívio social e cultural. Detectar os conhecimentos prévios não é uma tarefa fácil, implica ao professor estabelecer estratégias didáticas para fazê-lo.

Os movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras, toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor saber o que a criança já aprendeu e obter tais conhecimentos como pontos de partida para a inserção de novas abordagens. A prática educativa, assim, precisa estar pautada na busca por situações de aprendizagens que produzam contextos cotidianos, nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, entre outros, tenham função real (MEC, 1998).

Segundo os PCN's (1997, p.55-56), a melhor maneira para ensinar a ler dar-se-á por meio de práticas decodificadas, afirmando-se que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura e da escrita. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação, é preciso oferecer aos alunos inúmera oportunidade de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com diversos textos escritos; é preciso valorizar o conhecimento que já se teve e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Segundo Ferreiro (1996), toda criança passa por quatro fases até se alfabetizar, a primeira é a pré-silábica: é quando a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; a silábica: ela interpreta de sua maneira, atribuindo valor a cada sílaba; silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de cada sílaba; alfabética: domina o valor das letras e sílabas. Toda criança passa por estas quatro fases durante sua alfabetização e não ao mesmo tempo e nem na mesma faixa etária. Se a criança passa por estas fases, como se alfabetiza com métodos exaustivos de repetição, a criança não compreende o que está fazendo nem o porquê deste método.

Sendo que, cada criança desenvolve seu método de conhecimento, não tem como tornar padrão uma alfabetização se cada mente é única. Para Ferreiro (1996) a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelas crianças no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Ao ingressar na escola a criança não sabe, ou melhor, não possui conhecimento algum do que virá pela frente. Seus desafios e suas conquistas estão repletas de entusiasmos e sonhos, são esponjas, prontas para absorver tudo o que lhe for permitido ter contato e, com isso, os professores não podem simplesmente se basear em um ensino repetitivo e ultrapassado, mas ter muito cuidado para não podar a imaginação e a curiosidade das crianças. O professor é um mediador de ensino, não pode cair na rotina e nem permitir que seus

conhecimentos se decomponham e se ultrapassem. A alfabetização é um desafio constante não há uma fórmula para tal aprendizado.

Nesse sentido, Ferreiro (1985) traça uma crítica importante aos processos de alfabetização utilizados nas escolas da atualidade, visto que, julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.). Dessa forma, para a autora, dá-se peso excessivo para um aspecto que se constitui exterior da escrita (saber desenhar as letras) e deixa-se de lado suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e sua organização. Para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita, mas, para que ocorra de forma processual, há a necessidade de vinculação das palavras ao contexto vivido pelos estudantes.

A crítica de Ferreiro (1985) à alfabetização tradicional, dá-se pelo fato de que tais métodos insistem em introduzir nos estudantes a leitura a partir de palavras aparentemente simples e sonoras, tais como, babá, bebê, boi, entre outras, mas que, do ponto de vista da assimilação, essas palavras soltas não se ligam a nada e, portanto, não possuem significação para as crianças. A alfabetização, pelo contrário, deve ser também uma forma de apropriação das funções sociais da escrita e, isso inclui sua significação.

Nestes termos, a discrepância apresentada na aprendizagem de crianças de classes sociais distintas não se refere à incapacidade cognitiva de algumas frente à outras, mas o acesso em maior ou menor proporção a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida e o incentivo a que estas foram expostas.

Deve haver sempre qualidade e motivação em tudo que o professor oferece à criança. Este entusiasmo é repassado a criança e a vontade fica mais aguçada para seu aprendizado, se um professor não tem apego a leituras de maneira ele vai conseguir fazer com que seus alunos se interessem por ela, assim é no cálculo matemático, se o professor não aprecia o aluno não vai se motivar por si só, somos exemplos diários de aprendizagem. A autonomia do professor na escolha dos conteúdos e atividades Pedagógicas que são mais adequadas às suas crianças,

pois é o professor que está em sala de aula, que conhece as necessidades e dificuldades de cada um de seus alunos, esta autonomia é de grande importância e valia.

Como sugere Vygotski (1993, p.19), uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

O professor tem uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes. Toda a atividade pedagógica deve ser aplicada tendo como base, um objetivo específico, com resultados esperados. A criança deve obter um conhecimento formal como a ciência, arte, moral e, desenvolver um aluno com uma postura crítica. Aplicar um conteúdo simplesmente porque está na grade curricular e impor as crianças sem ter um contexto inicial, é uma forma mecanizada de aprendizado, em que a maioria das crianças não vai saber o que está se passando e, vão simplesmente copiar, colar do professor e virar a página, sem ter aprendido ou melhor, compreendido nada, do que foi apresentado.

A avaliação docente é um grande paradigma, desde que surgiu a avaliação como objeto de avaliar o aprendizado da criança é aplicado nas classes escolares, assim Hoffmann (2009, p.20) nos ajuda a entender que "[...] avaliação não deve ficar presa ao passado, reunindo informações para explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar de perto com atenção e seriedade todas as etapas do aluno para ajudá-lo no seu desenvolvimento".

Avaliar é identificar se as crianças estão ou não aprendendo, como participam das aulas, seu material como está, quando a criança é questionada, como reage, esta é a avaliação diária, mas provas não avaliam o conhecimento do aluno, mas sim o que ele conseguiu decorar em sala, a avaliação mais adequada é a de observação onde a criança é observada e avaliada a todo o momento, se compreende a ordem de um exercício, se consegue se aplicar a ele, se esta compreendendo a ordem da atividade passada, observando assim suas dificuldades e facilidades na alfabetização sempre buscando melhorias no seu processo de aprendizagem. A avaliação é o momento mais difícil do processo de ensino-aprendizagem e deve ser dita como um meio e não como um fim da educação, obtendo-se assim, uma análise fecunda durante todo o processo.

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; b) a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; c) o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem [...] (FERNANDES, 2005, p.62).

As crianças evoluem dia a dia significativamente e irão compreender melhor se forem avaliadas de modo natural, o professor fazendo um repasse de informações e informando a eles o que podem melhorar e de que maneira, um diálogo aberto em sala de aula pode atingir grandes evoluções, focar individualmente os desafios de cada criança e auxiliá-las, sem serem expostos aos demais.

Em suma, a compreensão da função social da escrita e o respeito ao tempo de maturação da criança deve ser respeitada e estimulada, com o uso de textos da atualidade, livros, histórias, jornais, revistas, entre outros, bem como, a oferta de um ambiente alfabetizador de estímulos faz-se necessária ao pleno desenvolvimento da alfabetização das crianças no período que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que, portanto, compreendem o mote do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar-se é um direito de todos, está na lista dos direitos humanos e é prioridade da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e, portanto, dever do Estado pela sua oferta com qualidade. Mesmo que, com todas as inserções e garantias previstas por lei, o que precisa-se avaliar, no momento, é a qualidade da educação que vem sendo ofertada e a efetividade das políticas públicas existentes.

O processo se inicia na Educação Infantil e tem sequência no Ensino Fundamental, onde reside a grande importância de um ensino sequencial e lúdico, ou, como vimos no corpo do texto, a importância de não haver a quebra deste ensino lúdico, pois com a mudança

repentina de métodos de ensino aplicado pelos professores, pode ocorrer desvios de foco na aprendizagem e trazer consequências desastrosas ao processo de alfabetização.

A proposta do governo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foca exatamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois é nesta faixa etária que a criança está apta para receber informações pois já possui uma organização mental, e assim compreenderá um maior número de informações. O Pacto traz também a formação continuada como benefício e auxílio aos professores, troca de experiências, trabalho docente compartilhado, ferramentas que auxiliam no processo da alfabetização.

No entanto, o grande desafio do Pacto nas escolas é fazê-lo sair do papel, se tornar prático, algo que os profissionais da educação possam realmente se beneficiar e evoluir no seu conhecimento. Os materiais didáticos também acabam sendo um problema, pois nem todos os materiais informados para a disponibilidade chegam às mãos dos professores, dificultando-se a realização do trabalho.

A intenção do MEC é ter profissionais em sala de aula que possam obter-se de soluções criativas nos problemas que emergem em sala de aula no dia a dia, profissionais dinâmicos, comprometidos e, dedicados a repassar seus conhecimentos para suas crianças e focados na alfabetização.

Ao que é exposto, mesmo com todo o apoio governamental, leis de proteção, incentivos aos profissionais da educação, temos muitas dificuldades no ciclo da alfabetização, pois não depende somente do professor o trabalho em sala de aula, os próprios alunos devem se dedicar e obter interesse em aprender a se alfabetizar, saber da grande importância que é esta fase, os pais, por sua vez incentivar seus filhos, cobrar interesse, acompanhá-los nesta trajetória que a vida escolar. O que observa-se é que pela não retenção dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ocorre uma desresponsabilização por parte de alguns profissionais, que não se dedicam ao estudante com mais dificuldades, permitem que ele avance de ano sem ter adquirido as competências necessárias e, ainda, crianças que, por saberem que não haverá reprovação perdem o interesse, “empurram com a barriga” e, pais que agem do mesmo modo.

Por fim, mas sem a pretensão de encerrar tal discussão, apenas apontar alguns questionamentos que tornam-se recorrente no ambiente alfabetizador, visualiza-se que, para

uma melhoria real e significativa na educação, todos os campos que permeiam o ensino devem andar juntos com a mesma dedicação e interesse, tendo um foco único, que é o ensino de qualidade ofertado à todos. A presente pesquisa, assim, aponta para futuras perspectivas no campo educacional, ampliando-se as discussões e inserindo novas metodologias de trabalho que darão sustentação ao pleno desenvolvimento da alfabetização no período que compreende a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino para nove anos: Relatório do Programa**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 2. MEC/SEF, 1997.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____; PALÁCIO, M. G. **Os processos da leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 10(1), 2006, p.53-68.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR¹

Maiara Amábile Detofol²
Franciele Fátima Marques³

Eixo Temático: Formação de Professores e Currículo

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: A questão profissional da Educação Infantil adquire centralidade tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança quanto ao próprio reconhecimento de que a Educação Infantil faz parte da educação, constituindo-se como a primeira etapa da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996. Neste sentido, saber identificar a atuação do pedagogo na formação da identidade da criança em tal etapa torna-se um caminho longo e cheio de impasses, sendo necessário, ao longo desse período, levar em conta os três eixos de atuação nesta fase da educação, que consistem em, cuidar, brincar e educar. Assim, estando em atuação direta com o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida, o pedagogo tem papel preponderante na formação da identidade desta, gradualmente formada durante a Educação Infantil. Em suma, o desenvolvimento infantil através do três pilares centrais da educação nessa fase de desenvolvimento, pressupõe que a criança possui um desenvolvimento natural e, portanto, cabe ao educador proporcionar-lhe as condições necessárias a este desenvolvimento, questões que serão gradualmente abordadas no presente artigo, buscando-se na teoria de Rousseau, o que se refere ao desenvolvimento natural da criança, o mote necessário para estabelecer relações propícias a formação da identidade infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogo. Criança. Educação Natural. Jean Jacques Rousseau.

INTRODUÇÃO

O processo de construção do conhecimento, mediado pela atuação do pedagogo, vem sendo discutido e estudado pelos docentes, pois há várias incógnitas que diferem o cuidar, o educar e o brincar de forma distinta na Educação Infantil.

¹O presente resumo expandido constitui-se em uma parte da pesquisa intitulada **O papel do pedagogo na formação da identidade da criança**, sendo esta um trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim, no ano de 2016.

²Acadêmica do curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim. E-mail: maiara.detofol@hotmail.com

³Pedagoga (URI). Mestre e Doutoranda em Educação (UPF/UMINHO-PT). Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@uricer.edu.br

As propostas pedagógicas (ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados; é elaborado num processo coletivo, com a participação da equipe diretiva, dos docentes e da comunidade escolar) de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos (respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2013).

Ivone Martins de Oliveira (2012), focalizou questões referentes ao currículo na Educação Infantil que apontam a dissociação entre o cuidar e o educar e a tendência assistencialista que perpassa o trabalho educativo, sobretudo aquele destinado às crianças de zero a três anos: subjacente ao trabalho desenvolvido, poderiam se encontrar resquícios de uma visão higienista que orientou os programas destinados a criança pequena em instituições assistenciais especialmente na primeira metade do século XX. Na discussão dos dados três aspectos são priorizados: o trabalho docente na Educação Infantil; como se apresentam o cuidar e o educar nas pesquisas analisadas e as possibilidades para a configuração de um aporte teórico que integre ambos.

Em sua obra sobre educação, o pensador suíço Jean Jacques Rousseau prega o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, levando em conta os aspectos relacionados ao brincar, de forma a atuar no desenvolvimento integral da criança. O princípio fundamental de toda a obra de Rousseau, pelo qual ela é definida até os dias atuais, é que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade, que impõe princípios e contradições sociais voltados ao consumo, ao excesso de individualidade dos sujeitos e foco numa educação imposta por princípios culturalmente construídos e repassados de geração a geração, como verdades absolutas, sem a importância dada às reais condições de cada criança, seu tempo e espaço de aprender (ROUSSEAU, 1999).

O DESENVOLVIMENTO NATURAL DA CRIANÇA SEGUNDO ROUSSEAU

Partindo do pressuposto de que o homem nasce naturalmente bom e que a sociedade é quem o corrompe, o principal objetivo de Jean Jacques Rousseau era evitar que a criança se tornasse má. Para o autor a educação é o principal foco para a valorização da criança enquanto criança, mas não com excesso, pois ele acreditava que o excesso é “manha”.

No livro *Emilio ou da Educação* (1999), Rousseau esboça um projeto de uma educação natural ao seu aluno fictício, pensando assim, o seu desenvolvimento cognitivo-moral em diferentes fases e idades. Afirmou que tudo o que não se tem quando se nasce, como por exemplo, juízo, força e assistência são dados pela educação e que apenas essa pode modificar o homem.

O princípio fundamental de toda a obra de Rousseau, é que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência da sociedade. Um dos sintomas das falhas da civilização em atingir o bem comum, segundo o pensador, é a desigualdade, que pode ser de dois tipos: a que se deve às características individuais de cada ser humano e aquela causada por circunstâncias sociais. Defende a ideia de que é através da natureza que se compreende e aplica a proposta educacional e pedagógica, uma vez que é em torno dela que gira todo e qualquer valor que possa ter a tarefa educativa.

É preciso compreender também que Rousseau valoriza muito a condição humana como fonte de estudo sendo “[...] aquele que melhor souber suportar os bens e os males da vida é o mais bem educado” (ROUSSEAU, 1999, p.14).

Percebe-se que o fato de uma educação natural deve oferecer bases ao amplo processo formativo da criança, capaz de prepara-la para que esta torne-se uma cidadã livre, capaz de lidar com todos os impasses que surgirem em seu caminho. Rousseau acredita que o homem só será um inteiro absoluto, se tornar-se um homem natural:

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social (ROUSSEAU, 1999, p.11).

Percebe-se que o homem natural deve ser seguro do que fala, age conforme sua fala, estando decidido a respeito de que partido deve tomar, ou seja, ele está ciente de suas escolhas e decisões, não têm arrependimentos, sabe exatamente o que quer.

A educação é, sob a perspectiva rousseauiana, um processo concomitantemente ativo, passivo e reflexivo:

- a) Ativo no sentido de que o educador deve ensinar o educando a servir-se de seu desenvolvimento físico e mental, sempre respeitando a lei do progresso natural;
- b) Passivo no sentido de que tanto o educador quanto o educando devem levar em consideração o desenvolvimento natural deste, submetendo-se-lhe para que se deem tanto o ensino quanto a aprendizagem de modo eficaz;
- c) Reflexivo no sentido de que tanto o educador quanto o educando devem raciocinar sobre a experiência que ambos têm com aquilo que os afeta, ou seja, trata-se de uma atividade na qual o mestre e o aprendiz refletem sobre aquilo que fazem, como fazem, por que e para que o fazem, bem como sob quais circunstâncias o fazem.

Desde o nascimento, Rousseau (1999) acredita que inicia a educação e que nascemos capazes de aprender. Dos 0 aos 2 anos corresponde a primeira fase da vida da criança, onde se faz necessário auxiliá-la nas suas carências, dar-lhe somente o necessário, não levando o objeto até a crianças, mas a criança até o objeto, dando assim liberdade para se movimentar. A criança deve usar fraldas soltas e largas, deixando seus membros em liberdade, o berço deve ser acolchoado para que assim a criança possa se movimentar a vontade e sem perigo. A criança sente medo do desconhecido, e deve tocar para sentir e fazer a compreensão de quente ou frio. Os objetos devem ser mostrados à criança gradativamente, o adulto deve estar atento aos gestos e movimentos, pois estes são formas de linguagem.

Para o autor a educação é o principal foco para a valorização da criança enquanto criança, mas não com excesso, pois ele acredita que o excesso é “manha”. É preciso distinguir o choro da criança, pois a criança chora para suprir suas necessidades, e por trás de cada necessidade há uma intenção.

Na segunda etapa de sua vida, a criança começa a falar, reduzindo assim o choro, este progresso é natural, afinal uma linguagem (choro) é substituída pela outra (fala). Longe de estar atento para evitar que Emílio se machuque, Rousseau (1999, p.66) afirma que "[...] ficaria muito aborrecido se ele nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e que ele terá maior necessidade de saber".

O maior erro dos profissionais é querer ensinar a criança o que elas por si mesma pode descobrir, se a criança não sentir dor na infância ela tornar-se-á um adulto sem coragem e sem experiência, incapaz de tomar decisões seguras. Podendo resolver seus problemas sozinha a criança tende a recorrer menos aos outros, sendo este um grande progresso onde a criança toma consciência de si mesmo, e começa conhecer-se individualmente, e Rousseau (1999, p.67) ressalta “[...] é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral”.

Assim deve-se “[...] considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1999, p.69). Não deve-se pular etapas, cada criança tem o seu tempo e o seu modo, é preciso que o homem como um ser adulto tenha suas vontades, mas a criança enquanto criança tenha suas fantasias, descobrindo assim o pleno significado da felicidade, não sendo influenciada pelo adulto, mas que esta descoberta seja um processo que esteja em constante transformação.

O autor chama a atenção à tendência do adulto em querer moldar a criança de acordo com suas intenções e vontades, o adulto tem um desejo incessante de querer ensinar a criança para si, ou seja, querer moldá-la a seu modo: “Ora, trata-la como um ‘cavalo de picadeiro’ pode significar tudo menos educação e para isso tem-se um nome bem definido: *adestramento*” (DALBOSCO, 2007, p.322, *grifos do autor*).

Verifica-se que esta crítica feita ao modo de agir dos adultos, quer censurar a prática de educação domesticada, é preciso compreender a criança como criança, e não como um adulto miniatura. Compreender a criança não quer dizer deixá-la fazer o que quiser na hora que quiser. O papel do adulto não está sendo ocultado, apenas é necessário que a criança tenha autonomia para resolver os seus problemas, sem isentá-la de suas responsabilidades.

Respeitando a idade da criança bloquear-se-á toda e qualquer atitude desnecessária do adulto, é preciso compreender que não se pode exigir da criança aquilo que a mesma não tem condições de exercer. Quando não se tem pressa de ensinar, não se tem pressa de exigir e

aguarda-se assim o tempo certo, a criança amadurece no seu tempo sem intervenções complexas do adulto.

Rousseau (1999) oferece um indicativo pedagógico no qual compreende a necessidade da criança utilizando o choro como ponto de partida. O choro é a linguagem que a criança revela seu mundo, seus sentimentos e necessidades:

O choro, enquanto a forma mais natural específica da primeira socialização da criança, não só é revelador do seu mundo particular, como também o é da estrutura social e, por exemplo, a reação violenta e autoritária contra ele significa também a destruição de facetas importantes e constitutivas da ordem que lhe está próxima (DALBOSCO, 2007, p.324).

A repressão do choro é uma agressão moral à criança. Dependendo do modo pelo qual o adulto trata o choro, o mesmo está ferindo e desmoralizando a criança enquanto criança. Em sua obra *Emílio ou da Educação* (1999) Rousseau oferece dois indicativos de modos pelo qual é possível compreender a criança em seu próprio mundo. O primeiro indicativo é o respeito pela etapa da maturação, onde deve-se exigir da criança somente o que ela é capaz de desenvolver. O segundo indicativo é a observação do choro e a forma pela qual ele se manifesta, considerando a forma de expressão da criança.

As necessidades das crianças não podem de modo algum serem atendidas sem a presença e os cuidados do adulto, porém o adulto deve ser um espectador da vida da criança, devendo intervir somente quando necessário, pois é preciso que na educação natural a criança desenvolva suas habilidades sozinha, criando estratégias para a resolução dos seus problemas.

Compreende-se assim que a educação natural enfatiza a criança, não ultrapassando seus limites, mas respeitando sua faixa etária de tal modo que esta tenha uma educação processual, onde passa por diversas etapas, firmando seus conhecimentos e buscando novas experiências. No que se refere à Educação Infantil, Rousseau (1999), sugere que a criança precisa ser educada de acordo com os estágios naturais de seu desenvolvimento, descreve um sistema de educação segundo a natureza, referindo-se a uma educação voltada para a criança enquanto criança, considerando a fase da criança, bem como sua idade.

O choro se constitui na linguagem mais própria e elementar da criança, é por meio dele que a criança externaliza seus desejos e sentimentos de dor, angústia e satisfação. Na segunda infância o choro dá lugar à linguagem, a qual constrói-se progressivamente, permitindo o desenvolvimento cognitivo-moral da criança. O choro deve ser tomado como um ponto de partida para se compreender a criança como criança e, na primeira infância, a criança como criança manifesta-se inteiramente como um ser de necessidades.

O adulto, por sua vez, é um sujeito racional responsável pela proteção da criança. A tarefa básica do adulto consiste em ser o facilitador da relação da criança com a natureza, ou seja, o adulto precisa fazer a mediação desta relação entre criança e natureza sem pressões ou exageros.

O CUIDAR, O BRINCAR E O EDUCAR COMO PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO NATURAL DA CRIANÇA

Em termos históricos, a necessidade da criação de pré-escolas, surge a partir de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa, a partir do século XIX. As creches, inicialmente, surgiram visando dar assistência e afastar as crianças desfavorecidas socialmente, do trabalho servil que lhes era imposto pelo sistema capitalista em expansão, além de servir de abrigo para crianças órfãs e de “guardiãs” para os filhos de trabalhadores. Desta forma, a principal função das creches da época era a guarda das crianças, ou seja, os cuidados básicos de saúde e assistência, já que, naquele período histórico, tinha-se uma preocupação assistencialista, visando uma diminuição da mortalidade infantil (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

Muito embora já nos anos 80 algumas pesquisas apontassem para os seis primeiros anos de vida, como fundamentais para o desenvolvimento integral infantil, até o ano de 1988 as crianças brasileiras com menos de sete anos ainda não tinham direito à educação garantidos em lei própria. Foi somente a partir deste ano, de 1988, que passou a ser reconhecido o ensino infantil, no Brasil, onde a criança deveria ser “educada” e não apenas “cuidada”, desvinculando-se, portanto, das políticas de Assistência Social. A Constituição Federal de 1988, art. 208, IV, “[...] inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a

seis anos de idade entre os deveres do Estado / Poder Público para com a educação, reconhecendo, pois, a creche como instituição educativa”.

A Educação Infantil por sua vez, ao longo da história, carrega uma história de abandono, onde a criança pequena não era considerada como ser pensante e tida quase como um objeto, até que em meados do século XX, a Pedagogia começou a se entrelaçar com a Educação Infantil, buscando-se uma educação “compensatória”, que visava compensar as deficiências, a pobreza e a negligência das famílias. Essa ideia, porém, ainda contrapunha-se aos saberes infantis, uma vez que a pré-escola era intitulada a suprir carências afetivas, culturais e linguísticas das crianças, não levando em consideração a necessidade da construção de conhecimentos nesta etapa da vida da criança (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

A partir daí, buscou-se cada vez mais, uma Educação Infantil de qualidade, que não só suprisse carências, mas que considerasse os saberes e fazeres inerentes a criança, visando uma educação cidadã, na concepção de criança como sujeito histórico e social. Assim, nos dias de hoje, a Educação Infantil alcança uma dimensão que vai muito além da proteção e da assistência, mas que visa um objetivo maior, o de educar, respeitando as individualidades e as várias formas de aprender e é por esse caminho que vão sendo construídos cada vez mais projetos para uma Educação Infantil cidadã (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

Mathias e De Paula (2009), constataram que a LDB incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e que esta passa a ter como objetivo exercer duas funções, educar e cuidar, deixando à margem a ênfase dada apenas ao caráter de cunho assistencialista. Nesse sentido constata-se que a Educação Infantil teve que reelaborar as concepções de criança, de educação e de serviços prestados. Traz-se ainda as Políticas Públicas que norteiam a Educação Infantil. Apresentando uma investigação bibliográfica de que as mudanças são necessárias e possíveis e pesquisa de campo com informações importantes para uma Educação Infantil de qualidade, que contempla a formação integral das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, bem como, em suas posteriores alterações até os dias atuais, a criança em sua primeira fase, começa a ser vista sob um novo olhar, conforme artigos que destaca-se em sequência:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A infância é a idade do faz de conta, da brincadeira, do lúdico. É por meio delas que a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo este um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como ela reflete, ordena, desordena, destrói e reconstrói o mundo. A fantasia, a imaginação, o jogo simbólico, entre outros, constituem-se em elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre as pessoas, sobre o seu eu e sobre o outro, contribuindo de forma significativa para a formação da identidade desta. Esses elementos permitem à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário, inserindo a criança no mundo social de forma livre e autônoma (ZABALZA, 1998).

Através do brincar, a criança conhece e explora o mundo, amplia relações, exalta sensações e percepções que resultam em aprendizagens. O ato de brincar é desafiador, aprimora sua linguagem interior, busca autonomia e propõe condições de conhecimento e

exploração dos mais diferentes objetos. Faz ainda, com que a criança desenvolva suas potencialidades e crie possibilidades para resolver os possíveis problemas encontrados por ela no decorrer de suas vivências. É através do brincar, de forma lúdica, que a criança percebe suas próprias capacidades e passa a se sentir mais segura e encorajada para tomar iniciativas, superar seus medos e lidar com suas frustrações, desenvolvendo ainda mais a sua autonomia.

Os brinquedos e as brincadeiras são ferramentas fundamentais para envolver a criança no ambiente escolar, pois proporcionam à interação e o convívio social, a aprendizagem de maneira lúdica, descontração e alegria, sendo momentos prazerosos de aprendizagem e de construção de ferramentas importantes ao desenvolvimento infantil e a construção de sua identidade. É, assim, de relevante importância o papel do professor nesse processo, quem irá mediar, desafiar e facilitar a construção dos conceitos próprios da criança. Tratar com afetividade os estudantes nos momentos de brincadeira transmite a segurança e confiança para que os mesmos sintam-se motivados a desafiar-se superando assim suas próprias limitações, como parte do processo de educar (ZABALZA, 1998).

A Educação Infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva e, por esse motivo se quer enfatizar a importância da construção de uma proposta pedagógica que respeite a criança como um ser em potencial e, a partir da construção de princípios e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, buscar condições de desenvolvimento integral do ser humano inserido nesta primeira etapa da Educação Básica.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil vai muito além do simples cuidado assistencial, pois trazem oportunidades e situações educativas que se fazem essenciais quando tratamos de crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, a Educação Infantil deve dar prioridade e valorizar essas situações educativas percebendo que a criança é um ser ativo na construção de seu conhecimento e que aprende a partir das ações, reflexões e interações com o adulto, com outras crianças e com o ambiente, sempre respeitando a criança como um ser que tem direito de viver o seu próprio tempo.

Neste sentido, os três pilares são fundamentais ao desenvolvimento da criança e dependem da formação dos professores para que se efetivem na prática de forma a priorizar o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva e, por esse motivo se quer enfatizar a importância da construção de uma proposta pedagógica que respeite a criança como um ser em potencial e, a partir da construção de princípios e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, buscar condições de desenvolvimento integral do ser humano inserido nesta primeira etapa da Educação Básica.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil vai muito além do simples cuidado assistencial, pois trazem oportunidades e situações educativas que se fazem essenciais quando tratamos de crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, a Educação Infantil deve dar prioridade e valorizar essas situações educativas percebendo que a criança é um ser ativo na construção de seu conhecimento e que aprende a partir das ações, reflexões e interações com o adulto, com outras crianças e com o ambiente, sempre respeitando a criança como um ser que tem direito de viver o seu próprio tempo.

Neste sentido, os três pilares são fundamentais ao desenvolvimento da criança e dependem da formação dos professores para que se efetivem na prática de forma a priorizar o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. WAJSKOP, G. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2015

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>>. Acesso em: 29. Maio. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DALBOSCO, C. A. **Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança**, PUCRS, ano XXX, n.(62), 2007.

MATHIAS. E. C. B. ; DE PAULA. S. N. **A educação infantil no Brasil: avanços, desafios políticos públicas.** Revista interfaces: ensino, pesquisa e extinção, Ano 1, n. 1, 2009.

OLIVEIRA I. M. **Educar na Educação Infantil:** possibilidade de aprofundamento teórico. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino UNICAMP - Campinas – 2012.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABATOVSKI, E; MILEK, E; FONTOURA, I. P. **LDB: Lei 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PEDAGOGO E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ENFOQUE HUMANO¹

Francieli Strada²

Franciele Fátima Marques³

Eixo Temático: Formação de Professores e Currículo
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O mercado de trabalho tem passado por grandes mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas. Diante das transformações, pode-se incluir a realidade profissional dos pedagogos, que também tem passado por essas mudanças. Historicamente, o Curso de Pedagogia esteve voltado essencialmente à formação de professores para atuar em sala de aula, como mediador do trabalho pedagógico com a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, atualmente, diante de tantas transformações que vêm ocorrendo no ambiente organizacional, as portas das empresas foram se abrindo para vários outros profissionais e, entre eles, o pedagogo aparece como figura central na reestruturação do trabalho desenvolvido nestes espaços não-formais de educação. A pedagogia, assim, abre novos horizontes de trabalho, com muitas perspectivas para os profissionais da área, que vão muito além do universo escolar, possibilitando a sua entrada também no espaço das organizações empresariais, constituindo-se em uma das áreas de trabalho do pedagogo. Assim, a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar qual o papel do pedagogo nas organizações, identifica quais as atividades que ele pode desenvolver na área empresarial e suas contribuições para a melhoria da qualidade dos espaços. Sendo a empresa um espaço educativo, é possível observar, então, o papel da pedagogia, atuando com estratégias e metodologias, na busca de informações, conhecimentos e realizações de objetivos, tendo como resultado o melhor aprimoramento, a qualificação profissional e pessoal dos funcionários, bem como, a melhoria das relações interpessoais estabelecidas no contexto das organizações empresariais. A pesquisa aponta para perspectivas futuras de ampliação das possibilidades de atuação do pedagogo em espaços formais ou não-formais de educação.

Palavras-chave: Pedagogia Empresarial. Pedagogo. Organizações. Educação. Relações interpessoais.

¹O presente artigo constitui-se em uma parte da pesquisa intitulada **O papel do pedagogo na aprendizagem organizacional**, sendo esta um trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim, no ano de 2016.

²Acadêmica do curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim. E-mail: franci.st.08@live.com

³Pedagoga (URI). Mestre e Doutoranda em Educação (UPF/UMINHO-PT). Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@uricer.edu.br

INTRODUÇÃO

A Pedagogia é a teoria e a ciência da educação e do ensino (LIBÂNEO, 2006). Logo, percebe-se a vasta contribuição que a Pedagogia oferece para os diferentes espaços, formais e não-formais, incluindo-se o ambiente organizacional. A educação é um processo extenso que permite ao sujeito se desenvolver como um todo e em todos os aspectos, com objetivos para adquirir conhecimentos, mas acima de tudo, promover mudanças.

De acordo com Murad (2007), alguns gestores de empresas que atuam no mercado estão percebendo que é necessário algo mais para si e sua organização. Estes, buscam um modelo de gestão que articule bons resultados. Num mesmo sentido, Chiavenato (2004) comenta que as décadas de 1980 e 1990 foram caracterizadas por uma intensa onda de reorganizações nas maiores organizações do mundo, em que pessoas deixaram de ser um recurso produtivo ou mero agente passivo, para se tornarem o agente ativo e proativo do negócio, onde como capital financeiro, instalações e maquinários perderam espaço para o conhecimento, habilidade e competência.

É nessa perspectiva que se pode observar as contribuições do pedagogo nesses ambientes. Surge então o desejo de conhecer mais esse contexto e partindo disso tornasse oportuno e necessário realizar essa pesquisa, buscando identificar as atividades exercidas pelo pedagogo no ambiente empresarial, e quais as possibilidades do trabalho pedagógico para a formação de profissionais.

No momento presente, as empresas buscam estimular a ampliação do conhecimento de todos que nela estão inseridos de forma democrática e convivendo em uma política participativa. Sendo assim, a educação não se confunde com a escolarização, pois a escola não é o único lugar onde esta acontece. Considerando-se a empresa como um espaço educativo, estruturado como uma associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como um espaço também aprendente, cabe à Pedagogia a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem, a assimilação de informações e a construção de conhecimentos.

Mas, a aprendizagem, além de ser um processo que permite que o indivíduo se desenvolva como um todo e em todos os aspectos, também tem objetivos que visam além do acrescentar técnicas ou conhecimentos, a promoção de mudanças. É nessa perspectiva que a contribuição da Pedagogia nos ambientes organizacionais é capaz de proporcionar projetos

educacionais inovadores originados de reflexões. Esta capacidade de reflexão deve ser constante na prática do Pedagogo, para que ele possa atuar com segurança numa realidade de mudanças e isso nos remete a Freire (1996, p.98) que diz “[...]a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Diante disso, a presente seção analisa o impacto do papel do Pedagogo sobre a formação humana e social, por meio de uma atividade intencional capaz de nortear os diversos caminhos que uma pessoa pode seguir e, possibilitando profundas significações no estabelecimento de relações humanas nas organizações empresariais e promovendo a transformação destes espaços.

SIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS

As organizações empresariais deixaram de ser um espaço apenas de trabalhos repetitivos ou sequenciais e começaram a se construir em um lugar onde existe a possibilidade do colaborador ter uma aprendizagem continuada, sistematizada e organizada, um espaço onde esse profissional possa crescer e assim, a empresa progredir com seus produtos e serviços. Esse espaço industrial deu lugar para um espaço educativo onde os indivíduos podem desenvolver habilidades e melhorar seu desempenho, possibilitando novas responsabilidades e principalmente proporcionando satisfação pessoal. Por isso, pode-se dizer que o Pedagogo contribui de maneira decisiva e eficaz neste processo intencional.

A sua formação constitui-se de instrumentos importantes à gestão de pessoas e coordenação de equipe multidisciplinar, no desenvolvimento de projetos, gerando mudanças no ambiente e na definição de políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente. Segundo Gonçalves (2009) o desafio desse novo profissional, diferentemente do que podem pensar alguns, não se resume a conduzir dinâmicas de grupo e preparar material de treinamento para o qual as pessoas não estão engajadas ou enxergando uma necessidade imediata. Isso requer muito trabalho e observações cuidadosas, principalmente no que se refere ao capital humano, para que com elas seja possível desenvolver estratégias que favoreçam a humanização dentro da empresa.

O Pedagogo é o profissional que sabe organizar, programar e dinamizar recursos de aprendizagens, que possui a formação necessária para desenvolver projetos de qualificação e reeducação. Dentro da organização empresarial, portanto o trabalho do pedagogo deve ser de estruturação e reestruturação.

Segundo Cagliari (2009) o pedagogo empresarial está inserido, auxiliando no desenvolvimento das competências e habilidades de cada indivíduo, para que cada profissional dentro da empresa saiba lidar com várias demandas, com incertezas, com várias culturas ao mesmo tempo, direcionando o resultado positivo em um mercado onde a competição gera cada vez mais competição. Pode-se então salientar que esse profissional atuará como uma espécie de gestor da educação e desenvolvimento do capital humano e na criação das mais variadas políticas educacionais relacionadas ao conhecimento, elevando-se a qualidade do espaço de atuação na organização empresarial.

Na perspectiva do setor de Recursos humanos o pedagogo transforma os indivíduos de maneira a valorizá-lo e gerar mudanças. A empresa também é um espaço educativo que visa atividades objetivadas e, portanto, a pedagogia visa garantir estratégias para o aprimoramento de conhecimento com ideias e objetivos pré-definidos e provocar assim mudanças no desempenho individual. “Nesta perspectiva, a pedagogia empresarial se ocupa basicamente com conhecimentos, as competências e habilidades e as atitudes diagnosticadas como indispensáveis/necessários na melhoria da produtividade” (RIBEIRO, 2010, p.11). Assim podemos afirmar que o pedagogo empresarial tem uma vasta gama de atuação nas organizações trabalhando em conjunto com o setor de Recursos Humanos e prepara os indivíduos para atuarem em suas áreas de maneira satisfatória para a empresa e para os colaboradores que nela atuam.

Entretanto, o Pedagogo não atua somente na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, mas também no treinamento do funcionário, sendo responsável pela preparação e formação dos mesmos para o atendimento das especificidades e demandas da organização, seja nas áreas administrativas, operacionais e/ou gerenciais. De maneira consciente e competente pode proporcionar um ambiente agradável, solucionar problemas, elaborar projetos, formular hipóteses que melhorem os processos estabelecidos na empresa, contribuindo para a instalação da cultura institucional da formação continuada dos indivíduos,

pode ainda atuar na empresa produzindo e difundindo conhecimento, exercendo assim o seu papel de educador, bem como, pode, de certa forma, “[...] promover a reconstrução de alguns conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia” (LOPES, 2006, p.74).

Por isso, segundo Lopes (2006), o pedagogo tem capacidade de trabalhar as relações humanas na empresa, buscando nas pessoas o que elas têm de melhor e, com isso, o pedagogo se torna um articulador de particularidades organizacionais, as quais seriam, em termos de perfis de desempenho, consideradas ideais para cada cargo ou função. Os desejos e ambições do grupo de indivíduos que a compõem e toda gama de possibilidades de atuação do pedagogo na empresa inclui disciplina e didática bem aplicada. Na empresa, este profissional é o suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional.

O papel do Pedagogo de educar dentro de uma empresa vai além de oferecer programas de alfabetização ou formação continuada para aqueles funcionários que não completaram seus estudos por algum motivo. Educar, aqui, é fazer com que os funcionários compreendam os princípios, os fundamentos e o conceito daquilo que fazem, assim como a responsabilidade e a importância das tarefas que desempenham no interior da mesma, atuando como sujeitos dentro do processo de produção.

Nas palavras de Chiavenato (2004), o Pedagogo deve ser um empreendedor e ainda, aponta algumas características básicas: uma característica é a necessidade de realização, que consiste na vontade de fazer com que as coisas aconteçam e fazem com que esses indivíduos criem suas próprias oportunidades no mercado, juntamente com a disposição para assumir os riscos criados por essas oportunidades. Tudo deve estar atrelado a muito preparo acadêmico, somado à experiência de campo, os quais trazem para o empreendedor a autoconfiança, que é o combustível para que acredite em seus projetos e por isso a autoconfiança é a segunda característica que deve fazer parte de um pedagogo, num misto de preparo e experiência somado a fatores da própria criação do indivíduo, que quando bem trabalhada e bem medida, trazem grandes benefícios ao indivíduo, proporcionando destaque em detrimento a outros profissionais do ramo.

Desse modo, o Pedagogo apresenta-se como condutor do comportamento das pessoas dentro da empresa, visando o alcance de metas e auxiliando no processo de formação de

personalidade humana e profissional. Sua capacidade em lidar com a comunicação e com aprendizagem faz com que ele conduza os indivíduos e direcione suas verdadeiras funções, não implicando a mudança de seu comportamento, mas ajudando o funcionário a descobrir seu verdadeiro potencial, para que possa desempenhar sua função de acordo com as necessidades de cada organização e visando o bem estar comum.

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO EMPRESARIAL

Com o mercado globalizado, a concorrência entre as empresas é grande, e a qualidade é o mínimo exigido para que as estas “sobrevivam” às constantes transformações. A aprendizagem é espalhada por toda a empresa e os recursos humanos são envolvidos nos mais diversos processos. As organizações são chamadas a reaprender a aprender, priorizando-se o todo e a aprendizagem, na busca de soluções para os problemas enfrentados diariamente em seus diferentes aspectos.

A educação é um processo essencial ao ser humano e, o processo educativo desenvolvido nas organizações empresariais torna-se uma atividade intencional, planejada e organizada, demandando altos investimentos financeiros, bem como, a inserção de profissionais que atuem como facilitadores mediadores e operacionalizadores do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Holtz (2012), a Pedagogia e as empresas possuem os mesmos ideais, visto que, suas ações objetivam a realização de metas definidas sobre o trabalho, por intermédio de mudanças no comportamento das pessoas. Neste sentido, ganha força o papel do pedagogo, estabelecendo um parâmetro entre as possíveis aprendizagens e a constante presença educacional dentro do ambiente empresarial, que perpassa a lucratividade e dá satisfação aos funcionários, o que, como consequência, melhora o ambiente de trabalho e também os ganhos de ambas as partes.

Segundo Cadinha (2009), ainda, as empresas propõem programas de formação profissional em serviço – as universidades corporativas – orientam atividades profissionais, promovem cursos de aperfeiçoamento e desenvolvimento de seus funcionários, em que fica claramente identificada a atuação da Pedagogia. Os investimentos em capital intelectual e a gestão do conhecimento sintetizam a ideia de que o saber do trabalhador constitui o fator de produção que está em evidência na atualidade.

Nas empresas que podem ser denominadas como empresas de aprendizagem, as pessoas não são treinadas para exercer suas funções, mas sim, educadas a desempenhar com

satisfação suas atividades, desenvolvendo o espírito de equipe e a criatividade, com autonomia e responsabilidade para desempenhar suas funções e, ao mesmo tempo, ter satisfação na realização destas. Nesse sentido, no que se refere à concepção de autonomia, os estudos de Paulo Freire contribuíram significativamente para a aprendizagem organizacional. Freire (1997) aborda a diferença entre treinar e educar, descrevendo que treinar é aprender as técnicas e habilidades necessárias para determinado fim, enquanto que educar é muito mais do que isso, "[...] não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1997, p.25).

A pedagogia define cuidadosamente o trabalho que deve ser realizado e os instrumentos adequados para a sua execução. É necessário conhecer todas as dificuldades do funcionário (educando), do chefe (educador), e do ambiente de trabalho; criar princípios, atividades e hipóteses; estudar e aperfeiçoar os resultados encontrados através da atividade investigativa, preparar o funcionário para a vida mais produtiva, orientar o funcionário inexperiente, de forma programada e progressiva, adaptando-o as condições do meio em que ele está inserido, agir adequadamente de forma disciplinadora e, por fim, sua execução torna-se eficiente.

O pedagogo deve estar atento à educação integral do funcionário, influenciando-o positivamente em todos os aspectos, com o objetivo de provocar as mudanças necessárias, contribuindo com o desenvolvimento da produtividade pessoal nas mais diversas atividades, intervindo e articulando as ações educacionais na administração das informações, num contexto contínuo de aprendizagem e de gestão do conhecimento.

Nas empresas, o funcionário pode contar com o pedagogo que planeja e executa ações como cursos, estágios, rodízio de funções, reuniões, workshop, o pedagogo ainda coordena equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos, define políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente, realiza consultoria interna relacionada ao treinamento e desenvolvimento de pessoas, buscando aperfeiçoar a produtividade. Atualmente o principal meio de formação de recursos humanos tem sido a aprendizagem em equipe, usando técnicas de dinâmicas de grupo. A aprendizagem, a qualificação e o conhecimento tornam os seres humanos livres e reflexivos, capazes de ter uma visão além de obstáculos, muitas vezes colocados pelo próprio indivíduo. A ação do pedagogo consiste em dar conta dos fenômenos educativos que acontecem em todos os tempos e espaços, onde educar é humanizar, caminhar para a emancipação humana.

Desse modo, o Pedagogo apresenta-se como condutor do comportamento das pessoas dentro da empresa, visando ao alcance de metas e auxiliando no processo de formação da personalidade humana e profissional. A Pedagogia Empresarial se privilegia do desenvolvimento das pessoas e não do seu adestramento em uma determinada tarefa. Além de trabalhar com treinamento e transmissão de conhecimentos, o ensinar a fazer passou a otimizar as relações humanas e desenvolver habilidades produtivas e qualificação profissional; tudo isso, contribuindo para o desenvolvimento do colaborador e da qualidade da prestação de serviços.

As relações interpessoais são significativas para que se dê um processo de trabalho apropriado e, assim, todo programa de relações interpessoais deve abranger um senso de responsabilidade no que diz respeito ao valor integrado do ser humano. As empresas precisam desses profissionais da área da pedagogia desenvolvendo esses trabalhos com seus funcionários para que eles possam se sentir bem em seu ambiente de trabalho e, acima de tudo, saber que são valorizados e, assim sua auto estima aumenta, a vontade de trabalhar é ainda maior e ambos, trabalhador e empresa, irão se beneficiar. Grego (2005, p.4) ressalta:

O que o pedagogo empresarial busca efetivar os saberes corporativos e como seu domínio colaborará para a melhoria do clima organizacional, da qualidade laboral, da qualidade de vida e aumento da satisfação pessoal de todos. A atuação do pedagogo empresarial está aberta. É ampla e extrapola a aplicação de técnicas visando estabelecer políticas educacionais no contexto escolar. Sua atuação avança sobre as pessoas que fazem as instituições e empresas de todos os tipos, portes e áreas.

A educação pode mudar o comportamento do ser humano, uma vez que, aquilo que está aprendendo seja algo que possa suprir suas necessidades pessoais e, podendo assim alcançar seus objetivos e aspirações. Portanto, a forma e os recursos com que o Pedagogo trabalha com as pessoas dentro do ambiente de trabalho é o que vai auxiliar no comportamento e na satisfação das mesmas. Trabalhar as relações interpessoais dentro das empresas é tão importante quanto à qualificação e capacitação individual, pois quanto melhores forem as relações, maiores serão também, a colaboração, a produtividade e a qualidade.

São diversas as funções do pedagogo e, dentro das organizações empresariais sua presença é muito importante. Na área de Gestão de Pessoas, ocorre a preocupação de integrar o novo funcionário à organização, estimulando um plano de carreira; participando da orientação pedagógica e da avaliação de desempenho; capacitando o indivíduo a exercer com maior eficácia suas atribuições e oportunizando o desenvolvimento pessoal e crítico.

Fica clara, assim, a necessidade da inserção do pedagogo na organização empresarial para o desenvolvimento das relações interpessoais e a melhoria da qualidade também da empresa. O pedagogo tem um papel específico, ou seja, ele avalia o desempenho do funcionário e elabora um processo educativo segundo as necessidades de ambas as partes. Ao iniciar qualquer tipo de trabalho realiza-se um treinamento que vai integrar o trabalhador à empresa. O pedagogo acompanhará todo o desenvolvimento do funcionário, ou seja, o seu desempenho, direcionando-o para o caminho que este deverá seguir dentro da empresa, facilitando, enquanto agente provocador de mudança de mentalidade e de cultura. Sua capacidade em lidar com a comunicação e com a aprendizagem faz com que ele conduza as pessoas e direcione suas verdadeiras funções, não implicando a mudança de seu comportamento, mas ajudando o funcionário a descobrir seu verdadeiro potencial, para que possa desempenhar sua função de acordo com as necessidades de cada organização empresarial.

Com as mudanças no mercado de trabalho, as habilidades do pedagogo têm sido valorizadas dentro dessa organização, uma vez que ele é um profissional que pode contribuir para o crescimento dos indivíduos, por meio de atividades formativas, descobrindo seus verdadeiros potenciais, levando-os à produtividade, através de motivação e treinamentos. O Pedagogo busca e auxilia mobilizar o trabalhador em todas as suas dimensões: intelecto, força física, emoções, atitudes e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia empresarial é um tema de relevante atualidade, é um novo horizonte, o qual o pedagogo deve buscar, apesar de ser ainda bastante desconhecido pelo profissional da educação, visto isso fica claro que a atuação do pedagogo está se ampliando. Nos dias de hoje

pode-se ver pedagogos em diversas organizações. Dessa forma, observa-se a amplitude, a multiplicidade desta profissão, possibilitando enxergar além dos muros das escolas.

Tal pedagogia é fundamental para que o processo educacional nas organizações empresariais ocorra de forma satisfatória pois o pedagogo possui habilidades e competências que torna-o capaz de trabalhar todos os aspectos necessários. Não se pode dizer que o pedagogo tem uma fórmula certa para atuar, mas que tem a possibilidade de propor uma grande variedade de atividades direcionadas ao conhecimento e as necessidades de ambas as partes, favorecendo um ambiente de aprendizagem, de colaboração, de trabalho em equipe.

Pode-se dizer então que o pedagogo como especialista em aprendizagem e especialista em educação, na sua ação educativa, foca seu trabalho em conhecer e encontrar soluções práticas em busca do aperfeiçoamento do perfil do trabalhador que os tempos atuais exigem, constituindo-se em peça fundamental no contexto da organização empresarial, assumindo uma postura crítica e reflexiva no auxílio ao desenvolvimento das relações interpessoais nestes espaços. Portanto, o pedagogo empresarial deve ser crítico e utopista, capaz de se adequar a organização empresarial e as mudanças que nela ocorrem, tendo sempre consigo as perspectivas educacionais de mudanças, de transformação dos espaços e das relações interpessoais estabelecidas nos ambientes. A sua contribuição efetivamente na organização empresarial, de forma prática e teórica, vem aliada a essa nova perspectiva, onde o pedagogo já visualiza a educação para além dos muros da escola. Sendo assim, a presença do Pedagogo nas organizações empresariais constitui-se de grande importância para obter-se novas e significativas conquistas nessa área, proporcionando para organização empresarial um crescimento como um todo, a partir da satisfação humana de seus funcionários.

Por fim, sem a pretensão de encerrar as discussões até aqui dissertadas, mas com perspectivas de continuidade desta em outras instâncias acadêmicas, pode-se verificar a ampliação de oportunidades de atuação do pedagogo que se caracteriza como um formador crítico do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços da sociedade. Nestes termos, o pedagogo e a empresa fazem uma ótima combinação, visto que, em tempos atuais, ambos têm o mesmo objetivo de formar cidadãos críticos com competências para tal função. Para tanto, a formação do pedagogo deve estar pautada nas áreas filosófica e humanística, com o foco voltado à empregadores e empregados, promovendo ações de reciprocidade e de troca de experiências, através de suas ações humanizadoras e diferenciadas.

E, assim, chegamos ao ponto em que se destaca a importância do Pedagogo na empresa. Toda área de envolvimento dentro da empresa diz respeito ao pedagogo, onde o ensino-aprendizagem esteja presente; desde a seleção dos empregados, mantendo-se constante programa de treinamento e capacitação aos funcionários com vistas à melhoria da empresa em todos os setores, até o estabelecimento de metas de aprendizagem dentro do espaço da empresa. Chego, portanto, ao fim dessa pesquisa com a convicção das inúmeras possibilidades de atuação do pedagogo dentro das organizações empresariais e sua fundamental importância na garantia da melhoria da qualidade dos espaços, constituindo-se, desta forma, em chave central na composição de uma empresa que centra sua preocupação no bem estar de todos. Isso deve-se ao grande potencial que este profissional possui, constantemente qualificado para exercer as funções de educador dentro de espaços que primam por um novo olhar para os sujeitos que os compõe, diante de uma sociedade funcional e detentora de saberes variados e, em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CADINHA, Marcia. Alvim. **Conceituando Pedagogia e Contextualizando Pedagogia Empresarial.** In: LOPES, Izolda (org). Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CAGLIARI, Débora. **O pedagogo empresarial e a atuação na empresa.** Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogo>> Acesso em: 15 Maio 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos. 4º ed., São Paulo: Atlas, 1999.**

_____. **Administração de Recursos Humanos.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Roseli. **A Pedagogia Empresarial e as Práticas Pedagógicas dentro da Empresa** (2009). Disponível em :<<http://www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticas-dentro-da-empresa/14896/>> Acesso em: 15. Out. 2015.

HOLTZ, Maria. Luia. Marins., **Lições de Pedagogia Empresarial**. São Paulo/SP, 2006.
Disponível em: <http://mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf>. Acesso em: 10. Set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Izolda. (org), TRINDADE, Ana Beatriz, CANDINHA, Marcia. Alvim. **Pedagogia Empresarial uma nova visão de aprendizagem nas organizações**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

MURAD, Afonso. **Gestão e Espiritualidade: uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

RIBEIRO, Amélia Escotto. do Amaral. **Temas Atuais em Pedagogia Empresarial: Aprender para ser Competitivo**, 3 ed. RJ:Wak, 2010.

INCLUSÃO DE CRIANÇA COM AUTISMO: ENSINO ADAPTADO

Daniela J Glowacki.¹
Arnaldo Nogaro²

Eixo Temático: Políticas Educacionais e Práticas Educativas

Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral

RESUMO: O tema Inclusão de Criança com Autismo tem recebido um interesse especial na literatura atual pelo aumento de diagnóstico, tendo em vista as necessidades especiais de crianças com autismo. Há, portanto, uma necessidade de estabelecer um trabalho junto a educadores de escolas, no sentido de identificar as reais carências educacionais para fomentar o aprendizado desses alunos. Desse modo, o presente artigo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo relatar a importância da Inclusão para melhor compreender a criança com autismo, especificamente no que tange às possibilidades oferecidas para melhorar a aprendizagem delas. Os resultados foram apresentados através de indicativos teóricos, as relações no processo de aprendizagem e como ela pode auxiliar no desenvolvimento de crianças com autismo. Conclui-se que o desenvolvimento da criança com autismo é adquirido através da inclusão escolar e da dedicação do professor que busca se aperfeiçoar e inovar nos seus conhecimentos através de cursos e estudos sobre autismo onde eles oferecem maneiras corretas de como agir quando recebe um aluno autista. A Inclusão é fundamental para que ocorra a aprendizagem da criança com autismo, através do auxílio do professor que constrói um processo de ensino e aprendizagem adequado as suas necessidades.

Palavras-chave: Inclusão. Aprendizagem. Autismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar as políticas educacionais, as quais mostram a educação como uma condição básica para o desenvolvimento humano. Esse processo de educação formal tem trilhado diversos contextos e vários momentos históricos, constatando, muitas vezes, dificuldades no que diz respeito à garantia de um ensino de qualidade para todos.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Bolsista CAPE/PIBID. URI Campus de Erechim. E-mail: danielagbonato@gmail.com

² Prof. Esp. Mestre e Doutorando em Educação / UFRGS. Professor URI – Erechim, E-mail: narnaldo@uri.com

A educação tem passado por momentos críticos para garantir ao cidadão os seus direitos, mas também têm vivenciado momentos de transformações em diversos âmbitos, principalmente no que se diz à educação de pessoas com deficiências. Atualmente as pessoas com alguma necessidade educativa especial estão conseguindo garantir os seus direitos à saúde, vida social, trabalho e a educação, igualmente a todo cidadão conforme é previsto pelo Ministério Público.

No entanto crianças com autismo possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam e muitas vezes precisa ser feito uma adaptação curricular.

Acontece apenas que estudos baseados em evidências mostram que crianças com autismo dificilmente aprenderá com os mesmos métodos de ensino tradicional utilizados em sala de aula, pelo fato de que não conseguem manter a atenção, o foco em inúmeros estímulos auditivos e visuais ao mesmo tempo, assim como não conseguem responder a instruções complexas, o que exige desse modo, estratégias específicas e diferentes de intervenção de ensino.

A ESCOLA REGULAR

O ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, como aponta o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata sobre a Educação Especial. A redação diz que ela deve visar à efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram o acesso à escola regular.

A LDB já está em vigor desde 1996, mas as escolas ainda estão longe de atender a essa classe de alunos conforme determina a lei. Ainda predominam a falta de estrutura e de profissionais da área com qualificação, as situações são encaradas como custos extras para as entidades que acabam resistindo até o último momento para não cumprir a lei. Além da LDB, tem ainda o estatuto da criança e do adolescente que determina atendimento especializado para todas as crianças e adolescente portador de alguma deficiência.

O autismo é uma das situações que possuem cobertura pela lei invocando a obrigatoriedade do atendimento especializado em escolas regulares. Mas, ainda que a lei seja clara, a busca pelo pleno atendimento dos direitos acaba terminando nos tribunais.

Até porque somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, sabe-se que historicamente se desenvolvem uma rotina que pode ser chamada de excludente. Pois é comum encontrar escolas que fazem exames admissionais, em que os alunos devem preencher alguns critérios para serem matriculados.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham êxito no processo educativo. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidade a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

Macedo (2005) situa o paradoxo entre a escola que tradicionalmente desenvolveu mecanismo de exclusão e a nova escola que agora é obrigada a atender a todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições. Nesta diferenciação, entende que a escola tradicional constitui-se por uma cultura das semelhanças, ao contrário da escola inclusiva, que é pautada pelo trabalho com as diferenças.

A inclusão escolar envolve mudanças nos mais diversos aspectos do cotidiano da escola, estabelecendo novas formas de relacionar com as diferenças provocadas por alunos que antes não faziam parte deste contexto. Sendo assim, a relação do professor com seus alunos podem tornar-se primordiais para que o processo de inclusão escolar seja bem sucedido.

Sendo a escola o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, provém a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

Então, a Educação Inclusiva, diferentemente a Educação Tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela chega estabelecendo um novo modelo onde a

escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento.

Na interpretação de Mantoan (2005), a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional que todos independentes de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade, e que a inclusão vai depender da capacidade de lidar com a diversidade e as diferenças.

Para que o processo de inclusão possa ser direcionado ao atendimento eficaz dos alunos que apresentam autismo, no atual modelo escolar, devesse repensar a escola e suas práticas pedagógicas, visando o benefício de alunos e professores. Inserir a criança com autismo na sala de aula é a melhor maneira de estimular as capacidades do portador, buscando recursos através do interesse de cada criança. Além disso, podemos obter um resultado positivo com as outras crianças da turma, as quais aprendem a lidar com as diferenças e tornam-se adultos com menos preconceitos. Sem contar que quando a família mapeia detalhadamente todos os sintomas das crianças e informa a instituição, ela por sua vez, deve contar com as metodologias adequadas para ajudar a criança a suprir suas deficiências.

Benine (2014) relatou que, o desafio não está somente nas características do autista ou no diálogo entre família e educador, mas está, também, na viabilização financeira dos métodos especializados de ensino, também, é um problema. Ele ressalta dizendo que: “Por meio deles, é possível reduzir a incidência de comportamentos inadequados e ajudar o autista na organização do seu dia a dia, bem como na tarefa de se comunicar com os outros e de ingressar em qualquer espaço.” No entanto são metodologias caras de serem implantadas. Além de ser necessário profissionais qualificados.

Mas, é possível estabelecer algumas adaptações que possam contribuir de forma simples, prática e abrangente as diversas situações, dificuldades e necessidades, uma vez que cabe encarar o desafio de forma a contribuir para que o espaço escolar seja transformado e ocorra o avanço na aprendizagem.

Pode-se identificar a importância dessas adaptações na fala sobre a escola ideal, na perspectiva de uma mente autista.

Williams (1996, p.284):

Para mim, ambiente educacional ideal seria aquele onde a classe teria pouco eco e com luz suave, onde os móveis e tudo ao redor provocassem em mim uma organização cognitiva, onde as coisas garantissem a minha rotina e que não tivesse muitas mudanças, pois mudanças no ambiente provocam mudanças dentro de mim. A minha escola ideal seria aquela em que eu saberia onde eu deveria me sentar, o que eu deveria fazer, para onde iriam me levar e o que esperariam que eu fizesse. Deveria ser uma sala onde eu pudesse ver o que eu preciso e não ver o que é desnecessário, onde eu pudesse ser avisada sobre “novidades” e “surpresas”. A escola ideal deveria focar no meu jeito visual e especial de aprender, onde o professor ensinasse pelos objetos e pelos fatos e não por interpretações, apelos verbais ou vagas exigências de escrita ou leitura. Nesta sala, não deveriam existir pessoas correndo, falando ao mesmo tempo, mudando de expressões e gesticulando para mim. Meu professor ideal deveria falar baixo, usar roupas claras (de preferência um uniforme), mostrar a minha tarefa sem precisar ficar dando muitas ordens e que entendesse o meu estilo de aprendizagem. Assim, eu aprenderia melhor [...]

Segundo o neurologista Gadia (2015), a escola requer uma preparação adequada para oferecer àquela criança o que ela necessita. A ideia de que todo autista deve ser incluído desde o início só é correta quando as escolas podem oferecer as intervenções necessárias, e afirma que infelizmente no Brasil, isso é raridade. Para que seja uma escola com educação adequada para todas as crianças, independentemente das dificuldades delas o ensino deve oferecer, se necessário, fonoaudiólogos, terapeutas comportamentais, terapeutas ocupacionais, para permitir que a criança possa ser educada da melhor maneira possível.

Uma escola inclusiva, ou uma escola de qualidade para todos, implica a igualdade de oportunidade de aprender e participar. “O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização.” (REVIERE, 2004, p. 248).

Focando nesse contexto Cunha (2009, p.61), acrescenta que por meio da convivência na escola e do currículo que abra aspectos, o aluno poderá descobrir:

- a) que as pessoas ao seu redor são importantes;
- b) os valores da amizade;
- c) o afeto, o carinho e o amor;
- d) as regras sociais que ajudam a memorização;
- e) o convívio com outras crianças;
- f) as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia;
- g) a importância de compartilhar sentimentos e interesses.

No mais o professor necessita privilegiar a atenção e concentração no processo de ensino aprendizagem necessidades peculiares não somente ao autista mais a todos os alunos.

Além disso, as adaptações curriculares, segundo Carvalho (2010, p. 103), tanto os Parâmetros Curriculares, quanto os currículos da escola precisam:

- a) ser abertos e flexíveis para possíveis modificações;
- b) permitir análises sob os aspectos filosófico-ideológico;
- c) contemplar a aprendizagem significativa, a memorização compreensiva e a funcionalidade do aprendido;
- d) estimular, no aluno, o aprender a aprender e o saber pensar;
- e) incluir todos os aspectos da realidade (fatos, conceitos, procedimentos, normas, valores, aptidão);
- f) abster-se de propor apenas um método;
- g) prever um conjunto de ações de avaliações.

Adaptar currículos para todos os alunos não é uma tarefa fácil, mas é uma obrigação que se estabelece. Até porque não se trata apenas de pensar nos alunos com necessidades educacionais especiais e que estejam nas classes regulares, para Carvalho (2010, p.113), “Repensar o currículo e as metodologias utilizadas é da maior urgência para evitar os elevados inaceitáveis índices de fracasso escolar com que temos convivido”. Para que isso ocorra e necessário que o educador tenha uma formação adequada, esteja sempre buscando novas especializações estando sempre informado para melhor desenvolver suas atividades em sala de aula. No próximo subtítulo veremos a importância da formação do professor.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ser professor de uma criança autista, cujo desenvolvimento se encontra profundamente afetado, principalmente nas áreas de interação social, da comunicação e do comportamento, é ter um aluno que com uma série de comportamentos incomum e na maioria das vezes imprevisível, onde muitas das teorias e fórmulas que aprenderam em cursos, palestras ou workshop desabarão por terra, levando-o a se colocar incalculáveis vezes na condição de aprendiz para poder garantir mais tarde a posição de ensinante.

Os aspectos das práticas inclusivas têm por importância a formação do professor que atuará nas classes inclusivas, os quais possuem uma tarefa desafiadora. Baptista e Bosa (2002) chamam de aluno que chega para a inclusão de novo aluno e o que já faz parte da sala de aula aluno antigo. A complexidade do desafio gera ao professor uma angústia que se faz ouvir imediatamente por meio de uma queixa tríplice: “Que posso fazer?”, “Que devo fazer?” e “Que posso esperar?”.

Para Montoan (1997), o professor coloca-se no centro da situação esquecendo-se que deve se preparar para esta tarefa que lhe é imposta. Por estes motivos criar e educar autista representa um grande desafio para pais, familiares, educadores e pessoas a sua volta, principalmente porque há uma grande necessidade de uma abordagem adequada e eficiente para que estes possam desenvolver, mesmo que de forma lenta.

A formação do professor é um aspecto que merece ênfase quando se trata de inclusão. Até porque muito dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Na realidade há uma queixa geral de acadêmicos de pedagogia e licenciatura que dizem: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência.” (LIMA, 2002, p.40).

De acordo com Bueno (1999), dentro das atuais condições de educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência. Dessa maneira a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular.

A legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores do magistério à licenciatura, devem capacitar os educadores para receber em suas salas de aula alunos com e sem necessidades especiais, dentre os quais os alunos com deficiência. Mas o que se constata é que os professores não tiveram na sua formação um acesso ao ensino de como lidar em sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais, apontado assim uma falha curricular nos anos anteriores.

Porém, essa falta de capacitação se dá porque no nosso país, de acordo com Siems (2010), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente. De acordo com a autora, é necessário mais investimento nos processos de

formação para reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos exercidos na formação de professores.

Atualmente o trabalho com autistas carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Os autistas fazem parte do grupo de pessoas portadoras de deficiências e que necessita de uma educação especial e inclusiva para a ascensão de seu desenvolvimento e o professor tem o papel de educar essas crianças, verificando uma ação docente adequada onde possibilita a evolução da criança.

O ato de conhecer seu aluno contribui imensamente para uma harmonização das escolas e a organização da inclusão dos autistas. As escolas, assim como os professores devem, preparar-se e conhecer as características da criança e através dessas informações promoverem o atendimento a diferentes perfis, visto que os autistas podem ter diferentes estilos e potencialidades.

O professor tem que saber que a ação de conhecer seu aluno, de participar de sua vida e de atribuir atenção as suas necessidades especiais só contribui para o processo de ensino e aprendizagem e que é necessário estar consciente que para o autismo é preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for.

Para Cutler (2005), a inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Um tutor por aluno e com apoio terapêutico. A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa e ao passo que as pesquisas sobre o autismo forem se aprimoram as práticas também deverão ser por isso, é importante a constante atualização dos profissionais envolvidos.

Isso prova que ao colocar o autista em uma instituição de ensino pode trazer muitos conflitos interno e emocionais tanto para o aluno autista com para o professor e para os pais da criança. Com tudo, os profissionais envolvidos necessitam buscar estar informados e atualizados no assunto, se preparando para receber o autista onde possa desenvolver um trabalho com os pais a fim de que eles possam tirar suas dúvidas e se sentirem seguros em se afastar dos seus filhos no momento em que a criança se encontra na escola, até porque elas precisam ter o contato com os professores e com as outras crianças da escola para auxiliar no seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário conhecer o aluno autista, fazer parte das suas conquistas, participando da sua vida, tornando-se além de professor um amigo com quem ele pode contar e confiar. Atribuir atenção as suas necessidades especiais só contribui para o processo de ensino e aprendizagem, que é necessário estar consciente que para o autismo é preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos.

O professor é a base fundamental para que isso se concretize, trabalhando sempre em conjunto com a família em busca do desenvolvimento e evolução da criança, utilizando-se da comunicação com a criança para descobrir uma técnica que possibilite estabelecer um tipo de comunicação no desenvolvimento das atividades. Por isso é fundamental que tenha a presença do auxiliar na sala de aula, para que possa ser construída uma comunicação e uma metodologia de ensino adequada para a criança.

O ensino deve ser adaptado conforme a realidade da criança, para que ele possa criar habilidades e autocontrole para que não ocorra a inibição do desenvolvimento dela. A inclusão de criança com autismo ocorre quando todos estão envolvidos em um só objetivo que é alcançar o sucesso no aprendizado.

Para que ocorra a inclusão a escola deve estar preparada em todos os âmbitos, desde a disponibilização de uma sala de recursos aos outros recursos que possam diminuir o estresse da criança com autismo, até o preparo dos professores e funcionários que trabalham na escola assim como também o preparo dos alunos.

A inclusão não é algo tão fácil como parece, e necessário a reformulação das políticas públicas que garantissem a oferta das práticas das políticas pedagógicas, incluindo a formação qualificada dos professores.

Diante do exposto, constatamos que a educação está se encaminhando para que daqui alguns anos, todos professores estejam informados e qualificados para receber e incluir alunos autistas nas salas de aulas. Se tornando em algo normatizado, onde todas as escolas já terão as metodologias adequadas e profissionais especializados e o portador deixará de ser um ouvinte para se tornar um participante.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, E. **Aprendizagem humana nas organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AMY, M. **Enfrentando o autismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUENO J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BENINE, D. **O desafio do autismo**. Disponível em:
<<http://revistavivasaude.uol.com.br/saude-nutricao/119/o-desafio-do-autismo-novas-perspectivas-sobre-a-doenca-278072-1.asp/>>. Acesso em: 23 jan 2016.

CAMARGO, W. **Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento; 3º Milenio**. Brasília, Ministério da Justiça, AMES, ABRAS,2002.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUTLER, B. ROCCA, J. **Critérios de hoje Inclusão do aluno com autismo**. São Paulo, p.19 doutorado, 2005.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

GADI, C. **Inclusão é sempre o ideal para o autista**. Disponível em:
<<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2015/11/inclusao-e-sempre-o-ideal-para-o-autista-diz-neurologista-4902042.html/>>Acesso em: 17 maio 2016.

GAUDERE, C. E. **Autismo**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

KANNER L. **Autistic disturbances of affective contact**. NervousChild

<http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.html/>. Acesso em: 02 out. 2015.

LIMA A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

MANTOAN, M. T. **A Integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____A hora da virada. **Inclusão**, Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28 outubro, 2005.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMAIRI, C. et al. **Autismo- Perspectivas no dia a dia**. 1ª ed., Curitiba: Íthala, 2014.

ORRÚ, S. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3ª ed., Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RELVAS, M. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

RIVIERE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; et al. **Desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROTTA, N., et al. **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIMENS, M. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SZABO, C. **Autismo em Questão**. 1 ed. São Paulo: Mageart, 1995.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Ajir Gráfica e Editora Ltda, 2005.

SURIAN, L. **Autismo**: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010. Coleção psicologia e sociedade.

WILLIAMS, D. **Autism: An Inside-Out Approach**. An Innovative Look at the 'Mechanics' of 'Autism' and its Developmental 'Cousins'. Jessica Kingsley Publishers, 1996. trad. Maria Elisa

LETRAMENTOS: DA CONSTATAÇÃO À REFLEXÃO E AÇÃO

Sabina Silvania Veloso¹
Ana Maria Dal Zott Mokva²

Eixo Temático: Educação e Linguagens
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Resultados apresentados por diferentes sistemas de avaliação revelam a ineficiência da produção textual escrita dos alunos concluintes dos diferentes níveis de ensino, sobretudo dos egressos do ensino médio. Tais resultados condicionam a uma análise das práticas sociais de leitura e escrita associadas a uma nova realidade social, histórica e cultural. Apesar da realização de diversos programas que, ao longo de anos, procuraram capacitar e instrumentalizar os docentes dos diferentes níveis de ensino, os resultados ainda continuam insatisfatórios. Tendo como suporte o percurso metodológico do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e princípios da textualidade, da discursividade e do dialogismo, por meio de uma investigação qualitativa de caráter analítico comparativo, o projeto de pesquisa “Letramentos: da constatação à reflexão e ação” busca respostas para o eixo norteador: Qual o papel da Universidade – centro, por excelência, de construção de conhecimentos e saberes – na identificação de problemas de aprendizagem, análise de dados e proposição de alternativas que objetivem minimizar tal realidade? Ao configurar a realidade do ensino de língua (produção textual) por meio de levantamento e análise de material didático (livros e apostilas), adotado por professores do ensino médio de escolas das redes pública e privada do município de Erechim/RS, o estudo tem a finalidade de contribuir para o aprofundamento de reflexões acerca dos letramentos, bem como colocar em evidência a concepção de produção de textos, procedimentos metodológicos adotados e objetivos do ensino da produção textual comparativamente ao percurso metodológico do Celpe-Bras.

Palavras-chave: Letramentos. Produção textual. Material didático. Celpe-Bras.

INTRODUÇÃO

Dados apontados pelos sistemas de avaliação como Prova Brasil¹, SAEB², ENEM³ e ENADE⁴ têm demonstrado, de modo parcial e até mesmo total, a falta de competência

¹ Acadêmica bolsista do projeto de Iniciação Científica “Letramentos: da constatação à reflexão e ação”, do Curso de Letras-Língua Portuguesa da URI-Erechim. E-mail: sabinasilvania@hotmail.com

² Professora titular e pesquisadora do Curso de Letras-Língua Portuguesa da URI-Erechim. E-mail: anamokva@uri.com.br

comunicativa em alunos dos diferentes níveis de ensino, o que preocupa, e muito, em se tratando de uma representação do cenário educacional. Tais resultados, verificáveis nos sites oficiais, também preocupam professores e gestores, responsáveis pelo processo ensino e aprendizagem, levando-os à análise e à reflexão sobre as habilidades de leitura, compreensão, construção de sentidos, interpretação e produção textual. Habilidades estas promovidas e desenvolvidas desde o ingresso na educação infantil até a conclusão do ensino médio.

Ainda que, com o passar dos anos, foram desenvolvidos programas, como por exemplo o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), do Referencial Curricular “Lições do Rio Grande”, do Rio Grande do Sul (2009), os resultados, conforme apontam pesquisas anuais, continuam insatisfatórios tanto no plano do conteúdo, quanto no da estrutura e no do desempenho linguístico.

Nessa perspectiva, o projeto de pesquisa “Letramentos: da constatação à reflexão e ação”, tem buscado respostas para o papel da Universidade – centro, por excelência, de construção de conhecimentos e saberes – na identificação de problemas de aprendizagem, análise de dados e proposição de alternativas que objetivem minimizar tal realidade?

Respostas a essa pergunta não buscam, neste estudo, aferir somente conhecimentos conceituais, mas sim, a capacidade de uso da língua em situações reais do cotidiano, uma vez que a competência do usuário da língua é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações cotidianas. Ou seja, pela prática social da leitura e da escrita, o que tem sido aplicado pelo Celpe-Bras, ao investigar a competência comunicativa dos estrangeiros no que tange ao domínio da Língua Portuguesa.

Letramento: um olhar que conduz à reflexão

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. (SOARES, 2012, p.45).

Todo ser humano pode desenvolver sua capacidade de escrita quando se envolve, efetivamente, com práticas sociais por meio da leitura de jornais, livros, revistas, entre tantos

outros suportes textuais. Essa experiência pode proporcionar uma nova visão de mundo, além de desenvolver novos conceitos com relação às práticas de leitura e de escrita.

Neste sentido, Zappone (apud MENEGASSI, 2010) afirma que a palavra letramento indica a noção de ação devido a seu sufixo *mento* em seu arranjo. Desse modo, o prefixo *letra* advém do latim – *littera*, apontado por Magda Soares (idem), representando a ação de letrar-se, tornar-se letrado.

A aquisição da escrita por um indivíduo não necessariamente retrata a realidade de que este é letrado. Torna-se oportuno, então, conseguir entender, interpretar a escrita, além de transmitir a mensagem desejada.

Para Tfouni (1995), a escrita, a alfabetização e o letramento, estão intimamente ligados entre si. Porém, a relação entre eles é do produto e do processo: a escrita é o produto, enquanto a alfabetização e o letramento são processos de aquisição do sistema escrito.

O letramento direciona seus aspectos sociais, históricos e culturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Dessa forma, os estudos sobre o letramento não se limitam somente às pessoas que aprenderam a escrever, ou aos alfabetizados. Visam investigar, acima de tudo, as consequências da ausência da escrita de forma peculiar, sempre remetendo ao social mais abrangente, ou seja, visualizando as características da estrutura social em relação aos fatos postos.

Vygotsky (1984, apud TFOUNI, 1995) afirma que o letramento representa o ápice de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Retrata, ainda, a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano, denominados “processos mentais superiores”, como raciocínio abstrato, memória ativa, concentração, resolução de problemas, associação de ideias, entre outros.

Esta inter-relação entre história, transformação e comportamento humano permite-nos recuperar a história de Menocchio, relatada por Ginzburg (1987, apud TFOUNI, 1995). Segundo o estudioso, Menocchio foi perseguido, torturado e condenado, no século XVI, porque ele havia realizado um estudo sobre letramento com as pessoas pertencentes às classes subalternas daquela época. Foi, então, um estudo das relações entre letramento e poder, no qual ele se posicionou contra os textos sagrados. De acordo com o pensamento de Ginzburg (idem, p. 23), Menocchio “compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder”. Isso, portanto, era “perigoso”.

A intenção de Ginzburg mencionar a história de Menocchio é a de mostrar que o termo “letrado” não tem um único sentido, nem é um fenômeno simples, muito menos uniforme. Muito pelo contrário, está ligado às questões das mentalidades, da cultura e da estrutura social em geral.

De forma abrangente e equivocada, o letramento é entendido, por muitos educadores, ainda na contemporaneidade, como sinônimo de alfabetização. Privilegia-se, pois, à escola, um espaço oportuno para práticas de alfabetização como se estas fossem práticas letradas. Nessa perspectiva, cabe à escola desenvolver capacidades individuais com relação à codificação e à decodificação da língua, contudo não se especializa no modo de como tais práticas podem contribuir para o processo de leitura e produção escrita para além do espaço escolar, o que pode, e muito, interferir por toda vida do estudante.

Letramentos: olhares críticos

Alguns autores acreditam que os grandes equívocos em relação às habilidades de ler e escrever no que diz respeito ao ser alfabetizado e ao ser letrado é decorrente de uma grande divisa entre o que os próprios sujeitos dominam. Isto é, a aquisição da escrita traz consigo consequências que modificam as modalidades comunicativas da sociedade, bem como a existência de usos orais e usos letrados da língua. São estes usos, portanto, que, separados, formam uma grande divisa.

Em conformidade com Street (1989, apud TFOUNI, 1995), a teoria da grande divisa reporta-se a um ressurgimento moderno em alguns autores como Greenfield (1972) e Hildyard & Olson (1978). Street (idem, p.35), afirma que os escritores preocupados em propor uma “grande divisa” entre os processos de pensamento de grupos sociais diversificados, descreveram esses processos em termos clássicos, como lógico/pré-lógico, primitivo/moderno e concreto/científico.

Esta versão moderna da teoria é denominada por Street (1989, apud TFOUNI, 1995, p.35), modelo autônomo do letramento. Este modelo possui algumas características, tais como o fato do letramento constituir-se em uma atividade que coincide para textos escritos; um desenvolvimento com sentido positivo, pois o letramento está ligado ao “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”; aqui o letramento é tido como causa (sendo um suporte de escolarização), tendo como consequências o

desenvolvimento econômico e habilidade cognitiva, o que permite ao indivíduo tornar-se mais flexível para mudanças de perspectivas comunicativas.

Todas as aquisições mencionadas, relacionam-se com os “poderes intrínsecos” da escrita, por meio das quais surge a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, bem como as habilidades metacognitivas e a capacidade de descontextualização.

No entanto, a teoria da grande divisa e seu modelo autônomo de letramento são alvo de crítica pelo próprio Street (1988, apud TFOUNI, 1995, p.36), para o qual a visão de superioridade da comunicação escrita sobre a oralidade leva a uma atitude “grafocêntrica”, colocando ambas as modalidades de forma reificada, longe do “contexto humano”. Nesse sentido, a escrita surge como uma “força superior”, que “combate” e “triumfa” sobre a oralidade, o que, mesmo na contemporaneidade, independente de anos de estudo, mantém uma forte resistência.

O percurso metodológico do Celpe-Bras sob o viés dos letramentos

Com base nos pressupostos teóricos, subsídios para o presente estudo, bem como acompanhamento e observação da aplicação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, foi possível analisarmos melhor o percurso metodológico do Celpe-Bras, e assim, aprofundarmos o estudo, com o levantamento de estratégias adotadas em livros didáticos, comparando-as com o referido percurso.

Schlatter (2006, apud HUBACK, 2012) declara que, devido ao crescimento de estrangeiros que cobizam constituir intercâmbios financeiros ou culturais com o Brasil, o Ministério da Educação nomeou, em 1993, um comitê de especialistas para a elaboração de um teste de proficiência de Português como Língua Estrangeira (PLE). Logo, o Celpe-Bras é precursor na área de avaliação em língua estrangeira, pois esta, apresenta um método distinto de outros exames, no qual não remete somente a perguntas de cunho gramatical.

O propósito do exame é direcionado para tarefas, nas quais o examinando é submetido a inúmeras situações-problema e este precisa dominar a habilidade do uso efetivo da Língua Portuguesa.

Para Schlatter (2006, apud HUBACK, 2012), o Manual do Examinando do Celpe-Bras (2011, p.5), define tarefa da seguinte forma: “Fundamentalmente, a tarefa é um convite para

interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, como um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”.

O exame do Celpe-Bras constitui-se de duas partes, uma escrita e outra oral. Num primeiro momento, a duração para o término das quatro tarefas é de três horas. Já no segundo momento, o candidato deve desenvolver sua oralidade, tendo como base um questionário que foi preenchido no ato da inscrição. O objetivo da avaliação do Celpe-Bras, em ambas as partes, pretende simular eventos reais do cotidiano de seus falantes.

Ainda para a autora, ao focar as atividades em tarefas, o Celpe-Bras induz o examinando a uma extensão maior do que um simples teste de conhecimentos gramaticais. O intuito, na verdade, é o de testar sua proficiência linguística, o conhecimento cultural e o uso adequado de estruturas (ou gêneros) do discurso (BAKHTIN, 2003, apud HUBACK, 2012). Desse modo, esses elementos implicam em um saber de práticas que são consideradas adequadas para a realização das tarefas específicas, como comprar alguma coisa, marcar uma consulta com determinado o médico, entre outras. Tendo essa desenvoltura que demonstra nuances culturais, é possível que o resultado do exame não corresponda à ideia de duas sociedades executarem tais tarefas exatamente iguais. Ou seja, cada examinando deve manifestar, tanto na modalidade oral quanto escrita, os aspectos culturais próprios de sua nacionalidade, só que demonstrando domínio e fluência em uma língua estrangeira, no caso, Língua Portuguesa.

Uma análise comparativa entre livros didáticos e o exame do Celpe-Bras

Para conferirmos a concepção de letramento aplicada no exame do Celpe-Bras, a metodologia selecionada para o estudo foi uma análise comparativa entre o referido material e livros didáticos adotados e cedidos por professores de Língua Portuguesa de escolas da rede pública do município de Erechim.

De modo geral, há, nas unidades dos livros didáticos, a apresentação de textos, em sua grande maioria, literários, com exposição de vocábulos e seus respectivos significados,

questões de compreensão e interpretação textual, quase que, na totalidade, tratando superficialmente do conteúdo do texto. Na sequência, há exploração de conhecimentos linguísticos que, mesmo fazendo a recuperação de palavras dos textos, o estudo apresenta-se de forma fragmentada. Ou seja, as atividades remetem apenas à gramática normativa, distante de uma perspectiva analítico-reflexiva.

Quanto às estratégias de leitura e de produção textual, constatamos um mero cumprimento das diretrizes que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Pelas atividades propostas, não identificamos técnicas capazes de envolver o leitor, de despertar o interesse deste, de induzi-lo a uma postura crítica, de levantar hipóteses e inferências e nem mesmo de condicioná-lo a um estabelecimento de relações com diferentes contextos socioculturais.

Dos livros analisados, a opção foi a de selecionar duas coleções: “Ser Protagonista: Língua Portuguesa, ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013 (3 volumes)” e “Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002 (4 volumes)”, devidamente adotados por professores de Língua Portuguesa.

Em relação à primeira coleção “Ser Protagonista: Língua Portuguesa, ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013 (3 volumes)”, muitos aspectos foram constatados no que tange à precariedade de uma proposta metodológica condizente à concepção de letramento, imprescindível na formação discente. De modo geral, em cada uma das unidades dos diferentes volumes destinados aos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio, parte-se de um texto, praticamente todos do gênero literário. Após, são propostas algumas questões referentes ao texto. Na sequência, é colocado um estudo da literatura e linguagem. Há uma explanação sobre determinados assuntos condizentes com as técnicas da linguagem, como, por exemplo, a polissemia. E dado um exemplo para nortear o estudante. Observa-se a brevidade do assunto em questão e estabelece-se, no decorrer, mais tópicos que são debatidos de forma sintetizada. Diferentemente dessa perspectiva, ao realizar a prova do Celpe-Bras, o candidato é exposto a situações reais, o que exige dele raciocínio lógico frente a questões cotidianas, devendo deixar transparecer na prática da leitura e da escrita o quanto domina de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa. É visível que a Língua Portuguesa é muito complexa e infere diversos propósitos numa mesma questão, não bastando saber somente a gramática normativa propriamente dita. A julgar pela situação-problema, é necessário submeter-se a uma desenvoltura correta e consciente.

Seguindo os parâmetros estabelecidos pelo livro didático, há um entendimento prático, no qual as questões norteadoras do texto induzem os alunos a pensarem somente no que lhes convêm. Subsequente, é colocado, na sociedade, o estereótipo de um cidadão modelo, pois vai ao encontro do que os mais prestigiados pensantes desejam, alguém que não questione muito e só obedeça ao que lhe é imposto. Vale salientar que o livro didático é importante para o desenvolvimento de uma boa comunicação, adequada a cada situação. Equipar-se de tais artimanhas é, com certeza, muito válido. Porém, somente isso não basta. Estar atento às novidades dessa nova era, desse vasto mundo condensado, globalizado e, por isso, diversificado é fundamental.

Em contrapartida, na coleção “Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002 (4 volumes)”, verifica-se que a proposta para o ensino da Língua Portuguesa é diferenciada. A estrutura dos livros didáticos segue o parâmetro estabelecido como padrão, porém, ao apresentar o texto, a autora Magda Soares recupera o conteúdo deste de modo analítico e reflexivo, exigindo do estudante uma interação maior. Antes de apresentar o texto, a autora encaminha uma preparação para a leitura, permitindo aos alunos a tomada de consciência do tema a ser abordado, do contexto e das diferentes fases da vida. Este aspecto vai inteiramente ao encontro da proposta do Celpe-Bras, uma vez que os candidatos precisam reconhecer-se como sujeitos ativos no processo de leitura e escrita.

Após a leitura, há uma preocupação com o entendimento do texto por meio de progressão de dificuldades, isto é, são exigidas, sistematicamente, habilidades de construção de sentidos, comparações, analogias, resolução de situações-problema e inferências. Somente após, é que o vocabulário é apresentado em uma inter-relação com aspectos ortográficos, levando o estudante a perceber que a língua é viva e produtiva. Em cada unidade, identifica-se uma metodologia que se volta para os diferentes componentes da língua em funcionamento, desde questões de compreensão, interpretação, posicionamento crítico, até temas que provocam efeito discursivo e reflexão sobre este efeito. Tais aspectos são evidenciados no Exame do Celpe-Bras, no qual a finalidade é a de testar a competência leitora e produtora de textos.

A habilidade de escrever, tendo em vista a leitura de mundo, conhecimento linguístico, comprovação da competência de argumentar, persuadir e interagir com o próximo, estando de acordo com as situações reais e culturais específicas apresentadas, é requisito fundamental do ensino de Língua Portuguesa, o que garante a eficácia da prática de letramentos. Isso se

evidencia nesta última coleção em análise, bem como no percurso metodológico do Celpe-Bras. Uma vez que as atividades sugeridas pelo Celpe-Bras propõem um diálogo dirigido, relações com leitura de mundo e contextualização, é imprescindível que o domínio dos conhecimentos linguísticos não se restrinjam ao domínio de uma gramática meramente tradicional.

De acordo com Lajolo (1982, p.59), a concepção de leitura concentra-se no ato de ler, pois

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Desse modo, é enfatizado que o leitor é o responsável por uma interpretação relacionada ao seu conhecimento de mundo, podendo abarcar os sentidos propostos pelo texto, desvendá-los.

Muitos são os conceitos adotados por teóricos, pesquisadores e estudiosos. No entanto, a concepção utilizada no presente estudo, que corresponde aos fundamentos dos letramentos e que alicerça a análise comparativa, aqui apresentada, é a de leitura é, fundamentalmente, processo. Um processo que instiga e desafia o leitor por possibilitar-lhe a reconstrução e recriação de textos, numa cadeia dialógica entre as ações de relacionar ideias, pensamentos e pontos de vista, bem como de interagir com conhecimentos prévios e armazenados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática social discursiva dependente de contextos, possibilita, no processo educativo, a inserção de alunos dos diferentes níveis de ensino em contextos reais de práticas de linguagem. É por essa, entre outras razões, que pesquisadores, professores e estudantes da área de Linguística, Letras e Artes, cada vez mais, devem fortalecer os estudos na área para que se possa minimizar as preocupações relativas ao baixo desempenho de alunos dos diferentes níveis de ensino nas práticas de letramentos.

A ação pedagógica, ao longo da escolaridade, subsidiada por diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e alicerçada pelas práticas de letramentos, aponta para a necessidade de respostas eficazes, fundamentando, assim, a importância da competência comunicativa. Diferentemente do que observamos na prática pedagógica, em que os alunos, especialmente os do ensino médio, preocupam-se mais com o preenchimento de um número específico de linhas do que com a conexão e progressão de ideias, intertextualidade, argumentatividade e avaliação crítica.

Os gêneros textuais são considerados, de acordo com o exposto neste artigo e em concordância Marcuschi (2005), fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Sua contribuição, pois, é para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Apesar de seu poder preditivo e interpretativo das ações humanas, em qualquer contexto discursivo, os gêneros não podem ser considerados como instrumentos estanques da ação criativa. Eles são eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Esta é a concepção que todos os professores devem ter para que mudanças ocorram no cenário educacional. Seguindo este pressuposto, é fato que a leitura embasada em seus conceitos proporciona muitos benefícios para o desenvolvimento, não só do cidadão, mas de toda a sociedade que a compõe.

NOTAS

¹ A Prova Brasil é um instrumento de avaliação aplicado aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

<http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328>

² O SAEB é um instrumento de avaliação aplicado a alunos dos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e do Terceiro Ano do Ensino Médio.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materiais_295032.shtml>

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um instrumento de aplicação realizado pelo Ministério da Educação do Brasil aos alunos do Ensino Médio

<http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio>

⁴ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aplicado aos alunos dos cursos de graduação.

<<http://portal.inep.gov.br/enade>>

REFERÊNCIAS

CELPE-BRAS, Parte Oral – Roteiro de Interação Face a Face, 2011. In: HUBACK, Ana Paula. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**. Vitória, v. 6, nº 7 (2012) – p. 31-46.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento**: uma visão ideológica. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589> . 2012, p. 1-12.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**. Vitória, v. 6, nº 7 (2012) – p. 31-46.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, L. A. Definição e funcionalidade. In: ____DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002 (4 volumes).

Ser Protagonista: Língua Portuguesa, ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013 (3 volumes).

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Letramento escolar, oralidade e escrita na narrativa de ficção. In: MENEGASSI, José Renilson. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**: das teorias às práticas docentes. Paraná: Eduem 2010.

PANORAMA DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Maria Dal Zott Mokva¹
Franciele Soares de Mello²

Eixo Temático: Educação e Linguagens
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Estudos já realizados acerca do letramento e a importância destes permanecerem em constante aprimoramento indicam o quanto é significativo um levantamento bibliográfico em relação a seus avanços. Partindo do pressuposto de que letramento é a capacidade de contribuir para com a sociedade de forma crítico-analítico-reflexiva, quanto às práticas sociais relativas à leitura e à escrita, este artigo segue, com o intuito de propiciar conhecimentos do tema em questão, por dois vieses de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico, principalmente sob a abordagem de Street (2014), que considera o modelo autônomo como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, não voltadas ao contexto social e o modelo ideológico que visa à compreensão da interação social quanto ao texto escrito. Ainda, neste artigo, é abordada a fundamental importância em determinar o quanto o ensino necessita de um estudo sobre a panorâmica do ensino superior, no que tange aos letramentos sociais, o perfil dos estudantes que são parte deste cenário e qual a possibilidade de um investimento quanto ao aperfeiçoamento das estratégias de ensino que abordam a leitura e a escrita. Sendo assim, é possível refletir sobre o quanto necessário é utilizar da escrita como suporte de assimilação do que foi lido; alicerce, conjuntamente com a leitura, para o desenvolvimento pessoal e profissional e como viabilidade de expressão, não só escrita, mas oral, também, necessariamente neste, no que se refere ao ensino superior.

Palavras-chave: Letramentos sociais. Meio acadêmico. Estratégias de ensino.

INTRODUÇÃO

Considerando os estudos já realizados acerca do letramento e a importância destes permanecerem em constante aprimoramento, é significativo um levantamento bibliográfico correspondente aos seus avanços. Atualmente, os profissionais da área de Educação, em todos os níveis de escolaridade, carecem de conhecimento e domínio do tema proposto para

¹ Professora titular, URI – Erechim. E-mail: anamokva@uri.com.br

² Graduada em Letras-Língua Portuguesa, URI – Erechim. E-mail: francielesoaresdemello@gmail.com

desenvolverem atividades pedagógicas com criatividade e autonomia. Por extensão, ao ingressar na universidade, os acadêmicos demonstram dificuldades ao enfrentar uma nova realidade, a qual exige leituras intra e intertextualizadas - interação autor-texto-leitor – possíveis somente por meio de um trabalho de letramento.

Partindo do pressuposto de que letramento é a capacidade de contribuir para com a sociedade de forma crítica, analítica e reflexiva, quanto às práticas sociais relativas à leitura e à escrita, este artigo segue, com o intuito de propiciar conhecimentos do tema em questão, por dois vieses de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico, estabelecidos, principalmente, por Street (2014).

O letramento é assunto recente no meio acadêmico, mas já passa por uma transição de novos paradigmas. As teorias que circundam o que se chama de letramento que, atualmente, pode ser pluralizado, letramentos sociais, viabilizam analisar e comparar como se chegou a esta nomenclatura. Através de um levantamento bibliográfico, e, principalmente, a partir de pesquisas de campo, mudanças de conceito já integram a literatura contemporânea. Prova disso, são os estudos feitos por Soares, Kleiman, até os novos estudos abordados por Street e Gee, entre outros.

Hoje, é de fundamental importância determinar o quanto o ensino necessita de um estudo sobre a panorâmica do ensino superior, no que tange aos letramentos sociais, o perfil dos estudantes que são parte deste cenário e qual a possibilidade de um investimento quanto ao aperfeiçoamento das estratégias de ensino que abordam a leitura e a escrita.

LETRAMENTO: O CONCEITO

O letramento é compreendido como o estado da competência em fazer uso do ler e do escrever no contexto social, apesar de ainda não estar dicionarizado. Referências ao seu conceito surgiram primeiramente em 1986, com Mary Kato, em 1988, com Leda Verdiani Tfouni, e, após, em 1995, com Ângela Kleiman. Com base nesses estudos, Soares foi a pioneira no Brasil. Para ela, a palavra surgiu pela necessidade de um novo conceito, nesse caso, como esclarece:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que,

concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. (SOARES, 2012, p. 45)

Considerando o meio sociocultural em que o indivíduo está inserido, sua capacidade de escrita pode variar entre escrever uma frase de duas linhas ou uma tese de doutorado, e sua capacidade de leitura pode variar entre decodificar palavras até ler uma obra complexa, o que resulta na constatação de que os níveis de letramento são diversos.

A UNESCO (1958, apud SOARES, 2012, p. 71), ao tratar do termo letramento, apresenta a seguinte definição: “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. Diante dessa concepção, pode-se considerá-la como abrangente de uma leitura de mundo, situada em uma perspectiva sociocultural e que não restringe o indivíduo a si próprio? Talvez não, se consideramos que o letramento, além de habilidades individuais, também corresponde às práticas sociais ligadas à leitura e à escrita envolvendo a sociedade como um todo.

Para o desenvolvimento da capacidade de participação interativa e interdiscursiva na sociedade, a preparação de alunos letrados e, conseqüentemente, indivíduos que façam uso da leitura e da escrita em seu meio, de forma analítico-reflexiva, é relevante que o processo de letramento seja instaurado desde a alfabetização, que é um processo discursivo no qual a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar. Conforme Antunes (2010), a escola é o meio necessário para perceber quais as competências que devem ser desenvolvidas. Meio este em que todos possam garantir sua qualidade de vida e sua efetiva participação na sociedade, sendo que as competências a serem desenvolvidas são voltadas para habilidades discursivas e interacionistas. O meio pelo qual se pode alcançar um nível de letramento que envolva essas habilidades e proporcione ao aluno o domínio dos mesmos é a apropriação dos gêneros do discurso em circulação. Para Baltar (2006, p. 176),

[...] instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade

Se o aluno estiver em contato com os mais variados gêneros do discurso desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme explica Baltar (2006), terá mais confiança em usufruir do ler e do escrever ao chegar no seu percurso acadêmico que, por sua vez, exigirá maior habilidade de colocar em prática, socialmente, suas experiências com a leitura e a escrita. Mas Kleiman (2005, apud RIBEIRO, 2014, p. 76) afirma que há quem confunda o letramento com método de ensino, no qual se encontra uma receita pronta para abordar conteúdo.

Abordagem: modelo autônomo e modelo ideológico

A possibilidade dos alunos se tornarem futuros acadêmicos letrados é reduzida devido à falta de entendimento do conceito de letramento por parte dos professores, e do fato destes saberem ou não abordar os instrumentos de trabalho adequadamente em sala de aula. Essa prática falha por parte dos profissionais da Educação é resultado do autonomismo, o qual, segundo Rajagopalan (apud RIBEIRO, 2014, p. 19),

[...] se destaca como método preferido daqueles pesquisadores que procuram alcançar verdades globais, perenes, imutáveis, e não sujeitas à influência das condições locais, isto é, verdades que se destacam como válidas para todos os tempos, todos os lugares e todas as circunstâncias.

Baseada neste conceito, a autora coloca que a passagem da alfabetização para o letramento sinaliza o fracasso das propostas educacionais que, até então, reinavam de forma absoluta.

Street (1995, apud COLAÇO, 2012, p. 02),

[..] considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na

construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Street (2014) considera o modelo autônomo um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, não voltadas ao contexto social, nas quais o indivíduo está inserido e o modelo ideológico, que não apenas ensina aos alunos a tecnologia da escrita, não promove só a alfabetização, mas oportuniza a compreensão da interação social quanto ao texto escrito, constitutivo de resultados entre o próprio grupo ou para com outros.

No modelo autônomo, a relação é condicionada tanto para os indivíduos quanto para um grupo específico, de modo amplo ou restrito, nas diversas situações sociais, nas quais as pessoas fazem uso da escrita, dependendo do valor que a comunidade atribui à língua. O letramento, assim, constitui-se em fenômeno social influenciado por aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, uma vez que cada grupo apresenta diferentes padrões de letramento, bem como os seus membros. Ou seja, convenções sociais regulam o uso da escrita em determinado grupo ou indivíduo, dependendo da história das marcas ideológicas e da experiência de vida de cada um.

Conforme Gray (1956, apud SOARES, 2012, p. 73), o modelo autônomo é caracterizado por conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que tornam uma pessoa capaz de “engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”, ou seja, um espaço limitado para o desenvolvimento do letramento.

Para Scribner (1984, apud SOARES, 2012, p. 73), é o mesmo que um conceito de sobrevivência, no emprego, em passeios ou em qualquer situação que requeira a leitura ou a produção de símbolos escritos no meio de convivência do indivíduo, um pensamento bastante parecido com o de Gray.

Kirsch e Jungeblut (1990, apud SOARES, 2012, p. 74) corroboram com o conceito de letramento funcional quando se referem ao “uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos

e potencialidades”, limitando-se ao seu contexto de sobrevivência, tornando-se um fantasma para a sociedade em geral.

Segundo Street (2014, p. 131), no modelo autônomo, o letramento é tratado

[...] como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia.

Em conformidade com os pressupostos delineados por Street, o modelo autônomo implica reconhecer que cada indivíduo ou comunidade, independentemente do nível de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, mesmo sem saber ler e escrever, pois reconhecem a função de jornais, e-mails, revistas, outdoors, cheques, bulas de remédios, bilhetes, entre outros gêneros textuais, ou seja, um analfabeto funcional; ou ainda, os que sabem ler e escrever, decodificar, mas não conseguem compreender, interpretar e produzir textos, pois são iletrados. Essa realidade, por sua vez, é resultado de muitos professores que vivem uma sensação de insegurança para propor e operacionalizar um planejamento de aula que efetivamente promova experiências frutíferas com os conteúdos formais, saberes informais e as interconexões entre eles (cf. RIBEIRO, 2014, p. 80).

O segundo modelo, chamado de ideológico, traz uma concepção que defende a leitura e a escrita como “responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder, presentes no contexto social” (SOARES, 2012, p. 75). Além do desenvolvimento cognitivo e econômico, da mobilidade e progresso social, a leitura e a escrita também desenvolvem a capacidade crítico-analítico-reflexiva.

Street (1995, apud COLAÇO, 2012, 03) considera o modelo ideológico como letramentos múltiplos

[...] em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais [...] uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, tem determinados usos da linguagem, constituindo-se nos seus letramentos múltiplos: uma determinada situação de interação comunicativa, pode estar desempenhando o papel de pai, por exemplo. Já em outra, exerce o papel de professor, entre tantas atividades exercidas em comunidade,

um modelo em que o indivíduo assume mais de uma posição na sociedade, ampliando sua atuação social. Para Street (1984, apud Kleiman, 2012, p. 21),

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Sendo assim, é necessário enfatizar que o modelo ideológico (cf. Street, 2014) não quer resumir o letramento como a causa dos avanços que abrangem a sociedade no todo, mas sim a uma constante prática da leitura e da escrita que possibilitam assumir múltiplos papéis na sociedade.

Nas palavras de Soares (2012, p. 78),

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar práticas sociais injustas (a versão “forte”).

Para Soares (2012), a versão fraca se refere ao modelo autônomo de Street e a versão forte como o modelo ideológico.

Considerando as citações de Street (2014), Kleiman (2012) e Soares (2012), o letramento no modelo autônomo é a atuação do indivíduo na sociedade simplesmente para ser

aceito e fazer parte de um grupo ou comunidade, e assim, se manter ativo nesse contexto. Ficando sob guarda do modelo ideológico, o letramento que não só inclui o ser em um grupo, mas garante-lhe o poder de análise e reflexão, levando-o a alcançar outros grupos (família, igreja, trabalho, sociedade em geral). Ou seja, o contexto social de vários grupos ou comunidades, permitindo a inclusão de novos gêneros e novas práticas sociais de instituições. Sendo assim, o modelo ideológico pode ser visto como uma prática questionadora e revolucionária, uma visão ampla de mundo, na qual Kleiman (2012) ainda defende haver diferença entre letramento e progresso ou modernidade.

Se o modelo autônomo considera o letramento como uma habilidade técnica ou neutra, o modelo ideológico o considera uma prática social, agregada ao contexto cultural e social, no qual está inserido, no qual é construído. Outra diferença diz respeito ao significado dado à escrita e à relação de poder que esta oferece, o que resulta no letramento, variando de um grupo a outro, conforme aspectos socioeconômicos, culturais e políticos. Esses aspectos revelam que na instituição de Ensino Superior o acadêmico está exposto a múltiplas escolhas de aperfeiçoamento no que tange a ser letrado. É o momento em que poderá escolher suas próprias práticas de letramento, o que vem ao encontro do modelo ideológico, de acordo com a afirmação de Antunes (2010, p. 51),

[...] em termos gerais, objetivamos promover o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas. Em termos mais específicos, objetivamos ampliar nossas capacidades de compreensão, nosso entendimento do que fazemos quando nos dispomos a processar as informações que ouvimos ou lemos. Em síntese, com a análise dos textos, pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função”.

O modelo ideológico visa ao funcionamento da língua como a versatilidade do indivíduo em manusear os gêneros de textos circulantes. Para isso ocorrer, há necessidade de compreensão do que lemos e escrevemos e compreensão de como transformar tudo em práticas sociais. Quanto mais leitura, maior será a capacidade de compreensão por parte do leitor do que escrever, de como escrever e a quem escrever.

A compreensão do texto por Serafini (apud THEREZO, 2001, p. 23) se dá através de “dois processos diametralmente opostos, porém realizados paralelamente: o processo de análise de texto e o processo de conexão das informações através do conhecimento de mundo”, que vem ao encontro do modelo ideológico, por meio do qual o aluno aprende que a linguagem pode existir no dia a dia e não só no contexto escolar, considerando o contato com todos os gêneros textuais que ele tem no cotidiano e que pode vir a dominar, ampliando o seu conhecimento de mundo.

O letramento inserido no meio acadêmico

Com base na concepção de letramento de Street (2014), Kleiman (2012) e Soares (2012), entende-se que a universidade é formada por diversas práticas sociais, nas quais professores e acadêmicos, sujeitos teoricamente letrados, revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação desse domínio. Em outras palavras, o letramento acadêmico pode ser visto como um processo de desenvolvimento de habilidades e interação entre a escrita e o que se teve contato até então.

A universidade, na ótica das esferas sociais de Bakhtin (apud BALTAR, 2006, p. 177) é uma instituição social em que se dá a interação por meio da linguagem: gêneros do discurso/textuais; o que vem de encontro ao que Guedes (idem, 2006, p. 178) acreditava que aprender a escrever era moldar-se ao já escrito na academia, através do escrever universitariamente. Seguindo a lógica de Guedes, a circulação dos variados gêneros do discurso na universidade ficaria limitada, dando ênfase somente às necessidades pertinentes ao curso. Sendo assim, o autor foge do modelo ideológico, aqui considerado por Street (2014) como o modelo ideal.

No meio acadêmico, ainda é colocado em prática o conceito de resolver problemas de ordem da expressão linguística e o querer moldar os alunos a escrever universitariamente. Mas o objetivo principal é fazer circular entre os acadêmicos os mais variados gêneros textuais e, além disso, uma proposta que vise trabalhar com uma pluralidade genérica, objetivando, no final, ao desenvolvimento de sua competência discursiva para que, com isso, possam integrar-se a outras instituições sociais, interagindo sociodiscursivamente com outros interlocutores, não apenas os do ambiente universitário.

A maior dificuldade do acadêmico hoje, em conformidade com Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2005), é que acadêmicos se veem perante ao novo na universidade. Neste caso, o letramento no Ensino Fundamental e Médio foi um instrumento neutro, o inverso do modelo ideológico; ficou no autonomismo. O nível de leitura e escrita exigido pela universidade expõe o aluno a uma realidade até então desconhecida, um nível que não conseguem acompanhar devido sua trajetória no Ensino Fundamental e Médio insuficiente, ou seja, que não visava ao letramento. Para Baltar (2006, p. 180),

[...] um aluno de Direito, por exemplo, poderia ser exposto a um repertório de gêneros textuais diferente de um aluno de Engenharia, ou de Letras, Jornalismo, História, Medicina, etc. Nada impede, entretanto, que ele seja exposto a gêneros estritamente acadêmicos, como resenhas de livros da sua área, relatórios de pesquisa ou artigos científicos, sobretudo se seu projeto pessoal é antes o de Pós-Graduar-se em Direito. Nesse caso, o caminho natural para esse aluno é o de, mais dia menos dia, ter que escrever uma dissertação de mestrado ou de doutorado. É bom que ele conheça esses gêneros, leia periódicos da área, vá até a biblioteca e os manuseie, descubra como estão estruturados.

O que se pode deduzir do pressuposto acima é que, independentemente do que o acadêmico esteja cursando, há a necessidade do mesmo estar exposto a um número maior possível de gêneros do discurso, mas, também, nada impede, ou talvez, em muitos casos, que seja necessário se engajar, com maior dedicação, a certos gêneros devido à escolha de cada acadêmico ao seguir seu percurso de vida acadêmica e profissional.

Sendo assim, quando se trata de trabalhar com gêneros acadêmicos específicos, a dificuldade garante produções insuficientes ao que é esperado no Ensino Superior. A problemática quanto às condições de produção do texto escrito, por exemplo, avaliadas por Marinho (2010), dizem respeito à concepção de linguagem e de gênero discursivo subjacentes a essa prática, aos conhecimentos e disposições dos alunos sobre a língua escrita e às estratégias ou procedimentos didáticos facilitadores da produção do texto escrito.

Portanto, o letramento é um paradigma complexo em se tratando de definição, pois concepções contrárias entre estudiosos impossibilitam a conformidade de um único conceito. Esta colocação dificulta avaliar de forma precisa os níveis de letramento. Hoje os meios mais utilizados para medir o nível de letramento são: por Censo (considera letrada a pessoa que diz saber ler e escrever um bilhete), por amostragem (um questionário estruturado com perguntas

sobre o uso diário da leitura e da escrita) ou por sistemas escolares (testes padronizados, provas, distante, muitas vezes, das habilidades do que o letramento prega quanto à habilidade de ler e escrever fora do contexto escolar).

A medição por amostragem, apesar de identificar o nível de letramento nos âmbitos individual e social, restringe-se a medir o letramento funcional. São dois os instrumentos utilizados atualmente: o NAEP no Norte da América e o NHSCP nas Nações Unidas. O NAEP mede como a forma linguística em que a informação é apresentada e buscada pelo indivíduo quando lê ou escreve. Já o outro instrumento, o NHSCP se preocupa com os domínios em que as habilidades de leitura e escrita são utilizadas, ou seja, com os processos básicos.

Ao se considerar a medição do letramento não se pode deixar de lado o sistema utilizado no Brasil para avaliar o Ensino Superior, chamado de SINAES (Conforme site: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content), o qual

[...] analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

A avaliação realizada pelo SINAES tem o cuidado de observar as condições do Ensino Superior, com o intuito de garantir aos acadêmicos a capacidade crítico-reflexiva e que consigam aplicar a teoria na prática (GUEDES e BARBOSA, 2009). Dessa forma, no Ensino Superior, entende-se que é o momento da efetivação do processo de letramento a partir da leitura e da escrita, as quais devem favorecer a inserção social.

Toda preocupação quanto à carência da leitura e da escrita dos alunos que ingressam na universidade é uma situação observada por vários pesquisadores como Figueiredo e Bonini (2006), Fischer (2007), Marinho (2009), Lorgus (2009) e Feitoza (2009). E a observação dos constituintes desse processo falho se dá quando, de um lado, os professores reclamam dos alunos e, de outro, quando os alunos reclamam das práticas pedagógicas no meio acadêmico e

suas dificuldades para acompanhar o letramento no Ensino Superior (COSTA E SILVA, 2011). Assim sendo, a realidade acadêmica apresenta-se carente quanto ao processo de letramento no que tange à formação de professores competentes, e, também, em acadêmicos que chegam do Ensino Médio sem formação letrada efetivada.

Se a prática de leitura e escrita, como sugere Andrade (2004), é “o instrumento de base para a condução das aulas [...], o fundamento das estratégias pedagógicas”, os professores das diferentes áreas do conhecimento devem focar seu fazer docente na construção de indivíduos letrados que possam participar de contextos socioculturais. Contextos estes que têm exigido, cada vez mais, habilidades cognitivas de um pensar diferente, de um uso social da leitura e da escrita, ou seja, a ação de responder adequadamente às demandas sociais. Pessoas que não se adequam aos parâmetros dos letramentos, neste novo cenário global, são somente decodificadores ou, em última instância, analfabetos funcionais.

Nessa perspectiva, para Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003, p. 17, apud FICHER, 2010), “uma definição de letramento acadêmico precisa necessariamente incluir uma crença no pensamento crítico”, ou seja, o indivíduo deve basear-se no que acredita e ter uma opinião formada. “Ao realizarem suas opções discursivas e linguísticas, esses sujeitos têm a possibilidade de se assumirem agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes num processo dialógico, em que se constituem sujeitos históricos mais reflexivos” (ALMEIDA, 2003, apud FISCHER, 2010).

Apesar de compreender a necessidade de trazer à sala de aula a prática de leitura, por exemplo, os professores se deparam com a resistência por parte dos acadêmicos. Para que a realidade do professor, diante de sua atuação em sala de aula, seja transformada, algumas providências estão sendo colocadas em prática, como por exemplo, no Brasil, o PIBID, que tem como propósito, especialmente nos cursos de Letras, oportunizar aos alunos práticas de letramento, conforme sua área de formação, envolvendo seminários orais, participação em eventos científicos, preparação de aulas, relatórios de práticas pedagógicas, entre outras atividades afins. O objetivo deste trabalho é o de fazer com que os professores e até mesmo bolsistas do PIBID e, por extensão, os alunos do Ensino Médio, considerem-se agentes de letramentos.

Portanto, é fundamental o papel do professor em motivar o estudante a ser um leitor cada vez mais competente, independente dos gêneros escolhidos como ferramenta de

aprendizagem, atentando, também, à aproximação de leituras específicas do curso em formação.

Dessa forma, é possível a construção do letramento acadêmico, desde que o docente desenvolva um trabalho de incentivo ao estudante para ler e escrever a partir de vários gêneros textuais, para que o uso da língua dialogue entre teoria e prática, buscando no modelo ideológico de Street o ideal a ser alcançado, viabilizando, com isso, o letramento efetivo. Em consonância com o pensamento de Street, Ribeiro (2014, p. 76) define o gênero discursivo como

[...] um “conteúdo” que é promissor para o entendimento das formas de comunicação e interação e, portanto, promotor da ampliação de conhecimentos linguísticos-culturais. No entanto, esse mesmo conteúdo que pode ser veículo para operacionalizar práticas de letramento”.

Um percurso metodológico pautado na diversidade dos gêneros textuais, professores preparados para desenvolver um trabalho eficaz e alunos motivados formam um conjunto facilitador do processo de letramentos, considerado o provedor do desenvolvimento sociocultural, político e econômico das comunidades e dos indivíduos, tendo em vista a verificação de mudanças e crescimento para formulação de programas ligados ao bem-estar social geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que o ato de ler não consiste simplesmente em codificar e decodificar palavras. A leitura é, acima de tudo, o ato de interagir com a sociedade, praticar a leitura no sentido amplo da palavra, fazê-la viva no seu dia a dia. Assim como, também, utilizar-se da escrita como suporte de assimilação do que foi lido; alicerce, conjuntamente com a leitura, para o desenvolvimento pessoal e profissional e como viabilidade de expressão, não só escrita, mas, também, oral.

O professor não deve ser conceituado como o mediador do conhecimento e do incentivo à leitura e à escrita; deve ser atuante neste papel. No letramento, a prática sobrepõe a intenção, e nesse processo, o acadêmico deve ser beneficiado. Se o modelo ideológico de

letramento propõe uma atitude interacionista, essa prática deve ser desenvolvida ao longo da vida, e por que não começar no Ensino Superior?

Quando estabelecido que letramento é a capacidade de contribuir para com a sociedade de forma crítico-analítico-reflexiva, os acadêmicos, se não letrados, devem, pelo menos, apresentar significativa progressão. Com práticas de leitura escassas, ineficazes e fragmentadas, conseqüentemente a escrita é prejudicada, uma vez que as duas caminham paralelamente rumo à formação de acadêmicos letrados.

Portanto, ler e escrever com proficiência, diferentemente da antipatia que muitos sentem, garante uma formação letrada, o que permite às pessoas o desenvolvimento de autoria e autonomia para agirem sobre si mesmas nas diferentes atividades sociodiscursivas.

É necessário partir de uma pesquisa apurada da situação do letramento em diversos contextos acadêmicos, pois, independente da área de atuação, os acadêmicos podem vir a ser futuros profissionais a formar novos letrados. Não menos importante é o resgate teórico do que é o letramento para dar luz a novas metodologias no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRES. Home page: <<http://www.abres.org.br/v01/stats/>> Acesso em: 20 maio 2015.

ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA E.; MACHADO A. R. **O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero.** Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, PR, v. 8, n. 1, 2005. p. 89-101. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3638/2940>>

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale, Antêntica, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BALTAR, M. **A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para LPI.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, v. 45 (2/2), 2006, p. 175-186.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e teoria da Constituição.** 7ª Ed. Coimbra: Almedina, 2007.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica.** <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>> . 2012, p. 1-12.

COSTA E SILVA, G. P. **Identidade docente e letramento acadêmico:** a leitura e a escrita na formação dos professores. Curitiba/PR: 2011, p. 1-12. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5985_3427.pdf. Acesso: 19 set 2014.

FERRI, C. Alfabetização: a busca da autoria. In: KOMOSINSKI, L. M. G.; KOHLRAUSCH, R. **A linguagem descobrindo mundos:** ensino de línguas portuguesa, espanhola e literatura. Erechim, RS: EdiFAPES, 2001, p. 215-235.

FISCHER, A. **Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica.** Santa Maria/RS, 2010, p. 1-15. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117124002.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 2000.

GUEDES, E. G. S. O.; BARBOSA, D. A. S. **Letramento e Ensino Superior:** o professor universitário como a gente de letramento, 2009, p. 1-19. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_2302.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

MARINHO, M. **Escrita nas práticas de letramento acadêmico.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, 363-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014

RAJAGOPALAN, K. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada?. In: RIBEIRO, A. E. do A. **Formação para o letramento:** contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014, 15-25.

RIBEIRO, A. do A. Práticas de letramento escolar em perspectiva integradora: por um meio ambiente linguístico-cultural favorável à aprendizagem. In: RIBEIRO, A. E. do A. **Formação para o letramento:** contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014, 75-88.

SINAES. Home Page: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content Acesso em 2015.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre/RS: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

THEREZO, G. P. **O resumo como prática de leitura e de produção de texto.** Letras: Revista do Instituto de Letras da PUC – Campinas, Campinas, SP, v. 20 (1/2), 2001, p. 20-43.

39ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

15 a 19 de agosto de 2016

ISBN 978-85-7892-108-8

RESUMOS

CONHECIMENTOS TRANSVERSAIS: BASES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Luana Maria Andretta¹
Ana Maria Dal Zott Mokva²

Eixo Temático: Educação e Linguagens
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: Neste novo cenário cultural e educacional, as novas configurações do mercado de trabalho, que floresceram com o avanço científico e tecnológico, exigem, de todas as áreas do conhecimento, o compromisso dos professores em possibilitar aos acadêmicos, além da formação profissional, uma formação cidadã. Formação, esta, alicerçada no respeito às diferenças, na ética, na solidariedade e na responsabilidade social e ambiental. Por meio de ações sociodiscursivas e interativas, para a integração dos discentes em diferentes contextos sociais, o trabalho com os temas transversais pode alicerçar a formação integral do ser humano. Pautando-se numa metodologia inter e multidisciplinar, essa prática respeita questões relativas à educação ambiental, à história e cultura afro-brasileira e indígena, à educação em direitos humanos e à acessibilidade. Temas, estes, de relevância social e cultural que possibilitam o aprimoramento das relações humanas, acadêmicas e profissionais. Sob uma perspectiva qualitativa que vai do levantamento à circulação e diálogo de textos, possibilitando a prática da escrita, discussões e tomada de consciência do meio social, a pesquisa visa promover a prática de letramentos no meio universitário. Ao atender à legislação vigente, estimula a prática social da leitura e da escrita nos diferentes cursos de graduação, a formação de leitores conscientes e críticos, bem como cidadãos responsáveis. Sob esta ótica, o estudo é resultado do projeto de pesquisa “Conhecimentos transversais na universidade” e configura-se como um novo desafio aos docentes e discentes universitários no que se refere à busca de novos conhecimentos, à socialização de diversos gêneros textuais, ao incentivo ao debate e à transformação social.

Palavras-chave: Formação cidadã. Conhecimentos transversais. Socialização de textos.

INTRODUÇÃO

A inclusão dos temas transversais nos planos de ensino de professores, no ambiente acadêmico, é compromisso da universidade, centro, por excelência, da formação humana, acadêmica e profissional. A necessidade dessa inclusão é alicerçada por subsídios legais e defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Além das exigências legais, o planejamento docente que possui os temas transversais como elementos basilares amplia e consolida a visão da leitura como fenômeno interativo e de produção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2008). Dessa forma, docentes e discentes compreendem que não se lê “com intuito de contradizer ou refutar, nem para acreditar ou concordar, tampouco para ter o que conversar, mas para refletir e avaliar” (BLOOM, 2001, p. 18).

Ademais, esse planejamento direciona os acadêmicos ao entendimento do protagonismo que precisam exercer nas produções orais e escritas e na vida em sociedade como cidadãos conscientes e ativos.

A metodologia que se pauta nos conhecimentos transversais visa, também, à circulação de textos, à formação leitora crítico-reflexiva e à prática de letramentos, que inicia no meio acadêmico e se concretiza nas relações criadas na vida em comunidade. A efetivação desses fatores consubstancia-se no trabalho com os diferentes gêneros textuais – “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo (MARCUSCHI, 2005, p. 22)”, e na leitura, compreensão, interpretação e análise dos mesmos.

Logo, o trabalho com gêneros textuais que contemplam as temáticas transversais é elemento que auxilia na estruturação do pensamento crítico, bem como na formação humana de alunos, pois trata de assuntos de urgência social, que favorecem a compreensão da realidade e incitam a participação social (BRASIL, 1997).

DESENVOLVIMENTO

As Diretrizes Curriculares Nacionais, normas que norteiam e determinam o planejamento dos sistemas educacionais, atestam, na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a necessidade de um trabalho alicerçado nos temas transversais e na obrigatoriedade que estes temas comporem a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para formação continuada, conforme descrito no parágrafo 2º do artigo 13 da referida Resolução:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos

fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Além dessa resolução, os conhecimentos transversais são amparados pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999; Lei nº 4.281, de 25 de junho de 2002; Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, referentes à política nacional de educação ambiental; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, correspondente à história e cultura afro-brasileira e indígena; Resolução MEC/CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que se refere aos direitos humanos e Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual diz respeito à acessibilidade.

No que tange aos PCN, a abordagem de tais temas é vista como um compromisso a construção da cidadania e da democracia, compreensão dos direitos e responsabilidades no que toca a vida pessoal, coletiva e ambiental.

Segundo o mesmo documento, os temas transversais são concebidos como “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 1997, p. 15). E é, justamente neste ponto, que as metodologias utilizadas pelos professores precisam ser revistas.

Além do domínio teórico e da didática é, igualmente importante, incluir, nos planejamentos, a oportunidade do contato dos alunos com assuntos atuais e pertinentes, concretizados nos mais diversos gêneros textuais. Com a união desses fatores, assegura-se a prática de letramentos, indispensável para a vida em sociedade, e a formação acadêmica e cidadã dos indivíduos.

Por meio do contato com os gêneros textuais – unidades linguísticas e comunicativas observáveis e produzidas no cotidiano, que se pautam no cumprimento de funções sociocomunicativas, nos objetivos do locutor e na situação de interação (MARCUSCHI, 2005), a universidade pode capacitar os acadêmicos para utilizarem, de forma mais proficiente, a língua. Ademais, com as temáticas transversais concretizadas nos gêneros, o debate, a interpretação, a análise e o posicionamento crítico são contemplados e,

consequentemente, um cidadão responsável e ativo sai do meio acadêmico para gerar transformações na comunidade onde vive.

Portanto, muito além de serem transversais apenas no ambiente acadêmico, esses conhecimentos são transversais na vida e exigem um pensamento voltado para a cidadania (MIGLIORI, 1999). E, dessa forma, precisam ser experienciados e praticados para que a consciência cidadã possa se expandir no “indivíduo que está numa sala de aula e que vai coordenar uma ação muito ampla como [...] profissional” (idem, p.39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível, no percurso acadêmico, proporcionar aos alunos, situações de aprendizagem que incrementem suas habilidades e competências leitoras, focando no desenvolvimento da reflexão e da criticidade, bem como de uma formação humana e cidadã.

As ferramentas que contribuem para as formações acadêmica, profissional e humana são os conhecimentos transversais. Usando os diferentes gêneros textuais como alicerce, as temáticas transversais confrontam os acadêmicos com assuntos relevantes e socialmente observáveis, exigindo, além da tomada de conhecimento, um posicionamento crítico e a responsabilidade na execução de ações como cidadão.

Desse modo, entende-se que os conhecimentos transversais transformam os discentes em protagonistas na construção de sentidos durante a leitura e permitem que sua proficiência acadêmica concretize-se na vida e nas relações entre as pessoas. Ademais, estes temas educam visando à cidadania, capacitando os indivíduos para uma atuação “motivada e competente, [...] simbiose entre interesses pessoais e sociais, [...] disposição para sentir em si as dores do mundo” (MACHADO, 1997, p. 106-107).

Tanto para docentes quando para discentes, o trabalho transversal propõe desafios e reflexões. E, consequentemente, torna-se substancial no que toca ao incentivo à pesquisa e, de modo particular, os professores, quando se relaciona com a possibilidade de diversificar métodos e enriquecer sua própria ação pedagógica.

Destarte, torna-se primordial atender às exigências relacionadas à necessidade de inserir os conhecimentos transversais nos planejamentos acadêmicos e, igualmente

importante, manter o compromisso com a formação integral dos universitários e futuros profissionais que atuarão em uma sociedade multifacetada cultural e ideologicamente. Por fim, compreende-se que o trabalho com os temas transversais viabiliza a transformação de alunos em atores responsáveis pelas mudanças sociais e figuras centrais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, N. J. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MIGLIORI, R. de F et al. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

O CINEMA E SUAS MÚLTIPLAS LEITURAS

Cássia Andréia dos Santos Stempczynski¹
Ana Maria Dal Zott Mokva²

Eixo Temático: Educação e Linguagens
Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: A difusão do conjunto das modalidades de língua e de estilo que caracterizam o discurso cinematográfico aproxima os estudantes da sétima arte, atuando como um significativo elemento constitutivo de sua formação. Sob tal pressuposto, a análise de produções cinematográficas, tendo em vista o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos visa, também, permitir, ao corpo docente e discente, a incorporação da arte do cinema no repertório cultural de cada um. Amplia-se, assim, a potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho. Da mesma forma, como a linguagem escrita e o conhecimento de obras literárias são importantes, a linguagem de imagens e a prática de ver e saber apreciar filmes é de grande relevância para o cotidiano de uma sociedade audiovisual como a atual. Nesse sentido, o cinema exerce um papel social substancial, podendo contribuir significativamente para ampliar o universo sociocultural de cada indivíduo. Filmes, quando bem dirigidos pelos educadores, suscitam a importância do debate de vários temas, por isso, é necessário que o educador conheça seus alunos, uma vez que eles veem o mundo a partir de sua cultura. Dessa forma, o significado que a obra cinematográfica deseja imprimir depende do contexto e de como ela será vista e interpretada.

Palavras-chave: Arte cinematográfica. Educação. Cultura.

INTRODUÇÃO

Assim como a linguagem escrita e o conhecimento de obras literárias são importantes, a linguagem de imagens e a prática de ver e saber apreciar filmes é de grande relevância para o cotidiano de uma sociedade audiovisual como a atual. Tendo em vista a interação verbal, gestual e visual para o aprimoramento das capacidades cognitivas e discursivas, bem como da competência comunicativa, nota-se que o cinema pode contribuir significativamente para ampliar o universo sociocultural de cada indivíduo, conforme apontam os estudos de Teixeira e Lopes (2003) e Napolitano (2003), entre outros.

Entende-se que o cinema possui uma linguagem plurissignificativa que permite ao aluno uma ressignificação de valores e que, de forma explícita ou implícita, gera determinadas problemáticas relevantes para serem debatidas no espaço escolar, uma vez que é o lugar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo. Dessa forma, é importante que sejam exploradas abordagens significativas, produtivas e desafiadoras sobre temas polêmicos, tais como: inclusão, drogas, esporte, cooperação, respeito a valores, humanismo, conquistas, superação de dificuldades, relações humanas, entre outros, conforme afirma Silva (2007, p.52):

A experiência estética que o cinema proporciona abre-nos, sem dúvida, para uma compreensão mais radical da realidade e do ser humano. É uma obra de arte com a qual nos relacionamos para iluminar a nossa percepção do mundo e, é claro, é uma via de acesso a nós mesmos; uma convenção instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos nossos valores; [...].

Reforçando a ideia já apresentada, o cinema não pode ser trabalhado de maneira estanque, pois estimula outras formas de aprendizagem, a abstração de conteúdos, a apropriação de conhecimentos, além da assimilação do ser e do sentir-se verdadeiramente humano. Por isso, o cinema como recurso metodológico pode e deve ser usado no processo de ensino e aprendizagem, pois, constituindo-se em arte, é capaz de exercer um poder fascinante sobre a imaginação, abrindo novos horizontes sobre todos os campos da cultura e da arte.

Tendo o cinema este poder, percebe-se que um trabalho sistemático e adequado contribui para o enriquecimento vocabular, para a compreensão da capacidade reflexiva sobre as relações interpessoais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano, cognitivo, social e cultural de todos os envolvidos. Valores próprios do cinema que, segundo Napolitano (2003, p.11), podem “ser sintetizados numa mesma obra de arte”.

DESENVOLVIMENTO

A identificação da linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo da formação crítica e cidadã, bem como o desenvolvimento de competências de leitura de imagens paradas e em movimento, de trilha sonora e das artes plásticas, oferece um importante material de apoio para todas as áreas de conhecimento, especialmente para os

profissionais da Educação de todas as redes de ensino.

Assim, é de suma importância que o professor, mediador de diálogos, direcione a melhor maneira de usar o recurso fílmico de forma a alcançar resultados satisfatórios para que os alunos assimilem as informações transmitidas e as convertam em conhecimento. A propósito, enfatiza Sá (1997, p.64): “Escolhamos o melhor e ensinemos a ver”.

Diante dos desafios impostos aos educadores e dos problemas que permeiam o mundo moderno, cada vez mais desumano, torna-se necessária a mudança de velhos paradigmas engessados e perpetuados ao longo dos anos, que não permitem aos alunos oportunidades para desenvolverem-se de fato. Tudo leva a crer que uma boa convivência entre seres humanos é vital na construção de um futuro mais humanizador.

No ponto de vista de Silva (2007, p. 27):

O educador, de forma geral, depara-se com um sistema educacional sobrecarregado de conteúdos de memorização, geralmente abandonando ou deixando em segundo plano conteúdos curriculares que valorizem procedimentos e atitudes. Felizmente, vem ganhando cada vez mais importância, entre profissionais da educação, a concepção de uma escola como lugar onde não apenas ensinam-se conhecimentos e transmitem-se conteúdos, mas também como um lugar onde se aprende a viver e conviver com os outros - a conviver, pois-, a respeitá-los, a compartilhar, a ser tolerante e, definitivamente, a se formar como bom cidadão.

Nesse contexto, como já foi visto, a escola assume um papel primordial na transmissão de valores sociais, interpessoais, culturais, ideológicos e humanizadores. Novamente, o cinema entra em cena, podendo ser considerado um valioso instrumento de educação do ponto de vista social, artístico e cultural, de modo recíproco e significativo, para alunos e professores, pois “O cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação em massa do século XX” (SILVA, 2007, p.50).

Um bom filme auxilia na aprendizagem independentemente da área do conhecimento. Desse modo, o educador tem em mãos uma ferramenta interdisciplinar, com muitas possibilidades de leituras, verbais, visuais, gestuais, e ainda, analítico-reflexivas. Conseqüentemente, o aluno consegue, a partir da linguagem fílmica, identificar-se como protagonista de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema potencializa sentimentos, permite reflexões acerca de temas centrais trabalhados em filmes, recria realidades e cria possibilidades de debates entre discentes, docentes e profissionais de todas as áreas. Nesse sentido, torna-se indispensável a necessidade de inserir temas da vida, vivenciados em situações do cotidiano pela maioria dos jovens e adolescentes dos diferentes níveis de ensino.

A propósito, Silva (2003, p. 74) enfatiza:

Assim, a educação que, no processo de ensino e aprendizagem, inclua questões dos sentimentos e da afetividade humana - vale dizer, trabalhados não como apêndice, mas como parte do currículo de forma sistematizada - promove, sem dúvida, um avanço extraordinário em nossa realidade escolar.

O uso de filmes no processo educativo é, cada vez mais, um poderoso instrumento de leitura se, devidamente, bem utilizado. É necessário, porém, possibilitar aos alunos a análise crítica de filmes; é preciso ensinar-lhes a irem além da análise aparente do conteúdo, aproximando-se da análise crítica da arte cinematográfica, ressignificando ideias e olhares. O cinema-arte usa das várias formas de linguagem das outras artes, conseguindo, dessa maneira, comunicar, os mais diferentes temas com profundidade e envolvimento.

Em suma, o cinema é arte, lazer, entretenimento, cultura e conhecimento. É, de acordo com os dizeres de Napolitano (2003): “uma ‘nova’ linguagem centenária”, capaz de ressignificar olhares e ideias.

REFERÊNCIAS

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2003.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPRES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.
- SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITURA E PRODUÇÃO LITERÁRIA: TRANSFORMANDO ALUNOS EM ESCRITORES

Sabina Silvania Veloso ¹

Luana Maria Andretta ²

Cássia Andreia dos Santos Stempczynskit³

Ana Maria Dal Zott Mokva⁴

Eixo Temático: Educação e Linguagens

Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: A leitura e a produção literária configuram temas imprescindíveis à formação estudantil e precisam, por essa razão, ser melhor avaliados por professores e, de modo geral, pela escola. A interação entre aluno, na posição de leitor, texto e autor deve mais valorizada no ambiente escolar, pois, quando a literatura se torna parceira do processo educativo, as produções textuais de qualidade são consequência de um trabalho sistemático, bem dirigido e significativo. Assim, as oficinas desenvolvidas no Subprojeto de Letras, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, oportunizaram aos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, no segundo semestre de 2015 e no primeiro de 2016, a leitura e a produção de contos. As oficinas ministradas objetivaram suprir as carências relativas à criatividade da produção e leitura literária, visando enriquecer as formas de expressão orais e escritas, bem como a ampliação da visão de mundo dos indivíduos, sem deixar de fortalecer a relevância da leitura e da criação literária na formação de um sujeito reflexivo perante a sociedade. O trabalho realizado, por meio da linguagem artístico-literária, destinou-se a incentivar a leitura e despertar o senso de observação das particularidades da literatura, buscando enriquecer meios de comunicação e expressão dos estudantes.

Palavras chave: Leitura literária. Cultura. Produção textual.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, na escola, é margeado por mitos e equívocos, além da confusão que, mormente, se pode observar entre “*ensino de literatura*” e “*leitura de literatura*” (BEACH e MARSHALL, 1991 *apud* MARTINS, 2006). As metodologias visam, primordialmente, periodizações literárias, organização estética e teorizações que não agregam à formação de um leitor de literatura. Muitas vezes, até a própria periodização ocorre de forma rasa e distante do texto, elemento de que deveria ser a base para as aulas de língua e literatura.

Somando-se a isso, as lacunas advindas do Ensino Fundamental, o cânon literário (MARTINS, 2006) imposto pela escola e os textos mau escolhidos, por parte dos professores, acabam tornando a literatura maçante e distante das preferências dos alunos.

Preferência, essa, que deveria ser explorada de forma mais intensa pela escola, uma vez que é nesse ambiente que o aluno passa a maior parte de seu dia e deveria entrar em contato com literatura de qualidade para sua formação leitora, profissional e humana.

Dessa forma, entende-se que a literatura proporciona a interação entre o aluno e as diversas áreas do saber, a realidade e a própria obra; aguça a imaginação a criatividade e propõe o exercício do pensamento crítico.

Assim, no momento em que a literatura se torna parceira dos alunos, a produção textual de qualidade surge como consequência. E foi esse o ponto central da atuação desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – Subprojeto de Letras, realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau no segundo semestre do ano de 2015 e no primeiro de 2016.

DESENVOLVIMENTO

A leitura literária tem como papel essencial a formação do sujeito. É a partir dela que se enriquecem as habilidades e competências leitoras, o vocabulário, a compreensão e análise de textos. Ademais, ela é o principal manancial de conhecimento que oportuniza a dinamização do raciocínio. Em suma, a leitura é elementar para se adquirir o senso crítico e a independência na vida social, como afirma Solé (1998, p.32):

[...], pois aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Definir o que é literatura depende do contexto histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Numa definição mais genérica, dada por Ferreira (2013, p. 470), literatura é definida como “arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou em verso. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época”.

Para Morin (1997 *apud* COELHO, 2000)

a literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como *saberes essenciais* e evitar o empilhamento dos conhecimentos. (MORIN, 1997 apud COELHO, 2000)

Tão difícil quanto defini-la, é trabalhá-la de maneira apropriada e eficiente em sala de aula. Muitas vezes, o professor acaba confundindo leitura de literatura com ensino de literatura (BEACH E MARSHALL, 1991 apud MARTINS, 2006). A primeira abrange a experiência literária e seu entendimento; a segunda foca no estudo estético da obra.

A “confusão” entre esses conceitos acaba gerando uma ótica que usa o texto como pretexto para ensinar características de movimentos literários, datas e nomes de autores, relegando a experiência e interação do aluno com o texto.

É válido ressaltar que os dois processos – ensino e leitura – são importantes e estão intimamente ligados, mas, a partir, da leitura literária prazerosa e lúdica, a obra deixa de ser um objeto inalcançável e incompreensível para se tornar a resignificação das concepções e do mundo do aluno.

Nessa trama, “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura de literatura* como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos”. (MARTINS, 2006, p. 85) e que o professor possa “confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos autores na interação com textos”. (MARTINS, 2006, p. 85).

Tendo como mote, as concepções apresentadas, uma das preocupações do projeto era a formação de um leitor proficiente, capaz de interagir em diferentes ambientes socioculturais. Além, de ser capaz de utilizar proficientemente habilidades e competências básicas de comunicação oral e escrita para seu desenvolvimento como ser social.

Dessa forma, as oficinas desenvolvidas pelo Subprojeto de Letras, por meio do PIBID, oportunizaram aos alunos a leitura e a produção de contos. Essas práticas buscaram suprir as carências relativas à criatividade da produção literária e à leitura de literatura, visando enriquecer as formas de expressão comunicativas e a ampliação da visão de mundo dos

indivíduos, além de fortalecer a importância da leitura e criação literária na formação de um sujeito criativo e reflexivo perante a sociedade.

CONCLUSÃO

A leitura de literatura é ferramenta que proporciona reflexão sobre a realidade, imaginação, ampliação do léxico, gosto pela leitura e compreensão da língua como fenômeno estético e cultural. E é por esse fato que o ato leitor deve ir além da decodificação, criando a interação entre autor-texto-leitor (KOCH E ELIAS, 2008).

O projeto desenvolvido pelo subprojeto de Letras comprometeu-se em mostrar que a leitura e a produção literária são formas de ressignificar o mundo e a vida dos alunos por meio da linguagem. Nessa trama, as práticas desenvolvidas confirmaram que “a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade”, Coutinho (2008, p.24).

Por intermédio de atividades de compreensão da estrutura do gênero trabalhado, interpretação da linguagem literária e produções textuais, o trabalho com contos, tornou os alunos melhores leitores de literatura e produtores literatura.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo PIBID foi proveitoso e enriquecedor. A inserção dos bolsistas no meio pedagógico os potencializou no aprimoramento de saberes e metodologias adequadas para o fazer docente. Nesse âmbito, a experiência proporcionada pelo PIBID é de grande valia aos acadêmicos de licenciatura, pois os fatos vivenciados durante este processo revelam a maneira de educar adequada a cada situação e a importância de ter uma bagagem teórica sólida.

Destarte, o trabalho realizado pelo PIBID Letras foi ao encontro de propósitos educacionais mais amplos, buscando, cada vez mais, contribuir para uma educação básica de qualidade e expor a importância da leitura literária, pois afinal “a literatura abre ao infinito [...] possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 23-24).

REFERÊNCIAS

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, A.B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, I. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura** (trad. Cláudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO¹

Franciele Fátima Marques²

Maiara Amábile Detofol³

Eixo Temático: Formação de Professores e Currículo

Modalidade de Apresentação: Pôster

RESUMO: A questão profissional da Educação Infantil adquire centralidade tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança quanto ao próprio reconhecimento de que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, faz parte da educação e, portanto, se constitui de suma importância. Assim, saber identificar a atuação do pedagogo na formação da identidade da criança na Educação Infantil torna-se um caminho longo e cheio de impasses, sendo necessário, nesse momento, levar em conta os três eixos de atuação nesta fase da educação: cuidar, brincar e educar. Estando em atuação direta com o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida, o pedagogo tem papel preponderante na formação da identidade desta, neste período escolar. Para tanto, o presente texto, parte de uma pesquisa intitulada O papel do pedagogo na formação da identidade da criança, traz as contribuições de Piaget e Vygotsky para as discussões acerca do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento infantil se dá através do contato com o seu corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos. Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, ou seja, meramente receptoras de informações. A Educação Infantil traz consigo uma construção de caráter e, assim, a formação pessoal, efetivamente na Educação Infantil é de suma importância.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Identidade. Desenvolvimento. Piaget. Vygotsky.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET E VYGOTSKY

A consolidação de uma identidade pedagógica para a Educação Infantil é um desafio que requer estudos cuidadosos e comprometidos. Não se trata de forjar uma identidade pedagógica reducionista para este campo, dicotomizando as práticas em escolares e não

¹ O presente resumo expandido constitui-se em uma parte da pesquisa intitulada **O papel do pedagogo na formação da identidade da criança**, sendo esta um trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim, no ano de 2016.

² Pedagoga (URI). Mestre e Doutoranda em Educação (UPF/UMINHO-PT). Professora do Departamento de Ciências Humanas – URI Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@uricer.edu.br

³ Acadêmica do curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim. E-mail: maiara.detofol@hotmail.com

escolares, mas de qualificar o trabalho de cuidar/educar como um momento particular do processo educativo, que se conecta de forma natural a uma educação básica de qualidade para todos.

O processo de construção do conhecimento na Educação Infantil, mediado pela atuação direta do pedagogo, vem sendo discutido e estudado por inúmeros pesquisadores, estudos nos quais apresentam-se ainda algumas incógnitas quanto ao processo de desenvolvimento natural da criança, bem como, a necessidade da busca pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem também na Educação Infantil, retirando-se desta a visão meramente assistencialista, que se detém aos cuidados com a criança.

As discussões acerca de tantas questões que envolvem o campo pedagógico, bem como os profissionais atuantes, a todo o momento sofrem mudanças. Para tanto, na busca pela qualidade da educação nesta fase, fazem-se necessários profissionais com formação específica, conhecedores das fases do desenvolvimento da criança. Constata-se assim, que as teorias de Piaget (1976) e Vygotsky (2002) idealizam uma formação de identidade através do desenvolvimento da criança, respeitando seu tempo e espaço e, oferecendo à mesma, subsídios necessários para a formação de sua identidade.

Ao caracterizar os estágios do desenvolvimento da criança, Piaget (1976) deixa claro que o desenvolvimento se dá por etapas, e só quando a criança percorre todas estas etapas é que esta chega à idade adulta. Um dos pontos mais importantes para a compreensão da teoria piagetiana é que, para que haja socialização é necessário que haja equilíbrio entre os sujeitos. O ser social de uma criança de cinco anos não é o mesmo de um adulto. Há de se considerar o nível de desenvolvimento, as formas de pensamento, a relação interindividual, o reconhecimento do eu e do outro.

Considerando que a formação de capacidade cognitiva aconteça em períodos sucessivos e procurando explicar essa sucessão, o livro da Epistemologia Genética remonta a gênese e mostra que não existem começos absolutos. Nessa concepção, esse desenvolvimento acontece através de saltos e rupturas, ela estabelece estágios de desenvolvimento. Cada um destes estágios representa justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta outra lógica do conhecimento, conforme quadro abaixo:

Estágio	Idade	Características
Sensório-motor	0-2 anos	As crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta.
Pré-operacional	2-7 anos	Caracteriza-se pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.
Operações concretas	7-11 anos	Tem como marca a aquisição da noção de Reversibilidade das ações. Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número.
Operações formais	12 anos	Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

Quadro 01: Estágios do desenvolvimento da criança segundo Jean Piaget

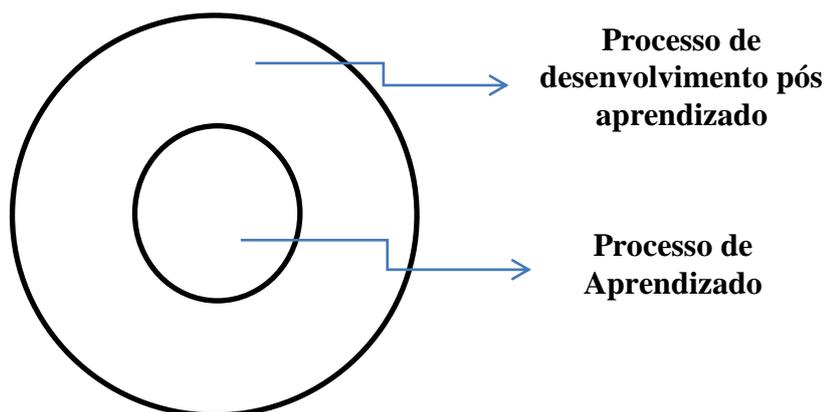
Fonte: FERRARI, M. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>. Acesso em: 02 jan. 2016.

Verifica-se então que Piaget não pensa a aprendizagem desvinculada do desenvolvimento, pois é através da maturidade que o indivíduo desenvolve a capacidade de inteirar-se do conhecimento. O desenvolvimento cognitivo se dá por interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, neste estágio da pesquisa faz-se necessário considerar algumas questões que norteiam o processo de aprendizagem na perspectiva piagetiana. É através dos processos da assimilação, da acomodação e equilíbrio das estruturas que Piaget explica o processo de aprendizagem. A noção de assimilação expressa o fato de que todo o conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto e/ou uma ação é assimilá-los.

Já, a questão central da teoria de Vygotsky (2002), é a aquisição do conhecimento pela interação da criança com o meio. Vygotsky (2002) trouxe uma nova perspectiva de olhar a criança, considerando a mesma como uma criança e não como um adulto em miniatura.

Para Vygotsky, não é suficiente ter um aparato biológico para realizar uma tarefa, se o indivíduo não participa de práticas que lhes propiciem uma aprendizagem. Não é coerente pensar que a criança se desenvolve com o tempo, afinal, a criança só aprende quando exposta a experiências que lhes propiciem um aprendizado, de forma que: "O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar o curso" (VYGOTSKY, 2002, p.104).

Vygotsky postulou e comparou a relação entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado, representando dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento pós-aprendizado.



Neste sentido, tomando por base as teorias de Piaget e Vygotsky, pode-se verificar que o processo de construção do conhecimento envolve a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente adquirir o conhecimento a partir de vivências com o mundo. O desenvolvimento infantil se dá através do contato com o seu corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos. Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, ou seja, meramente receptoras de informações.

REFERÊNCIAS:

FERRARI, M. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>. Acesso em: 02 jan. 2016.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L.A **formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA SEGUNDO OS BOLSISTAS DO PIBID A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS

Micheli Silvestrini¹

Denise A. M. Sponchiado²

Rosane Fátima Vasques³

Mateus Eduardo da Rocha⁴

Eixo Temático: Educação e Linguagens

Modalidade de Apresentação: Pôster

Resumo: Ao constatar pensamentos de autores sobre a influência da leitura e letramento na alfabetização, verifica-se a necessidade de haver incentivo durante este processo. Diante disso, ressalta-se a importância de atividades diferenciadas que visem incentivar o desenvolvimento dos alunos, aprimorando seu conhecimento de forma diferenciada e prazerosa. Dentre estas atividades destacam-se o uso de livros, como forma de incentivá-los com os objetivos claros e planejados de tal forma que auxiliem no desenvolvimento ou fixação de conceitos e letramento. Os acadêmicos bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Erechim, que procura estimular práticas docentes em sala de aula, contribuindo para formação de novos profissionais. Os bolsistas cientes do quadro e preocupados em auxiliar os alunos na construção de novos saberes, e aprimorar conhecimentos pré adquiridos, desenvolveram em uma escola pública do município de Erechim atividades lúdicas as quais priorizaram contribuir para alfabetização com o auxílio da literatura. O presente artigo tem como objetivo relatar tais práticas desenvolvidas pelas acadêmicas bolsistas nas referidas escolas. As práticas proporcionaram aos estudantes um momento diferenciado e prazeroso, através da leitura, percebe-se de forma empírica que os alunos conseguiram aprender e desenvolver-se melhor durante o processo de alfabetização. A partir dessas práticas as acadêmicas bolsistas reforçam o entendimento de que a leitura pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de letramento, assim podem tornar sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Hora do conto.

¹ Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, Bolsista do PIBID e de Iniciação Científica. E-mail: michelisolvestrini9@gmail.com

² Mestre em Educação pela UNISINUS/RS, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI Erechim/RS. E-mail: smdenise@uri.com.br

³ Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional GPEGIE – UFFS. E-mail: rosanevasques@uricer.edu.br

⁴ Aluno do curso de curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, Bolsista do PIBID. E-mail: mateusdarocha@live.com