

DESAFIOS, INOVAÇÕES E SUPPORTES EDUCACIONAIS

PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

VOLUME II

Prof. Dr. Ismael de Sousa da Silva
ORGANIZADOR

DESAFIOS, INOVAÇÕES E SUPORTES EDUCACIONAIS

PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

VOLUME II



EDITORA BECALETE
Livros e Encantos
Mogi Guaçu/SP
2020

Ficha técnica

Edição e arte final: Luciano Becalet

Imagem da capa: Acervo digital

Revisores:

• Texto em português, Dr. Ismael de Sousa da Silva.

• Texto em espanhol: Dr. Thiago Augusto dos Santos de Jesus.

Consultoria editorial: Fabiana Lourenço Becalet

Assessoria Bibliotecária: Maurício Amormino Jr.

Proibida a reprodução total ou parcial dos textos desta obra sem prévia autorização do seu autor.

Direitos reservados.

As ideias aqui expressas são de inteira responsabilidade do autor e não refletem necessariamente a opinião da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D441 Desafios, inovações e suportes educacionais para a educação do século XXI: volume II / Organizador Prof. Dr. Ismael de Sousa da Silva. – Mogi Guaçu, SP: Becalet, 2020.
15 x 21 cm

ISBN 978-65-5501-075-6

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
3. Prática de ensino. I. Silva, Ismael de Sousa da.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Sumário

Prefácio	07
----------------	----

1 - Experiências de pesquisa e inovação

Linguagem Oral e Aquisição da Leitura nas Séries Iniciais: Caminhos e Estratégias para o Desenvolvimento da Criança Leitora e suas Contribuições para o Processo de Ensino-aprendizagem	15
Las Historietas de Mafalda: Una Herramienta Usada en la Compresión Lectora en las Clases de ELE	41
Prácticas Letradas de Alumnos de Español del Colegio Universitario: un Análisis de Experiencia de Investigación-acción	55
El uso del Género Publicitario en el 1 ^{er} año de la Educación Media: un Análisis del Libro Didáctico <i>ENLACES</i>	71
El uso de los Recursos Didácticos del 1 ^{er} Año de la Enseñanza Secundaria: Lo Lúdico como Potenciador del Aprendizaje de ELE	83
A importância do gerenciamento das relações interpessoais como instrumento no processo de aprendizagem no ensino superior	99
La Aplicación de los Juegos en el Aprendizaje de ELE del 3 ^{er} Año de la Enseñanza Primaria	119
Storytelling das Línguas: um Capítulo à Parte em 2020	129
La Aplicación de Músicas en el 1 ^{er} Año de la Enseñanza Media en las Clases de ELE	149
LEAS: Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa	165
A Contribuição do Lúdico Matemático como Ferramenta da Aprendizagem Significativa nas Séries Iniciais e no Ensino Fundamental Contribuições da Psicopedagogia na Educação de Jovens e Adultos	195

El uso de las Tecnologías Educativas: los aplicativos usado para ampliar el lexico de ele en el 9° Grado en la Educación Primaria	209
Ensino de matemática no proeja do IFPI: metodologias aplicadas nas aulas visando a um aprendizado mais eficaz.	225

2 - Arte, Gênero, Diversidade Cultural e Inclusão nas Escolas

Por que estudar libras?	243
A Mobilidade e Acessibilidade para Pessoas com Deficiência: Avanços e Entraves	257
Educação Superior Intercultural indígena e a Reparação do Epistemicídio: Uma Proposta em Construção da Aldeia Maracanã/ RJ para o Século XXI.....	267

3 - Direitos Humanos, Política e Violência nas Escolas

Educación y Diversidad: Suprimir las Desigualdades y Compartir las Diferencias para el logro de la Educación Inclusiva.....	285
Influencias dos Anúncios Publicitários e Propagandas: uma Forma de Conscientizar sobre Questões Sociais na Escolarização	313
Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Cumprimento da Lei e Nicho de Mercado.....	329

4 - Adaptações curriculares: entraves e possibilidades das reformas educacionais

A Família na Vida Escolar dos Alunos: Uma Análise do Relacionamento das Instituições Escola – Família	343
A Formação dos Professores de Música do Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Central do Curso Técnico de Instrumento Musical, dos anos 2000 a 2018	357

Influências e Contribuições da Afetividade para a Aprendizagem Escolar: Relação Professor-aluno e suas Implicações no Desenvolvimento Psicossocial do Educando.....	379
Utilização da Música no Ensino do Inglês Técnico Instrumental nos Cursos Técnicos	407
A Participação das Escolas Públicas no Conhecimento dos Alunos de 10 a 16 Anos sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).....	419
Ação e Formação Continuada Docente: uma Intervenção Colaborativa entre o Processo de Ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência e com Dificuldades de Aprendizagem.....	433
O Papel do Psicopedagogo Dentro da Instituição Escolar: Desafios e Perspectivas	463
Gestão Institucional da Escola do Ensino médio de Ipixuna do Pará e a Forma de Contribuição para o Desenvolvimento Social dos Alunos.....	479
Sobre os autores (as).....	497

Prefácio

Vivemos um tempo onde a necessidade de superar os desafios sociais e políticos dentro da educação tem crescido em todo território brasileiro. Nunca foi tão difícil para os educadores tomar decisões radicais para poder levar o conhecimento à sala de aula. A cada dia nossos professores têm buscado radicalizar a educação nas comunidades onde eles trabalham, é um fato corrente da vida daquele que abraça essa causa pensando no crescimento de nosso povo.

Este volume está contemplado com a divulgação de artigos em dois idiomas que são o português do Brasil e o espanhol da Espanha. Nosso grupo a cada volume vem crescendo em qualidade de pesquisa realizadas no Brasil e na Espanha. Temos neste volume a participação de: 12 doutores (as), 5 mestres, e 11 especialistas, ou seja, um total de 28 pesquisadores do Brasil e da Espanha. Isto é a comprovação que nosso projeto vem ganhando credibilidade entre os pesquisadores na área da Educação Brasileira e agora da Espanha. Cada pesquisador/ autor tem a sua vivência e experiência educativa nas comunidades onde vivem e contribuem para que a Educação se transforme e venha desenvolver com mais qualidade a cada ano.

Esta coletânea tem o objetivo de levar a todas regiões do Brasil, conhecimentos sobre pesquisas atuais e inovadoras que estão impactando o ensino-aprendizado dentro dos mais relevantes eixos educacionais, mostrando a sociedade que é possível fazer diferente, que é possível radicalizar a educação que é possível potencializar a educação mesmo que não tenhamos o apoio devido de nossos “gestores”, que a educação se faz a partir da prática e conhecimentos. Que nossos jovens abraçam nossa pesquisa e fazem parte diretamente desse processo de evolução dentro da Educação Brasileira.

O livro está dividido em quatro eixos temáticos que são:

- Experiências de pesquisa e inovação;
- Arte, gênero, diversidade cultural e inclusão nas escolas.
- Direitos humanos, política e violência nas escolas.
- Adaptações curriculares: entraves e possibilidades das reformas educacionais;

A definição dos eixos temáticos do livro se deu diante das linhas de pesquisas que nossos autores trabalham e realizam seus estudos. Procuramos abrangem de maneira mais

ampla os diversos eixos que nossos pesquisadores estão trabalhando em benefícios do desenvolvimento educativo de suas comunidades.

No primeiro eixo temático, Experiências de Pesquisa e Inovação, temos pesquisas realizadas por mestres e doutores de algumas regiões do Brasil, onde com suas experiências profissionais e, vivências com outros pesquisadores realizaram trabalhos importante que possibilitam um olhar diferenciado sobre os novos rumos que a Educação está tomando, principalmente, relacionada as Novas Tecnologias que vem revolucionando a maneira de Ensinar.

No segundo eixo temático temos Arte, gênero, diversidade e inclusão nas escolas. Nos dias atuais, faz parte do cenário político e educacional a problematização do tema inclusão/exclusão social com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa convocar e acolher a todos em suas singularidades, sejam elas psicológicas, sociais, históricas e/ou políticas. É importante para todos que fazem parte da comunidade escolar ter conhecimentos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como argumenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) diz que a escola deve assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

No terceiro eixo temático temos Direitos humanos, política e violência nas escolas. São das mais aterradoras as notícias recentemente veiculadas sobre agressões de alunos a professores em escolas. Incluso no rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Referencia-se a um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. A violência dos alunos contra os professores. Isso é um desserviço à educação, porque cria estigmas, simplifica a questão e induz à busca de soluções igualmente simplistas e, por isso, ineficientes. Na verdade, alimenta o problema. A violência na escola é uma questão muito séria e complexa e merece um olhar cuidadoso e responsável.

No quarto eixo temático temos Adaptações curriculares: entraves e possibilidades das reformas educacionais. Diante do cenário que a Educação brasileira vem passando, como os cortes orçamentais, grandes dificuldades em manter projetos que impactam o desenvolvimento da Educação. A educação brasileira tem sofrido grandes perdas. Os educadores, mesmo, com poucos recursos estão buscando superar os entraves gerados pelas crises presentes em suas escolas.

Como já dizia Paulo Freire A educação pode jogar um papel decisivo no crescimento da cidadania, na formação da consciência da dignidade humana e, num estágio mais

avançado, na consciência da grandeza de todos os seres, como expressão cósmica da Criação.

É por esses e outros motivos nobres diante da educação brasileira, que nós educadores, objetivamos realizar a publicação desse livro, reunindo pesquisas com o intuito de motivar outros educadores a entrar nessa “luta” pelo desenvolvimento intelectual de nossas crianças, jovens e futuros profissionais da educação.

Por: Prof. Dr. Ismael de Sousa da Silva

Experiências de pesquisa e inovação

Linguagem Oral e Aquisição da Leitura nas Séries Iniciais: Caminhos e Estratégias para o Desenvolvimento da Criança Leitora e suas Contribuições para o Processo de Ensino-aprendizagem

CELESTINO, Patricia Gomes
DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidad de la Integración
de las Américas-UNIDAS
E-mail.:patriciagcelestino@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa é uma abordagem acerca da importância da oralidade e da aquisição da leitura nas séries iniciais. Assim, buscou-se analisar quais os métodos e estratégias que os professores devem realizar para alcançar o desenvolvimento da criança leitora nas séries iniciais, com base na linguagem oral e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental (do 1º e 3º ano) da Escola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, na cidade de Nazaré Paulista - São Paulo, no ano de 2018, pois cabe ao educador utilizar os recursos e estratégias necessários e adequados para despertar nos alunos o gosto e o desejo pela leitura, pois esses dois elementos estão interligados e quando são trabalhados de maneira proporcional alcançam o desenvolvimento do discente. O escopo da pesquisa foi descritivo. A população é formada por alunos, docentes e pais; as técnicas utilizadas foram a entrevista e o grupo focal. Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se do enfoque qualitativo, que tem a preocupação com aspectos da realidade, baseando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, que permitiu fazer observações e constatações prévias das estratégias utilizadas pelos docentes da instituição estudada e, assim, construir novos métodos e estratégias que irão auxiliar os docentes par melhorar e enriquecer seu labor educacional, provocando mudanças significativas no desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chaves: Estratégias, criança, leitora, oralidade, professor.

Introdução

A linguagem oral é algo que está presente no dia a dia e mesmo que sua presença seja diária nas instituições de ensino, desde as séries iniciais, ela nem sempre tem a atenção necessária para ser tratada como algo essencial e primordial para o crescimento e desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que progresso da fala ocorra de maneira natural e espontânea, pode ocasionar uma mentalidade e prática na qual os professores não utilizem ou estimulem a oralidade, negligenciando a atenção especial necessária, principalmente nas séries iniciais, pois sabe-se que antes de iniciarem nas instituições escolares, a criança tem um linguagem prévia, porém, em sua maioria, é uma linguagem informal e corriqueira que a partir de então será formalizada e exercitada.

A oralidade é o percurso necessário e importante para comunicação, bem como no processo de aprendizagem e incremento da leitura, pois auxilia os seres humanos a elucidar e apreciar o que escutam, auxiliando assim, na formulação das respostas e perguntas, que devem ser estruturadas de maneira clara e lógica, além disso, quando a criança domina a linguagem oral tem maior facilidade de formular perguntas, por isso ela precisa ter pensamento organizado e a oralidade bem desenvolvida. Contudo, para que a criança consiga realizar todo esse processo, é necessário que haja um estímulo adequado para seu desenvolvimento oral e cognitivo.

Desta forma, pode-se afirmar que a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento dos seres humanos no que tange a comunicação, que permite a socialização e a interação entre os indivíduos e com isso constroem conhecimentos, organizam os pensamentos e as experiências, e também, se dá o ingresso no mundo. Assim, por meio da oralidade são ampliadas as diferentes e variadas inserções e modificações das vivências e interações sociais.

Com isso, quando os alunos estão no ambiente escolar, os professores, na sua prática pedagógica, devem utilizar as melhores estratégias e caminhos para que a oralidade possa ser exaltada, já que é através das estratégias e de como está sendo repassada, ou seja, na sua prática escolar, no dia a dia da sala de aula, que o educador sabe e conhece as dificuldades de seus alunos para assim serem trabalhadas e sanadas, contribuindo significativamente e impositivamente no processo de aquisição do saber.

Em seguida, trata-se do desenvolvimento das crianças e a influência direta com a prática pedagógica adotada pelos professores, conhecendo os caminhos e as estratégias utilizadas pelos docentes para que a oralidade possa ser bastante trabalhada, facilitando a formação e aquisição da leitura, com isso busca-se fazer uma distinção sobre caminhos e

estratégias que são elementos facilitadores do desenvolvimento da criança leitora com base na linguagem oral.

No terceiro momento, faz-se uma pontuação de como a oralidade interfere na construção da leitura, ou seja, como a oralidade ajuda e auxilia na aquisição da leitura e no processo de ensino-aprendizagem das crianças das séries iniciais e, conseqüentemente, tendo reflexo para toda a vida do indivíduo.

Por fim, se estabelecem os benefícios da linguagem oral para a prática educativa e para construção e formação do saber da criança leitora, pois quando a oralidade é bem trabalhada desde as primeiras séries o continuar da vida estudantil será mais fácil no que se refere a oralidade, escrita e comunicação.

Com isso, é necessário considerar a magnitude da realização de um trabalho com a temática acerca da linguagem oral das crianças, que visa o desenvolvimento das habilidades leitoras e a aplicabilidade de atividades, que podem ser organizadas e executadas com a finalidade de auxiliar e melhorar o desenvolvimento da criança nas capacidades de expressão oral, socialização, autonomia, ampliação do vocabulário, construção de pensamento, conhecimento, de forma que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão deste estudo sobre o processo de oralidade e a aquisição da leitura das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, se dá através da troca de experiências, atividades direcionadas e intervenção do professor, o que possibilita maior desenvolvimento da linguagem oral e práticas leitoras, enfatizando a observação na escola estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, na cidade de Nazaré Paulista- São Paulo, no ano de 2018.

O Problema da pesquisa: A linguagem oral se configura como uma das principais ferramentas para a aquisição da leitura. Pois, a linguagem oral, a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de forma articulada e uma contribui para o desenvolvimento da outra.

A oralidade figura como mediadora da aquisição da leitura e do processo de ensino-aprendizagem, pois uma das principais competências e tarefas da educação escolar é fazer com que todos os aprendentes possam adquirir e estruturar o conhecimento e o domínio das múltiplas funções da linguagem, que se apresenta em variadas manifestações, além de ter como objetivo a ação da comunicação entre as pessoas.

Dessa forma, se faz necessária a reflexão sobre a oralidade e a aquisição da leitura nas séries iniciais, propondo caminhos e estratégias que levem ao desenvolvimento da criança leitora e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, de forma que a criança possa se desenvolver de forma global e em todas as suas especificidades no Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano) da Escola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, na cidade de Nazaré Paulista - São Paulo, no ano de 2018.

APergunta geral da pesquisa: Quais os métodos e estratégias para o desenvolvimento da criança leitora nas séries iniciais, com base na linguagem oral e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano) da Escola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, na cidade de Nazaré Paulista - São Paulo, em 2018?

A partir das informações mencionadas e percebendo a necessidade do estudo do tema para a melhoria, seguem os objetivos do presente trabalho.

O Objetivo geral: Analisar quais os métodos e estratégias para o desenvolvimento da criança leitora nas séries iniciais, com base na oralidade e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagemno Ensino Fundamental (do 1º e 3º ano) daEscola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, na cidade de Nazaré Paulista - São Paulo, no ano de 2018. Os Objetivos específicos: 1- Verificar a relação entre linguagem oral e aquisição da leitura nas séries iniciais; 2- Distinguir as estratégias que facilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura nas crianças; 3- Indicar como a linguagem oral facilita na construção da leitura e no proceso de ensino-aprendizagem; 4- Estabelecer os benefícios da linguagem oral para a construção da habilidade de leitura nas crianças.

O presente trabalho faz uma abordagem acerca da reflexão sobre a questão da oralidade, esta sendo evidenciada e colocada como um importante instrumento no processo de comunicação, além disso, busca analisar quais os caminhos e estratégias para o desenvolvimento da criança leitora nas séries iniciais e a importância da oralidade no espaço da sala de aula para ampliação do conhecimento desta criança leitora, haja vista que para interpretar o que ouve e responder perguntas com lógica e clareza, a criança necessita ter pensamento organizado e bem estruturado, para assim, ter a linguagem oral bem desenvolvida. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os aprendizes participem de situações autênticas de comunicação, na qual a fala possa ser estimulada e a partir disso, organizar seus pensamentos e ideias antes de transmiti-las.

Neste sentido, desenvolver a presente temática se justifica pela pretensão em gerar uma maior reflexão entre os docentes sobre a eficácia de desenvolver atividade e praticar a oralidade com a intenção de permitir uma aprendizagem significativa dos aprendentes, a fim de ajudar e instigar a criança a variadas capacidades de expressão oral, como o ato de socializar, de independência, autonomia, o enriquecimento e aprimoramento do vocabulário, auxiliando assim no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, a presente pesquisa servirá para nortear outros estudiosos a realizarem trabalhos dessa natureza, uma vez que essa temática não se esgota em si e sugere perspectivas que auxiliam os docentes a prosperar nas atividades relacionadas ao âmbito da

oralidade nas séries iniciais. Com isso, a importância do estudo e sua significância será de grande valia para a comunidade escolar.

Limitações o trabalho de pesquisa não demonstra nenhuma limitação, pois sua realização ocorrerá no mesmo local de trabalho da pesquisadora, que ao longo dos anos já observa o problema levantado na pesquisa.

Fundamentação teórica

A linguagem oral na infância

Este capítulo é destinado a fazer uma abordagem acerca do emergir da língua explanando, a priori, sobre o nascimento da linguagem e de como a criança adquire a habilidade oral. Em seguida fará uma exposição de teóricos que contribuíram para os estudos da linguagem.

Quando se reporta ao homem cultural, deve-se considerar que ele se desenvolveu, a partir de uma evolução complexa, que pode ser analisada através de três premissas: a da evolução biológica, que se refere aos animais até os seres humanos, classificada como filogênese; a da evolução histórico-cultural, que se configura das transformações graduais que o homem sofre, passando do homem primitivo até chegar na concepção de homem cultural moderno, chamada de sociogênese; e a evolução do próprio desenvolvimento individual de uma determinada personalidade, chama-se de ontogênese. E assim, um recém-nascido vai vivenciar cada estágio da evolução até chegar a fase adulta.

Com o desenvolvimento da evolução humana várias mudanças ocorreram tanto nas relações externas, entre as pessoas com o meio social e sua própria natureza e conseqüentemente, da interação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, “percebemos que o homem primitivo já deu passo mais importante no seu desenvolvimento, ao passar da aritmética natural para o uso de signos” (LÚRIA e VYGOTSKY, 1993, p. 143). Assim, é veraz dizer que este é o iniciar para o desenvolvimento humano, pois este passa a deixar seus registros e constituir-se como um ser cultural.

Para Lúria (2001), devido ao trabalho social e das diferentes formas de organização em grupos, permitiram o aparecimento e formação da linguagem, o pensador assegura que o emergir da linguagem foi em detrimento da necessidade de os trabalhadores desenvolverem uma comunicação em suas tarefas de trabalho, defende ainda, que há uma variedade de teorias que analisam e estudam o emergir da linguagem, sendo que:

Possuímos uma ampla base para acreditar que a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com os objetos, e que é

na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da palavra (LURIA, 2001, p.28).

Na concepção do autor acima citado, a linguagem estava relacionada aos gestos, sons, entonações e contextos reais para produzir sentidos. Ao longo do tempo, os grupos foram aprimorando as formas de comunicação. E assim, construíram um sistema de códigos, que a priori designava objetos e ações, depois começaram a fazer diferenciação e caracterização dos objetos, das ações e relações, que foi evoluindo até ter uma emancipação da prática de um sistema autônomo de códigos.

Portanto, a linguagem nasce como um sistema sinsemântico, isto é, um conjunto de signos que se interligam através de seus significados, criando e formulando um sistema variado de códigos, mediante o qual pode-se fazer interpretações da realidade, e esse sistema é o que forma a estrutura léxico e gramatical.

A linguagem é uma ferramenta que possibilita o pensamento, e conseqüentemente, permite a comunicação abrangente dele. E é por meio da linguagem, seja ela externalizada ou não, que a criança consegue organizar seus pensamentos, sendo possível seguir uma cronologia e obtendo uma organização de pensamento claro e encadeado. Como escreve Costa (2011, p. 39):

A linguagem oral é também uma forma de comunicar, mas é uma forma muito especial de comunicar, é uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies. Com o seu caráter distintamente humano, a linguagem é porventura o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido.

Como bem ressalta a autora, a oralidade não é só mais uma maneira de comunicação, é bem mais, é uma particularidade humana, por isso torna-se tão importante e um poderoso instrumento que deve ser manuseado e utilizado desde o início da vida.

Ao nascer as crianças já possuem um saber próprio, que assim os auxiliam para atuarem no seu eu social, por meio da prática e da interação entre seus pares, a inteligência do menor vai formando-se e dando significados àquilo que está ao seu redor. Como esclarece Costa (2011, p. 47):

A interação da criança desde ao nascer transforma interiormente sua forma de pensar atuando em seu meio, modificando sua forma de pensar. Desde

bebês já articulam sons para se comunicar com o meio social, sendo colocados neste mundo de diálogos, os adultos interpretam essa linguagem, dando significado a essa linguagem.

Assim, é notória a importância de desenvolver um ambiente em que a interação e a comunicação são bastante utilizadas, mesmo que no primeiro momento os bebês, muitas vezes, repitam o que os adultos fazem, mas isso lhes ajuda a desenvolver uma linguagem satisfatória, contribuindo para toda sua vida.

Conforme leciona Costal (2011), o pensamento das crianças vai tornando-se cada vez mais complexo, devido à interação com seu meio, abrindo o leque de linguagem e coordenação de suas ações. Nessa perspectiva, criam-se significados, relacionando o concreto e as experiências.

Considerando que a oralidade é uma modalidade de comunicação em que por meio da fala ela tem o poder de transformar o pensamento dos indivíduos em palavras, dando sentido a elas, às ideias, aos sentimentos e aos desejos. Apesar de ser uma particularidade dos seres humanos em possuir a genética de poder falar, ela só vai se desenvolver se existir interações entre os falantes.

Conforme ressalta Rego (2003, p. 64), “tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação”. Ratificando assim, a relevância das trocas de vivências dos indivíduos, pois o desenvolvimento da linguagem é consequência da comunicação e da fala.

A linguagem oral na perspectiva de Vygotsky e Piaget

Vygotsky, um teórico no qual tem grande contribuição no desenvolvimento do ser humano, fala da evolução do ser que ocorre por meio da interação social e ressalta que o procedimento de aquisição da oralidade não se dá somente pela memorização de palavras repetidas pelo indivíduo, mas deve ter um ambiente propício de estímulos, com interações entre as crianças e adultos, desenvolvendo todas as suas potencialidades e possibilidades para falarem entre si.

Na realização de seus estudos, Vygotsky (1996) desenvolve etapas que o pensamento e a oralidade são essenciais para o crescimento do indivíduo, principalmente no desenvolver da intelectualidade. As etapas são as seguintes:

Etapa pré-oralidade do pensamento: Nessa etapa há a predominância de uma inteligência prática, ou seja, não tem a presença da oralidade. Tem-se como exemplo, quando um bebê que quer pegar um objeto em cima da mesa, simplesmente ele puxará a toalha para assim trazê-lo para perto. A resolução do problema é na ação prática, sem planejar, portanto, evolui sem que houvesse uma linguagem falada.

Etapa paralela ou pré-intelectual da oralidade: Há uma ocorrência da linguagem emocional. Usa-se a oralidade pré-intelectual antes mesmo de adquirir a língua, meio este utilizado pelos indivíduos de seu convívio social. Por este meio das relações interpessoais, e dos significados vão se distanciando do meio exterior e vão se internalizando e se transformando pela criança.

Etapa da oralidade intelectual e o pensamento verbal: Nesta etapa as crianças já conseguem pensar usando palavras, representando o mundo por conceitos, verbalizando os seus pensamentos. Já conseguem nomear animais, pessoas, objetos entre outros, o adulto tem influência preponderante no processo de aprendizagem, que pode ser alcançado através de jogos e brincadeiras pedagógicas e diálogos. A criança aprende a indagar, interpretar e organizar por meio de palavras a sua fala.

Desta forma, o ilustre teórico distingue as fases do processo vivido pelas crianças que começam a utilizar uma linguagem mais organizada e estruturada, pois é ao longo dos anos que ela vai formalizando e estruturando seus pensamentos e atitudes.

Nesse sentido, os dois elementos, quais sejam, o pensamento e a linguagem, se vinculam ao pensamento, é a maneira verbal e a fala já é racional. Vygotsky (2002) afirma que há três níveis de aprendizagem e desenvolvimento da criança: o da zona de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento potencial é aquela, em que não se espera mais da criança do que ela pode oferecer, na zona de desenvolvimento real o menor logra êxito ao realizar as coisas sozinhas e na zona de desenvolvimento proximal, a criança só realiza alguma coisa com a ajuda do outro.

Com base nisso, nota-se que o processo de obtenção da linguagem oral é um processamento de apropriação que se desenvolve através das interações sociais, nessa interação as crianças iniciam sua fala, ampliando seu vocabulário e conseqüentemente lhe ajudará nos problemas que irão aparecer ao longo do tempo.

A linguagem é um instrumento que ajuda o indivíduo na resolução de problemas. A linguagem específica do ser humano, em todo o seu desenvolvimento auxilia, além de solucionar problemas, também planeja

uma solução para um problema antes deste ocorrer e ainda controlar seu próprio comportamento. A base são as funções cognitivas e comunicativas da linguagem que fazem com que a criança interaja com o meio social em que vive, assim signos e palavras tornam-se um meio de contato social com outras pessoas distinguindo-as dos animais.(VYGOTSKY, 2003 p.38).

Assim, o uso da linguagem traz grandes benefícios para a sociedade, e por isso, desde a infância, ela deve ser bem trabalhada, pois quando isso não ocorre nos primeiros estágios de vida, pode comprometer o desenvolvimento da criança.

Piaget (1996) desenvolve acerca do método clínico, em que a criança está no centro das investigações. Em seus estudos, constatou que a inteligência é estruturada por meio da relação estabelecida com o objeto, ultrapassando as concepções clássicas.

A comunicação é um método real, em que há troca de conhecimento e informações, sendo estas reconhecidas mundialmente, mesmo com a existência de idiomas diferentes, isso não impede que a comunicação venha acontecer.

A linguagem oral é, sem dúvida, a particularidade e umas das únicas características que pertence ao grupo dotado de raciocínio e emoções, nesse sentido, os seres humanos são os únicos animais que tem função prática da comunicação. Como escreve Costa (2011, p.36):

A linguagem é uma forma de ação sobre o que nos rodeia, uma expressão do desenvolvimento, uma confirmação da evolução humana ao longo da sua existência, uma ferramenta de tal maneira importante, capaz de influenciar tomadas de decisão importantes no rumo da humanidade, através das técnicas de marketing tão importantes hoje em dia na nossa sociedade.

Desta forma, a linguagem deve ser entendida como método que provoca mudanças no pensamento de cada indivíduo, principalmente quando esse pensar e falar são instigados desde cedo, pois as crianças nos seus primeiros meses de vida, mesmo que não tenham uma linguagem definida, tanto na oralidade como na escrita, mas que conseguem emitir sons que podem ser entendidos como os primeiros sinais de uma comunicação, e esses atos devem ser estimulados, pois assim elas estão treinando para que quando passarem a usar as palavras de maneira adequada já tenham discernimento para construir pensamentos coerentes e utilizar a oralidade para transmitir seus pensamentos.

Para Chomsky (1968), um dos mecanismos da linguagem encontra-se do lado esquerdo do cérebro, chamado de fissura de Sylvius, pois desenvolve várias habilidades da

linguagem, as outras áreas posteriores da fissura prioriza a compreensão da linguagem e a anterior responde pela linguagem expressiva.

O hemisfério direito responde pelos aspectos emocionais da comunicação, transmitidos pela prosódica vocal, gestos e expressões faciais. E quando trabalham em conjunto os dois hemisférios respondem pela comunicação humana normal.

Sendo assim, para que se tornem comunicadores eficazes, deve-se dominar vários sistemas linguísticos. Aproximadamente aos 18 meses os seres humanos começam a evocar e reconstruir ações passadas, podendo utilizar a linguagem, dependendo ainda da formulação de perguntas feitas pelos adultos e da manipulação de objetos, ou seja, sua interação com o meio. Com 21 meses pode ocorrer a substituição de vocalizações não verbais por palavras ocasionais.

No final dos dois anos aproximadamente, a linguagem já é percebida pela criança, podendo ser representada através de símbolos ou palavras. E assim conseguem realizar uma comunicação condizente e expressar seus pensamentos.

A linguagem oral para os behavioristas

Outro estudioso que contribuiu para o estudo da linguagem foi o teórico e psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que desenvolveu a teoria conhecida como 'Behaviorismo Radical'. Skinner (1995) foi responsável por determinadas implicações na psicologia de grande importância para essa ciência, o psicólogo é um dos teóricos behavioristas de maior visibilidade a partir da década de 1930 até seu falecimento, no ano de 1990.

Partindo dos preceitos do behaviorismo, já firmada como ciência empírica, a Psicologia necessita ter como seu objeto de estudo apenas aquilo que pode ser observado e descrito de forma severa e objetiva. Nesse sentido, conforme os elementos científicos, deve ter como início a observação objetiva do comportamento dos seres ao contrário de tomar por base somente o funcionamento de sua mente, pois os variados tipos de comportamentos, seja humano ou não humano, devem e podem ser descritos e analisados sem ter como referência os eventos mentais ou processo psicológico interno.

Assim sendo, isso pode significar que o espaço existente na teoria científica para concentração e os construtos teóricos como a mente, o pensamento, o raciocínio a consciência, e o pensamento, não tem nenhuma serventia para o desenvolvimento da Psicologia científica, se não estiverem dentro de um contexto e sem as relações sociais. Segundo Miranda (2016), por exemplo, é discorrer que um ser que fala português sabe algum

tipo de “conhecimento de português”; pode-se dizer é que essa pessoa aprendeu vários comportamentos que admitem que ela responda de maneira correta às diferentes interações em português.

Quando se faz o estudo da teoria psicológica, termos mentais ou conceitos gerais, nos quais são permitidos descrever ou explicar comportamentos determinados que devem ser expelidos e substituídos de acordo com termos comportamentais, pois as propriedades da mente estão extremamente fora do alcance da ciência, portanto, tal tipo de investigação não faz muito sentido.

Para os teóricos da corrente behaviorista, o comportamento, é a resposta adquirida por um determinado organismo ou por um fator externo que o estimule, por isso sua resposta pode ser apreciada, avaliada, descrita e quantificada.

Assim, é importante, constatar e determinar com rigidez os fatores externos (estímulos ambientais) e os elementos que originam as maneiras, ou seja, os modos, assim como fatos que o advêm ou que são reflexos desse comportamento. Partindo da premissa de que a aprendizagem são práticas que resultam do desenvolvimento de associações dos estímulos e respostas – sendo reforçados –, suscitados pela interação dos seres envolvidos nas interações sociais.

Os behavioristas se preocupam somente com os comportamentos que podem ser observados externamente. Para eles, por meio das associações, de maneira unitária podem oferecer as explicações científicas imprescindíveis para o desenvolvimento do comportamento, portanto, não sendo necessária alguma menção possível acerca das predisposições inatas do ser humano.

Para Miranda (2016) desenvolve sua metodologia, chamada de “condicionamento operante”, onde observou os comportamentos distintos do estímulo específico. Para o desenvolvimento de seus estudos utilizou ratos de laboratório e pombos em um tipo de gaiola, que ficou conhecida como Gaiola de Skinner (1995) ou Câmara Operante, ela foi desenhada pelo estudioso, pois era diferente das gaiolas comuns, uma vez que possuía uma espécie de recurso de fácil acessibilidade para o animal. Skinner (1957) almejava observar as variadas formas e as frequências com que o animal utilizava o referido recurso, para assim receber sua comida.

Através de suas observações, Skinner (1995) constatou que no período do cativeiro, ao se mover pela jaula, o animal faminto, em determinados momentos, sem alguma intenção, toca com o bico na alavanca, o dispositivo responsável por acionar o mecanismo que fornece a comida, permitindo e possibilitando condições para o pombo se alimentar. Após incessantes tentativas, o animal compreende e finalmente ‘aprende’ a associar o toque com o bico no

dispositivo, tem o recebimento imediato da comida, e com isso passa acionar a alavanca sempre que sente fome.

Alguns tipos de comportamentos se figuram de maneira automática e direta no ambiente resultando em algum tipo de reforço. O comportamento verbal, entretanto, é diferente desses no sentido de que afeta outras pessoas, que, nesse contexto, possuem o papel de equilibrar o reforço a ser dado ao falante partindo das várias condições do ambiente. Para Skinner, o comportamento verbal é estimado como um “operante verbal”, pois é um comportamento reforçado através da interposição de outras pessoas que agem com desígnio de proporcionar reforço ao comportamento do falante.

Nesse sentido, o comportamento verbal é uma função das contingências de reforço que afere e deve ser estudado e analisado de maneira semelhante a todos os outros tipos de comportamento humano. Portanto, a linguagem pode ser entendida como um simples nome para as regras que expõem as contingências particulares que prevalecem dentro de uma determinada comunidade verbal.

Para os behavioristas ou ambientalistas, até meados do século XX defendia-se que a linguagem procedia do contato do indivíduo com o meio (experiências) e estimulando o reforço, estímulo e resposta, atribuindo ao organismo uma estrutura inata mínima, ou seja, para o indivíduo aprender a falar seria necessário um processo fisiológico como aprender andar de bicicleta, a nadar etc. No entanto, é conhecido que ao longo do desenvolvimento da fala, a criança não aprende uma variedade de conexões S-R, mas um conjunto de regras complexas.

O linguista Noam Chomsky desenvolve estudos acerca do processo de aquisição da linguagem, dando a ela um novo rumo. Sua teoria chamada de inatismo, uma das teses mais aceitas para compreender o desenvolvimento da linguagem, derrubou a corrente behaviorista, pois diferente desta, não concebia a linguagem como parte da convenção social, mas como componente da natureza, um legado da genética humana.

Chomsky (2007, p. 176) argumenta que a linguagem que a criança escuta são os dados linguísticos primários, e estes não configuram a base para a sua competência linguística, pois o indivíduo necessita já ter um preparo de alguma maneira, todavia, a linguagem da criança não pode ser apenas resultado da imitação dos adultos, sendo assim, a corrente inatista defende que as crianças possuem suas próprias regras de fala e que vão sendo aprimoradas através da convivência com os adultos. A teoria do inatismo segue a linha de raciocínio na qual a criança já nasce com uma gramática internalizada e a partir da fala dos adultos ela vai moldando a sua. Escreve Chomsky (1981, p. 177):

A criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (...). Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (...), que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz “desabrochar” “o que” “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza.

Chomsky desenvolve ainda a Teoria dos Princípios e Parâmetros defende que a variação e origem das diversidades nas línguas e as mudanças numa mesma, é em decorrência dos parâmetros que serão selecionados e ativados de acordo com o linguajar em que criança é exposta. Nesta proposição, não é uma escolha da criança as regras e sim dos valores a serem desenvolvidos.

Essa teoria muda a concepção da gramática universal, que é defendida também por Chomsky, pois esta é formada de princípios invariantes, que podem ser utilizados de igual forma em qualquer língua. A maneira que ocorre a atribuição dos valores aos parâmetros possui três diferentes propostas:

- *Hipótese maturacional* – os parâmetros são planejados geneticamente e ao longo de sua aquisição da linguagem vão se tornando disponíveis.
- *Hipótese da competência total* – desde o início a criança possui todos os princípios da gramática universal e para firmar os parâmetros é necessária uma apresentação mínima aos dados linguísticos primários.
- *Hipótese lexical* – mesmo que os princípios estejam todos disponíveis, o desenvolvimento sintático vai depender da aprendizagem de novos itens lexicais e morfológicos.

Chomsky (2007, p. 178) esboça as diferenças que há entre as línguas existentes, mesmo não sendo grandes do ponto de vista gramatical e sintático, mas facilita a compreensão e a explicação da gramática universal.

Portanto, podemos dizer que o inatismo acredita que na mente da criança já exista uma gramática internalizada, que tem todos os princípios possíveis em todas as línguas. E quando tem o contato com a fala dos adultos a criança, faz uma associação e aciona as regras

que funcionam em sua língua ativando uma característica herdada geneticamente: a linguagem.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem é consequência de um processo pré-ordenado, que não se constrói apenas por uma imitação, como era proclamado pela tendência behaviorista, mas, somos predestinados desde o nosso nascimento desenvolver a habilidade da linguagem.

Uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral

Na Antiguidade, as crianças deviam desde muito cedo ser punidas e corrigidas. Como não haviam estudos específicos sobre a oralidade no ambiente escolar, e tal modalidade de ensino só poderia ser obtida no seio familiar por meio da interação entre as crianças e os adultos, pois assim era transmitida a cultura de uma sociedade e o processo de aprendizado se construía. Somente na contemporaneidade que as crianças terão um espaço especializado, em que poderá interagir com outras crianças.

A mentalidade que permeava a maioria das civilizações antigas, era acerca das crianças, que eram tidas como selvagens, frutos do pecado e que os pais eram os responsáveis por punir e corrigir seus filhos. Corroborando tais informações acerca da mentalidade dominante na época ressalta Rizzo (apud GOMES 2010, p.12) “era dever dos pais e da família, e com isso era tudo que importava saber a respeito do que fazer com as crianças e como lidar com elas, durante todo o período da Antiguidade”.

Durante o medievo, na Europa, os menores eram tratados como seres humanos deficitários, um adulto pequeno, em miniatura, devendo crescer para ajudar no trabalho com a família. Os excluídos eram rejeitados na roda dos expostos. A Igreja, a instituição mais rica durante o período, recolhia estas crianças e ao crescer ensinava-lhes determinado ofício.

Segundo Oliveira (2011, p. 21) aquelas crianças que pertenciam às famílias mais abastadas, geralmente eram vistas como objeto divino e misterioso, cuja transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, haviam trocas de carinho entre os adultos e as crianças, mas sempre considerando a existência de uma identidade pessoal.

Nos séculos XV e XVI, criaram novos modelos pedagógicos, direcionando como as crianças deveriam ser educadas e como deveriam ser estimuladas, respeitar a natureza da criança e ainda haver uma associação do jogo com a aprendizagem.

No processo de transição do feudalismo para o capitalismo, as rupturas não aconteceram somente nas esferas econômicas, sociais e culturais, pois muitas práticas foram

transformadas, como ocorreu com a revolução industrial e nas guerras, as mulheres foram obrigadas a trabalhar fora, surgindo então instituições para cuidar das crianças, para assim diminuir a mortalidade infantil e atender aos filhos destas mulheres que trabalhavam nas fábricas. Como relata Paschoal & Machado (2009, p.79)

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

No Brasil estrutura-se um imaginário social, no qual as instituições escolares públicas são voltadas para as crianças de renda baixa e as particulares, com cunho pedagógico, proporcionando uma socialização e preparação para o ensino regular, mostrando uma diferenciação no exercício da educação escolar.

Com a Constituição Federal de 1988, ocorreu a inclusão de creche e da pré-escola no sistema educativo, a partir de então estava garantido o direito das crianças e a responsabilidade da Educação, deixando de lado o caráter de Assistência Social.

Previsto em lei, agora era dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV) o acesso da criança a educação. Além da Carta Magna tem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, onde salvaguarda os direitos das crianças e adolescentes.

Desta forma, prioriza-se por um aprendizado pleno das crianças, para que elas possam crescer e ter um desenvolvimento completo de suas habilidades. Além disso, objetiva-se proporcionar a socialização entre as crianças, a ampliação dos conhecimentos sociais e culturais para que tornem-se adultas mais participativas na sociedade. O Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) aborda como objetivos as seguintes etapas de ensino:

- Criar uma imagem positiva de si, sendo mais autônomo, confiante em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Tomar conhecimento progressivo de seu próprio corpo, potencialidades e limites, dando valor a hábitos de saúde e cuidados de si próprio e bem-estar.
- Instituir vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo a autoestima, com maior possibilidades de comunicação e integração social;

- Adquirir ou estabelecer e ampliar as relações sociais, articulando seus pontos de vista, ocorrendo interação, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Analisar e explorar o meio em que se encontra com curiosidade, relacionando-se e percebendo que está inserido nele, sendo um agente transformador, valorizando atitudes de bem-estar e sua conservação;
- Brincar, expressando sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e necessidades;
- Empregar diferentes linguagens (corporal, musical, oral, escrita, plástica, etc) aos diferentes tipos de comunicação, para que assim compreenda e seja compreendida, fale de suas ideias, sentimentos,, necessidades e desejos, desenvolvendo assim seu processo de construção de significados, ampliando sua capacidade expressiva;
- Ter ciência de manifestações culturais, demonstrando atitudes, respeito, interesse e participação nestas manifestações e valorizando a diversidade cultural.

O Referencial Curricular Nacional, no seu rol de tarefas busca ampliar, integrar e coordenar o desenvolvimento da fala das crianças em contextos comunicativos, ampliando sua oralidade, dominando e ampliando o texto lido bem como a interação entre indivíduos não só no espaço educativo, mas em todas as esferas do convívio social.

Assim, “a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se” (RCNEI,1998, p.125). Ressaltando a importância da linguagem oral, e que ela usada adequadamente desde a educação infantil, provocará benefícios para a criança, na qual se tornará um adulto mais participativo na sociedade.

Metodologia do estudo

Neste capítulo, busca-se apresentar a metodologia que foi utilizada na pesquisa. Baseando-se na literatura acerca da Metodologia Científica em pesquisas humanas e sociais. Foram importantes produções dentre elas Hernández Sampieri (2010-2014), Campoy Aranda (2018, p. 45) e Sierra Bravo (2008-2011), que contribuíram para construção da pesquisa em tela.

Lugar da pesquisa: O local escolhido para desenvolver a pesquisa foi a Escola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl, com professores e alunos. A escola se localiza na cidade de Nazaré Paulista - São Paulo, no ano de 2018.

Alcance ou Tipo de investigação: Trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual os estudos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se fomenta a uma análise. Medem, avaliam ou recolhem dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a investigar Hernández Sampieri (2010, p. 2010).

A pesquisa descritiva estabelece que o investigador tenha uma série de informações acerca do que se quer pesquisar. Nesse tipo de estudo busca descrever os acontecimentos e fenômenos de determinada realidade (MIRANDA DE ALVRENGA, 2016, p. 76). Vale citar como exemplos nesse tipo de pesquisa: estudos de caso, análise documental e de questionários.

Para Sierra Bravo (2011, p. 38), “os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos”. O autor relata ainda, que, às vezes, o investigador deixa de fazer um exame crítico das informações, e assim podem influenciar nos resultados, podendo estes serem equivocados; e as técnicas de coleta de dados como: questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Enfoque da pesquisa: É um estudo de enfoque qualitativo, que utiliza para descobrir e refinar perguntas da investigação. Não necessariamente se produzem hipóteses. Com frequência se baseia em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descritivas e as de observação. Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, tal e como observam os autores de um sistema social, previamente definido (RODRIGUEZ GOMEZ e GILL FLOREZ, 2016, p. 98).

O enfoque qualitativo tem o intuito de responder questões individuais, trabalhar com o universo de significados, crenças e atitudes, nele não há uma preocupação com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Os pesquisadores que adotam o enfoque qualitativo defendem um único modelo de pesquisa para todas as ciências, mas como as ciências sociais têm sua especificidade, pressupõe que utilize um enfoque próprio.

O Desenho: O desenho é fenomenológico, que corresponde ao enfoque qualitativo, que está relacionado com conhecimentos vividos por seres humanos. É uma abordagem usada para pensar como são as experiências de vida das pessoas e o que elas expressam. Também o desenho é não experimental por que não há manipulação de variáveis, o que corresponde ao enfoque qualitativo,

População e amostra: A população é composta de 60 alunos da rede estadual de ensino e 10 professores. A escola a ser pesquisada se encontra num bairro afastado do centro da cidade, com crianças em idade de 6 a 9 anos, num espaço bem arejado, com área externa contendo um parque com brinquedos infantis. Em sua maioria os professores possuem nível universitário.

A amostra é composta por 100% da população, ou seja, os 60 alunos das séries iniciais do 1º ao 3º ano, portanto, a pesquisa foi desenvolvida com a amostra mencionada. Além da amostra dos alunos, há a dos professores, que nesse caso, foi de 100% da população, ou mais especificamente, 10 docentes que fazem a totalidade do quadro efetivo que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse percentual se fundamenta por ter uma população reduzida de professores, portanto optou-se por usar a população na íntegra. Participaram, ainda, desta pesquisa, 14 pais e ou responsáveis dos alunos da escola pesquisada.

As técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados foram os seguintes: observação através de indicadores, grupo focal por meio de questionários e nas entrevistas utilizou-se perguntas guias referentes ao objeto de estudo.

Observação: do latim *observativo*, a observação é a ação e o efeito de observar (examinar com atenção, olhar com pormenor, constatar). Trata-se de uma atividade realizada pelos seres vivos para detectar e assimilar informação. O termo também faz referência ao registro de certos fatos (ou ocorrências) através da utilização de instrumentos. A observação foi não participante, aonde a pesquisadora esteve de modo externo, apenas observando os alunos, agentes da pesquisa da Escola Estadual Professora Luzia Della Rosa Hacl.

Entrevista: segundo Sellitz et al. (1967, p. 45), “é uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. A entrevista foi estruturada e semiestruturada. O instrumento utilizado foi a guia de perguntas. Foram realizadas entrevistas com dez professores da escola pesquisada com o intuito de descobrir como esses professores trabalham a linguagem oral infantil, como é realizado o planejamento de aulas e se os mesmos associam a oralidade ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Procedimento para aplicação: Diálogo com a direção da instituição para organizar os participantes para a entrevista; Elaboração do instrumento; Aplicação do instrumento; Análises e interpretação dos dados coletados.

Laboratório De Ensino e Aprendizagem Significativa – LEAS: Segundo Torres (2002, p. 87) os laboratórios de aprendizagem buscam socializar a aprendizagem, contribuindo na construção do saber do grupo.

Desta forma, buscou-se inovar a respeito dos instrumentos utilizados na coleta de dados e para tanto, optou-se por criar uma ferramenta que validasse o resultado da pesquisa e ao mesmo tempo apontasse novas perspectivas para o ensino de crianças com deficiência. Assim, a presente pesquisa utilizou do método do Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa, o LEAS, por constatar que a ferramenta era eficaz para a coleta de dados e de informações, para alcançar os objetivos norteadores da investigação.

Procedimento a aplicação: Diálogo com a direção da instituição para organizar os participantes para a entrevista; Elaboração do instrumento; Aplicação do instrumento; Análises e interpretação de dos dados coletados; Validação dos instrumentos.

Conclusão

A oralidade mostra-se como um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos e no processo de aquisição de leitura. Ela está presente desde o iniciar da vida social dos indivíduos, quando começa sua vida estudantil. Ela deve ser aprimorada e estimulada continuamente e assim conseguir resolver os problemas que vão surgir ao longo de sua vida.

Através das pesquisas bibliográficas, da observação dos alunos, da reflexão dos dados para analisar e responder as questões relativas à pesquisa, pode-se perceber quais os caminhos e estratégias que contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Nas escolas cabe aos professores realizar, através de suas práticas, alcançar o desenvolvimento da criança leitora, que conseqüentemente trará benefícios no processo de ensino aprendizagem.

Com uma metodologia qualitativa, foram respondidas as indagações e questionamentos pertinentes para se alcançar os resultados da pesquisa. Além disso, chegou-se a resposta o primeiro objetivo específico que trata sobre verificar a relação entre a oralidade e a aquisição da habilidade leitora. Sendo que o primeiro objetivo foi alcançado. Ou seja, como o professor deve agir na sua prática, tendo como base a oralidade contribuindo no processo de ensino-aprendizagem, no qual pode-se dizer que o professor deve realizar atividades em que a oralidade deva ser exaltada e estimulada. Dentre essas atividades, se

pode destacar a roda de conversas e leitura, jogos pedagógicos, uso de músicas e peças de teatro, atividades que muitas vezes são negligenciadas por muitos educadores, como atividade que auxilia e enriquece a prática docente. Portanto, teve-se a compreensão clara e atingiu o objetivo da pesquisa. A partir de algumas reuniões com os professores e reafirmado o quanto sua prática é importante, visto que através de estudo teóricos e o dia a dia de sala de aula, podem elaborar estratégias, técnicas e caminhos que devem ser utilizados e percorridos por eles para que se alcance o que se deseja, que são crianças leitoras.

Nesta referida pesquisa, vai além das expectativas bibliográficas, pois com a observação em sala de aula, a entrevista realizada com os professores através do questionário, compreendeu-se que na oralidade e na aquisição da leitura nas séries iniciais, tem-se que buscar técnicas e estratégias que estimule o aluno o desenvolvimento da linguagem e que ela seja uma prática do cotidiano.

No que tange em especificar a relação entre oralidade e aquisição da leitura nas séries iniciais, pode-se constatar que os dois quesitos estão estreitamente ligados e interdependentes, estabelecendo uma relação de complementaridade, pois quando uma criança consegue se expressar ou tem mais facilidade em falar é em decorrência do seu hábito de leitura ou do ambiente em que vive, no qual a leitura está presente, e são práticas relevantes no processo de alfabetização, sendo que na instituição devem ser trabalhados de maneira simultânea e equiparadas, para assim ter a alfabetização eficiente e eficaz.

O segundo objetivo específico formulado foi o de distinguir as estratégias que facilitam o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças das séries iniciais. Neste quesito, pode-se constatar que atividade e projetos que envolvam a roda de leitura e de conversas, músicas, peça teatrais e laboratórios de aprendizagens, são caminhos que podem ser utilizados pelos docentes para que as crianças das séries iniciais tenham novos meio para adquirir a oralidade e a leitura. Deste modo, o educador pode utilizar, livros, jornais, histórias e literaturas infantis para fazer rodas de leituras, utilizar historias teatrais em que os alunos podem fazer encenação. Nessa pesquisa, foi utilizado o LEAS, um laboratório de aprendizagem que através das diversas atividades promovidas, proporcionou atividades atrativas e diferentes das atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, com as investigações realizadas foi possível verificar que o segundo objetivo foi alcançado.

O terceiro objetivo trata sobre indicar como a oralidade facilita na construção da leitura e no proceso de ensino-aprendizagem das séries iniciais, deste modo, pode-se destacar que os alunos possuem dificuldades em se expresar ou se comunicar, ou até pela vergonha de ler em voz alta para os colegas de turma. Por isso, para que a oralidade seja uma aliada no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar na construção da leitura, docentes devem a priori

conhecer o aluno e utilizar o que ele já conhece em relação à língua, pois quando a criança chega na instituição escolar, já possui um dialeto, mesmo que mínimo, cabendo ao profissional, utilizar tal conhecimento prévio para o ensino da escrita, facilitando o processo de aprendizagem. Com isso, se demonstra o alcance do terceiro objetivo.

Portanto, o trabalho desenvolvido mostra que o professor é uma peça de grande importância no processo de aprendizagem e aprimoramento, pois cabe a ele utilizar as estratégias adequadas que vão proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral. Os discursos dos professores referente a oralidade infantil demonstra a criança como sujeito ativo e com isso, pode ser atingido em todas suas dimensões se for bem estimulado em sua prática diária.

Tanto o espaço da sala de aula, como outros locais dentro da própria escola, por exemplo, o pátio, podem ser locais ideais para realização das atividades, além das trocas de informações. Assim, pode-se criar espaços estimulantes, para que a criança desenvolva suas habilidades e potencialidades, socializando-se plenamente. Constatou-se ainda, que os professores tem a preocupação de estudar, analisar, planejar frequentemente suas aulas, com intuito de despertar nos alunos o desenvolvimento e o interesse de uso da oralidade continuamente.

Na aquisição da leitura o professor, por meio de seus estudos, ou seja, de seus conhecimentos teóricos, busca traçar os caminhos que serão percorridos, para sua prática, escolhendo o caminho que será seguido, o docente vai estruturar as estratégias que ele vai utilizar ao longo de suas aulas com intuito de estimular a oralidade, uma vez que esta quando é trabalhada de maneira correta ajuda na construção da leitura, pois a oralidade será o meio mais importante para que o aluno consiga desenvolver a leitura e assim conseguir resolver alguns problemas do dia a dia, desenvolvendo habilidades e competências.

Sabe-se que na educação contemporânea o educador deve ser responsável pela formação de cidadãos autônomos, criativos e participativos, pois é a partir dela que os horizontes da atuação de um sujeito se ampliam no meio em que vive, por isso se exige tanto para que a formação escolar seja consequência de uma atuação satisfatória e eficiente.

Desta forma, o professor em toda sua amplitude deve promover um aprendizado que leve a criança a ser um usuário de sua língua, promovendo um aprendizado, tornando a aprendizagem prazerosa. Por todo o exposto, conclui-se que o quarto foi alcançado.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOY ARANDA, T. **Metodología de la Investigación Científica**. Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Asunción: MARBEN, EDITORA & GRAFICA S.A. 2018.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1968. 34.

_____. **Regras e representações**, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Eletrônica de Investigação em Educação em Ciências**, v. 6, n. 2, p. 25-36, dez. 2011. GOMES, Dilmara. **Oralidade na Educação Infantil-Parlenda**. Disponível em: literaturasim.blogspot.com.br/2012/06/oralidade-na-educacao-infantil-parlenda.html 2012. Acesso em: 15 de maio de 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., BATIPTA LUCIO, **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: McGraw Hill. 2010.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., BATIPTA LUCIO, **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: McGraw Hill. 2014.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed 2001.

MACHADO, M.L.,(org.) **Encontros e Desencontros da Educação Infantil**, São Paulo: Cortez, 2009.

MIRANDA DE ALVARENGA, E. **Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa**. Asunción: A 4 Diseños. 2016.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade escolar**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Creches**: Crianças, Faz de Conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15ª ed. Petrópolis: editora Vozes, 2003.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUEZ GOMEZ, G; GILL FLOREZ, J. GARCIA GIMENEZ, E. **Metodologia de la Investigacion Cualitativa**. Malaga: Aljibe. 2016.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil**. Distúrbios da Comunicação. São Paulo, v.31, nº 2, p. 215-223, ago. 2005. Acessado em: 12 maio 2018.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 8. ed.: Vozes, 2001.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1967.

SKINNER, B. F. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1974.

SIERRA BRAVO, R. **Técnicas de Investigacion Social**: Teorias y Ejercicios. Madrid: Paraninfo. 2011

SIERRA BRAVO, R. **Técnicas de Investigación Social**: Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo. 2008.

SKINNER, B. F. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1974.

_____. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. B. F. A brief survey of operant behavior, 1957. Disponível em: <http://www.bfskinner.org/Operant.asp> - acessado em 16 de fevereiro de 2018.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, José Edimar de. e SILVA, Andrisa Link da. Aproximando práticas: o espaço da sala de recursos e da sala de aula. In: **Anais**. Seminário Nacional Educação, Inclusão e Diversidade. Taquara: FACCAT, 2009.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: SENAC, 2011.

TORRES, P.L. Laboratório *on line* de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Florianópolis, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a História do Comportamento**- Símios, Homem Primitivo e Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

_____, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Las Historietas de Mafalda: Una Herramienta Usada en la Compresión Lectora en las Clases de ELE

CARVALHO, Layna Macedo de
ESPECIALISTA en , PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-
PARFOR – UESPI.

E-mail: lalalinda@yahoo.com.br

SILVA, Ismael de Sousa da
DOCTOR en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Universidad Autónoma de Asunción –UAA

E-mail: ismaelpoty@gmail.com

Resumen

Este estudio tiene como tema de investigación las historietas de Mafalda: una herramienta usada en la comprensión lectora en las clases de ELE. El objetivo general de este proyecto de investigación es analizar el uso de las historietas de Mafalda como una herramienta en la competencia lectora de los alumnos de ELE. Para eso trabajo se apoyara en los siguientes teóricos: Catala (2007); Montero (1991); García (2015); Vergueiro (2009); y Quino (1962). El método utilizado es cualitativo, no experimental. Los instrumentos serán cuestionarios aplicados a los alumnos con fin de averiguar la confirmación de la propuesta de la investigación. Las historietas son los textos más leídos principalmente por los adolescentes en el mundo y constituyen dos lenguajes: una visual y otra textual que son interaliadas para tener una comprensión satisfactoria tiendo esas como una lectura motivacional para los alumnos, por eso fue propuesto este tipo de lectura con las historietas de Mafalda. La problematización se partió del siguiente cuestionamiento: ¿Las historietas de Mafalda contribuyen para la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE?

Palabras-claves: Historietas, mafalda, Compresión lectora, lengua española.

Introducción

El tema de nuestra investigación es el uso de las historietas de Mafalda producidas por el argentino Joaquín Salvador Lavado más conocidos por Quino, como una herramienta motivacional para adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de 3º año de la enseñanza secundaria. La importancia para enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con recursos que desperté el interés de los alumnos en las clases de forma dinámica a través de las historietas para una comprensión lectora con las informaciones verbas y no verbas compuesta en las historietas y también entender sobre los diferentes temas propuesto al momento que ellos están aprendiendo una lengua extranjera.

Los profesores de español como lengua extranjera (ELE) buscan diferentes recursos, dinámicas, herramientas y otras actividades para tener éxito en proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y muchas veces utilizan las historietas en contexto de clase principalmente en la práctica de lectura por eso el interés por este estudio surgió a partir del cuestionamiento: ¿qué contribuciones favorecen las historietas de Mafalda para adquisidor de la comprensión lectora de los alumnos de ELE?

La elección de este tema se justifica por la versatilidad y popularidad del genero textual historieta que es el género más leído en el mundo y los alumnos pueden sentirse motivados e interesados por este tipo de lectura y también la utilización de las tiras de Mafalda por sus inquietudes sociales, políticas y sus ingenuas soluciones para todos los problemas mundiales.

Este estudio tiene relevancia porque trata sobre el abordaje del genero textual historietas como una herramienta utilizada por los docentes en la enseñanza y aprendizaje de español como una lengua extrajera en el contexto de la competencia lectora de los alumnos así también contribuye para la formación de los alumnos como sujeto critico de las informaciones que leen.

Las hipótesis sobre esta investigación ¿Sera que las historietas de Mafalda contribuyen para la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE? o ¿Sera que las historietas de Mafalda no contribuyen para la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE?

El *Objetivo General de la investigación* es: Analizar la utilización de las historietas de Mafalda como una herramienta didáctica para obtener una comprensión lectora motivacional basada en los intereses y experiencias de los alumnos.

Los *Objetivo específicos de la investigación* son: 1) Identificar la utilización de las historietas de Mafalda a la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE; 2) Identificar los principales temas en las historietas del interés de los alumnos; 3) Identificar en

grado de satisfacción de los alumnos a través del uso de las actividades basadas en la historieta.

Fundamentación teórica

Las historietas de Mafalda en la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE

El uso de las historietas, el comic, tiritas u otras formas que son llamadas, en la práctica docente de enseñanza y aprendizaje constituye una oportunidad de algo nuevo en las clases de ELE, porque trabaja textos de acuerdo con sus intereses y afinidades. Las historietas es un género textual más leído en el mundo por tener un lenguaje interactivo que utiliza códigos tanto visual cuanto verbal. Según Vergueiro (2009, p.10) "Las historietas constituyen un sistema narrativo compuesto por dos códigos que actúan en constante interacción: el visual y el verbal". Siendo de esta forma necesario una lectura de texto basada no solamente en los aspectos textuales como es el caso de los diálogos y los elementos narrativos, mas también la interpretación de los elementos visuales como dibujos, onomatopeyas, color, recuadro y otros.

Los PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) a la enseñanza secundaria, principalmente en el segmento de la Lenguaje, Códigos y Tecnología, destaca la importancia de los alumnos de las historietas como una manifestación artística en la clase de esa forma tener una lectura analizando a el contexto y los recurso visuales.

Cuando el alumno identifica los "trucos" que los dibujistas usan para crear efectos de movimiento y profundidad espacial en las historietas y que aquellos y otros efectos son también usados en el arte, diferenciando los estilos de las diversas tradiciones, épocas y artistas, la comprensión de esos aspectos se hacen más efectivos e interesantes. (PCN, 2008, p.185).

Las historietas son géneros textuales que con recursos visuales con los otros aspectos muestran y discuten los aspectos de la realidad social de forma crítica e con humor. En este el género textual historieta está presente en el "Exame Nacional do Ensino Médio" (ENEM) en su proceso de evaluación es muy común con el uso de las historietas con el dominio de la competencia de la lectura.

O Enem quer saber até onde vai a sua capacidade para entender as várias formas de linguagem, seja um texto em português, um gráfico, uma tira de história em quadrinhos ou formulas científicas. Você tem que demonstrar que conhece e entende os códigos verbais e não-verbais. (INEP, 2008, p. 22).

El uso de las historietas es importante para aprendizaje en otra lengua porque es una forma motivadora para conocer la lengua más también las características y las informaciones de un pueblo. Así como describe Catala (2007): “el cómic es una forma atractiva, motivadora y accesible para adentrarse en la realidad del país.” En la última parte es importante que los estudiantes extranjero a partir de las lecturas de las historietas pueden interpretar y conocer la lengua y también la cultura de lo país relativo a esta. Además pueden también hacer comparación con su propia cultura.

La lectura de las historietas tienen muchas oportunidades de aprendizaje para los alumnos en clase como cita Vergueiro (2009, p. 45): “(...) el incentivo a la lectura, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el incentivo al debate y la reflexión sobre determinado tema, o mismo la realización de actividades lúdicas como la dramatización a partir de las historietas”. Además las historietas tienen características necesarias para que el profesor puede utilizar de este tipo de texto en clase porque es muy práctica e rápida para el tiempo limitado que es cada clase, sobre esto podemos observar las tres características principales de las historietas conforme García (2015, p. 23) “[...] condensación, rapidez de lectura y atractivo visual”.

Otro punto importante es la aplicación en la clase porque tiene que observar la cuestión de la temática por el profesor porque las historietas son hechas para muchos públicos y las temáticas hacia de este, como sugiere Vergueiro (2009) que las historietas son producidas para muchos públicos como: niños, adolescente o adultos y las temáticas relativo para cada uno de ellos. La investigación de este trabajo esta volteado para o público adolescente por eso será analizada y seleccionadas las historietas de Mafalda escrita por Quino (1962) con temáticas de interés de ese público.

Los principales temas en las historietas del interés de los alumnos en las clases de ELE

En las historietas de Mafalda son retratadas todas las inquietudes sociales y políticas que hace referencia a los problemas de la sociedad en el mundo y su busca por libertad en diversos aspectos y la comprensión lectura llevará en cuenta esos emblemáticos significados a través de la interacción entre el lenguaje visual y verbal, como apunta Montero:

Trata temas actuales y otros que no lo son, pero que guardan cierta vigencia por lo cual son fácilmente tratables en el ámbito de la clase. Mafalda es un personaje que posee una enorme variedad de temas sociales, políticos, económicos, de carácter local e internacional. Además se expresa sobre las relaciones de ella con su entorno familiar, de amistad, escolar,

de un modo tan específico y particular que le da una personalidad claramente distinta a otros personajes dentro y fuera de la historieta (MONTERO, 1991, p. 249-250).

Las temáticas son muchos relevantes porque trabaja las informaciones generales que están en diversas otras culturas y traen elementos históricos y actuales de la sociedad argentina y también asuntos de orden mundial. Con todos esos levantamiento y también a través de los cuestionarios será aplicado con los alumnos de clase de ELE que busca responder al objeto de la investigación propuesta en este trabajo.

Tema político

En la historieta la personaje principal Mafalda es una chica con grande censo crítico y cuestionaba sobre muchos temas en periodo de los años 60 y 70 mostraba la realidad de aquel época, más cerca de más de 30 años después de su publicación, las tiritas pueden aplicarse a los mismos cuestiones en los días actuales, principalmente sobre los aspectos políticos, como la tirita abajo:

Mirando la tirita abajo, Mafalda está haciendo una crítica a los representantes políticos por que a través de la presentación que el verbo limpiar no es solamente retirar el polvo, mas disminuir la corrupción de los políticos. El humor está en la pregunta cuando Mafalda muestra la posible solución que es: limpiar los malos políticos pasando el plumero al globo terráqueo solo los países que tenían malos gobernantes.

¡Ojo! Figura 01: Mafalda e tema político: Ver en: <http://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia/>

¡Ojo! Figura 02: Mafalda e tema político. Ver en: [http://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia.](http://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia/)

En esta tirita, arriba, Mafalda expresa su opinión en relación el mundo utilizado más una vez al globo terráqueo y escribió el recado para todos que los gobiernos son irresponsables y no tienen ninguna preocupaciones con los problemas sociales, económicos y educacional. Es importante que los alumnos en proceso de lectura pueden llevar en consideración la imagen para formular sus conceptos en torno del dibujo y la parte escrita mismo que no correspondan a las falas del personaje Mafalda. Basada por la caracterización de los dibujos, Veguero (2009) muestra la capacidad crítica, a través de la analice de las formas y del contexto que ellos fueran o son producidos.

Tema social

Muchas de las tiritas critican el modelo de sociedad consumista basada en aceleramiento del capitalismo que prioriza las poses materiales y no las características emotivas y de personalidad de las personas. De acuerdo con esta afirmativa en la próxima tirita podemos ver la utilización de esta información en la tirita abajo:

¡Ojo! Figura 03: Mafalda e tema social. Ver en: <http://famiyaiyvidaliquida.blogspot.com.br/2015/05/mi-referente-es-un-solido-o-un-liquido.html>.

El personaje Manolito es la representación de la sociedad que le gustan solamente los valores materiales con propósito de ganar más dinero, diferentemente de él Mafalda representa la resistencia de un punto de vista de los interés de la mayoría movida por principalmente de los gobiernos e por los intereses económicos. En esta tirita ellos están discutiendo sobre el machete en el periódico que habla sobre los valores.

¡Ojo! Figura 04: Mafalda e tema social. Ver en: <http://famiyaiyvidaliquida.blogspot.com.br/2015/05/mi-referente-es-un-solido-o-un-liquido.html>.

La idea que la machete expresa para Mafalda es que los valores inmateriales son los valores que son importantes para ser ciudadanos, más Manolito explicarle que estas no son importantes en verdad en la sociedad es importante los valores financieros y que todos los otros no sirven para nada.

En la tirita Mafalda creía que las buenas noticias eran sobre los cambios sobre los problemas económicos, la hambre en algunos países y otros problemas de grandes proporciones en el mundo, principalmente las guerras de orden mundial, más el discurso de Susanita sobre los cambios y la belleza del mundo está relacionada a los zapatos nuevas que ella compro que es un reflejo de la sociedad consumista, una sociedad que prioriza las adquisidores económicas.

Temas feministas

La tirita muestra Mafalda en primero momento caminando por toda a tirita vendo que su madre estaba haciendo las actividades de casa: no segundo cuadrino las ropas dobladas indica que a madre de Mafalda estaba pasando ropa, después con las alfombras envueltas y

por fin encuentra su madre limpiando el suelo, que permea las actividades domésticas. Entonces, Mafalda crítica sobre la práctica de actividades de la casa direccionada a la mujer que es una ama de casa y no es un actuante del mercado de trabajo.

¡Ojo! Figura 05 Mafalda e tema feminista. Ver en: <http://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia>.

En la tira el efecto del humor esta por medio del balón y fala cuando la fala percuelle toda la tira conforme:

El efecto del humor, en este caso, es construido por medio de balón. Este pasa los cuatro balones, sugiriendo el contenido del habla dicho por la niña en cuanto camina. Las palabras van a disminuir de tamaño a cada nueva parte, el tramo inicia con una "madre" en negrito, sugiriendo voz alta. Después, la reducción del cuerpo de la letra indica que la voz va paulatinamente siendo reducida. (VERGUEIRO, 2009, p. 202).

En momento de la lectura, el lector el estudiante analiza el contexto de la tira, según expo Vergueiro (2009, p. 33):

El contexto siempre importante en el acto de la lectura apunta al lector que Mafalda cambio de idea en cuanto miraba el resultado de la limpieza hecha por madre. La inferencia es confirmada con la frase "Mama, ¿Vos qué futuro le ves a ese movimiento por la liberación de la mujer, nada, olvida".

La chica quería saber la opinión de la madre sobre actitudes más independientes de la mujer. Como ella hacia limpieza, un acto doméstico de "no dependencia " la niña desistió de continuar la frase.

¡Ojo! Figura 06: Mafalda e tema feminista. Ver en: <http://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia>.

En la tira arriba muestra un diálogo entre los personajes Mafalda y su mejor amiga Susanita. En ese diálogo Mafalda y Susanita tienen ideologías distintas entre los dos personajes a través de sus hablas sobre la identidad y papel de la mujer. En los primeros cuadritos de la tira, Susanita le cuenta a Mafalda sus planes para el futuro: casarse, tener hijos, comprar una casa grande, carro hermoso, joyas y tener muchos nietos, concluyendo que su vida será linda. Mafalda expresa su opinión contestadora al discurso pronunciado por Susanita, diciendo que es hermoso, pero tiene un defecto, que lo que la amiga desea para el futuro no es exactamente futuro, es un esquema de un proceso natural, que corresponde a un

proceso de reproducción de un modelo de vida ajustado a una formación discursiva que refleja la ideología de la clase dominante.

De esa manera los discursos de los personajes muestran un conflicto de ideologías, en el cual la mujer se da de diferentes maneras, o sea, los sujetos como constructores sociales, interactúan entre sí y expone diferentes visiones de mundo. Mafalda se caracteriza como una nueva representación femenina y da vida a una formación en que la mujer puede discutir los problemas sociopolíticos y culturales, buscando entonces revolucionar el papel de la mujer en la sociedad en que vive, a diferencia de Susanita que va a seguir uno el modelo de sociedad basada en la ideología masculina y capitalista, en que la mujer es considerada inferior al hombre que delimita las reglas de conducta.

Tema racista

En las historietas muestran temáticas polémicas, una de ellas es sobre racismo. En muchas tiritas de Mafalda surge el discurso de los personas que consideran una raza superior y que los negros son inferiores y la ideología de ellos deben ser mantenidos marginalizados, basada en esa afirmativa es posible analizar el discurso racista evidenciada en las hablas de Susanita. Mire un de los ejemplos de racismo a través de la habla de Susanita:

¡Ojo! Figura 07: Mafalda e tema racista. Ver en: <http://toda-mafalda.blogspot.com.br/2010/11/tiras-de-susanita.html>

En la tirita hay una muñeca que es un juguete común de las niñas, pero la única distinción es que la muñeca es negra, la cual Susanita no ve con mucho agrado. en primero cuadrito Mafalda presenta su nueva muñeca a su amiga en que no se anima con nuevo juguete y el segundo cuadrito Mafalda provoca Susanita para expresar sus convicciones en respecto a la raza de la muñeca, mismo así Susanita informa que no tenía ninguno prejuicios raciales y reafirma que todas las personas son iguales, pero en ultimo cuadrito ella va a lavar sus manos porque toco en la muñeca negra que por tener esa color es sucia.

En la tirita abajo el personaje de Susanita es acusada por Mafalda por expresar un discurso en favor del racismo con presenta la imagen abajo

¡Ojo! Figura 08: Mafalda y tema racista. Ver en: <http://toda-mafalda.blogspot.com.br/2010/11/tiras-de-susanita.html>

Mafalda acusa Susanita de ser racista y ella presenta no segundo cuadrito un discurso de negación hablando que es una mal interpretación de Mafalda y el ultimo cuadrito un discurso al contrario cuando llama los negros de sucios, muestra el discurso de la clase dominante/ superior y la interiorización de los negros.

Así el discurso de Susanita muestra las ideologías de la clase dominante/ superiores, en el cual la raza branca es posible ascensión social los sujetos como constructores sociales y el discurso de Mafalda que critica los modelos de la sociedad que se caracteriza como la representación de los negros con igualdad y presenta su mensaje para todo el mundo en que no es suficiente tener un discurso libre o de negación más mudanzas significativas en las postura de las personas sobre la temática.

Metodología del estudio

El estudio es de enfoque cuantitativo, por ser una investigación de análisis estadística, Sampieri, Collado & Lucio (2010) cita las características del enfoque cuantitativo: “ se usa la recoleta de datos para comprobar hipótesis, con base en la medición numérica y análisis estadísticos, para establecer padrones de comportamiento y probar teorías”. Y no experimental es el estudio que se realiza sin manipulación deliberada de las variables, el investigador observa la situación existente para analizála posteriormente.

Del *Tipo Descriptiva*: según Maia (2010) porque su alcance es describir específicamente cuando y donde las propiedades, características y razones del fenómeno ocurren. Según Kauark, Manhães e Souza (2010) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Según Maia (2010) la investigación descriptiva permite llegar a la elaboración de perfiles, escenarios, etc. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquiera otro fenómeno que se someta al análisis. Ellos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes de fenómeno a ser investigados (Hernandez Sampieri, 2010).

La población y el muestreo de la investigación. La población fue de 35 alumnos del 3º año de la Enseñanza Secundaria de la Escuela Antonio Freitas de la Ciudad de José de Freitas, Piauí. El muestreo fue de 35 alumnos, el muestreo de la investigación según Sampieri, Collado & Lucio (2010) es un subgrupo de la población, o sea, es un subconjunto de elementos que pertenecen a un conjunto con características semejantes, que denomina población.

El instrumento usado en la investigación fue el cuestionario cerrado. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas a respecto de una o más variables a medir (SAMPIERI, 2010, p. 234).

Resultados

Las historietas Mafalda producidas por el argentino Joaquín Salvador Lavado más conocidos por Quino, fueran presentadas a los alumnos de 3° año de la enseñanza secundaria en las primeras clases de español como lengua Extranjera en mes de agosto como fue propuesto por el cronograma de actividades. Para algunos fue una sorpresa porque no conocían genero textual historieta en español, pero la otra parte de los alumnos conocían las historietas de Mafalda en la lengua portuguesa.

Las actividades propuestas de interpretación textual con las historietas fueran con preguntas y respuestas direccionadas con alternativas con el mismo modelo de cuestionarios de las pruebas de ENEM impensado en las pruebas que la mayoría de los alumnos van a hacer en el mes de noviembre y también como fueran propuesto actividades textual donde los alumnos necesitaran expresar sus opiniones sobre sus entendimientos después de leerlas.

Para comprobar los resultados pretendidos del proyecto de investigación fue propuesto un cuestionario con 8 (ocho) preguntas sobre la adquisición de la competencia lectora a través de las historietas de Mafalda para 35 alumnos del 3° año de la Enseñanza Secundaria de la Escuela Antonio Freitas de la Ciudad de José de Freitas, Piauí.

- Gráfico 1: ¿Sobre el hábito de lectura de los alumnos, algunos fueron anteriormente expuesto o leído algún ejemplar de las revistas de dibujitos?

Analizando los resultados obtenidos en el gráfico 1 tenemos; de los 35 alumnos sólo 20% de los alumnos contestaron que sí leyeron pocas veces y, 80% de los alumnos contestaron que nunca leyeron.

- Gráfico 2: ¿Con base en el uso de historietas de Mafalda, la lectura y comprensión de la relación entre imagen y texto fue?

En el gráfico 2 tenemos que: el 51% de los alumnos contestaron muy satisfactoria, 40% de los alumnos que fue satisfactoria y 9% de los alumnos que fue poco satisfactoria.

- Gráfico 3: ¿La comprensión lectora tuvo un aumento a partir de actividades con las historietas de Mafalda?

Analizando los resultados del grafico 3 tenemos que: 29% de los alumnos contestaron que desarrolló mucho, 57% contestaron que desarrollo y solo 14% contestaron que desarrolló poco.

Analizando el grafico 4 tenemos que: el 48% de los alumnos contestaron que fueron muy importante, 29% de los alumnos contestaron que fueron importante, y 23% que fueron poco importante.

- Gráfico 4: ¿Sobre el nivel de importancia del proceso de comprensión lectora con las historietas de Mafalda como actividad, la lectura y comprensión de este género textual fue?
- Gráfico 5: ¿El proceso de comprensión lectora fue favorecido por el uso de las actividades basadas en las historietas de Mafalda?

En el grafico 5 tenemos que: los alumnos contestaron que: 27% contestaron que fueron muy favorecidos, 59% contestaron que fueron favorecidos, y 11% que fueron poco favorecidos, y 3% que no fueron favorecidos.

- Gráfico 6: ¿Cuáles las principales temáticas de las tiritas de Mafalda trabajadas que fueron más usadas en las actividades en las clases de ELE?

Analizando los resultados del grafico 6 tenemos que: 28 de los alumnos contestaron tema feminista, 29% alumnos contestaron tema político, 23% tema social y 20% contestaron tema racista.

- Gráfico 7: ¿Cuál la temática que usted más gusto de trabajar en las actividades sobre las historietas de Mafalda en el contexto de las clases de ELE?

Analizando los resultados del grafico 7 tenemos que; el 43% de los alumnos contestaron tema feminista, 29% contestaron tema político, 17% contestaron tema social y 11% contestaron tema racista.

- Gráfico 8: ¿Cuál es el beneficio para usted sobre la comprensión lectora con las actividades basadas en las tiritas de Mafalda en las clases de ELE?

Analizando los resultados del grafico 8 tenemos que: el 34% alumnos aprendizaje del léxico, 26% aprendizaje interactivo, 26% en la lectura motivacional y 14% alumnos en construcción de pensamiento crítico.

Conclusiones

Después del análisis de los resultados obtenidos por medio del cuestionario aplicados a los alumnos de 3° año de la enseñanza secundaria. Los objetivos del investigación de ese artículo que es identificar la utilización de las historietas de Mafalda a la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos de ELE, los principales temas en las historietas del interés de los alumnos e identificar en grado de satisfacción de los alumnos a través del uso de

las actividades basadas en la historieta se han alcanzado satisfactoriamente a través de la aplicación ha sido probada y valorada por los alumnos.

Analizando los resultados del cuestionario en la pregunta 3 que es: ¿La comprensión lectora tuvo un aumento a partir de actividades con las historietas de Mafalda? Tenemos los resultados que 57% de los alumnos contestaron que desarrollo y solo 14% contestaron que desarrolló poco. Sobre la La pregunta 5 que es: ¿El proceso de comprensión lectora fue favorecido por el uso de las actividades basadas en las historietas de Mafalda? 59% de los alumnos contestaron que fueron favorecidos.

Los resultados sobre la pregunta 7 que es: ¿Cuál la temática que usted más gusto de trabajar en las actividades sobre las historietas de Mafalda en el contexto de las clases de ELE? 43% de los alumnos contestaron tema feminista y el último resultado sobre la pregunta 8 que es: ¿Cuál es el beneficio para usted sobre la comprensión lectora con las actividades basadas en las tiritas de Mafalda en las clases de ELE? 34% alumnos contestaron aprendizaje del léxico.

Contestando los objetivos de la investigación de ese artículo e los resultados obtuvo por el cuestionario las actividades de comprensión de los textos de género textual de las historietas, en especial las tiritas de Mafalda juntamente sus temáticas relativo a contexto social, feminista, racial y política son una herramienta para ayudar a mejorar la adquisición de la comprensión lectora de los alumnos en general de manera motivacional y bastante gratificante.

Referencias

ALONSO, M. **¿Es un pájaro? ¿Es un avión?:** la historieta como herramienta pedagógica. 2011.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/01_alonso.pdf. Acesado en: 08 feb. 2017.

_____. **El comic en la clase de ELE:** una propuesta didáctica. <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>. Acesado en: 08.feb.2017

CATALA, J. **El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera.** 2007. <https://coneledbcn.wordpress.com/.../el-comic-en-clase-de-ele>. Acesado en 08. Feb.2017

GARCIA, J. M. M. **El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ele en el aula**. 2015. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_05

97.pdf. Acesado en 08 feb. 2017.

KAUARK, F.S.; MANHÃES, F. C. e MEDEIROS, C.H. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Bahia. VIA LITTERARUM. 2010.

MONTERO, C. **Con Mafalda en la clase de Español**. 1991. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0245.pdf. Acesado en 08.feb.2017.

PCN. **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2008. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesado en 10. Jul. 2017.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO., P. B. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill, 2010.

VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. 2009. Disponible en: <http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>. Acesado en 11 feb. 2017.

Prácticas Letradas de Alumnos de Español del Colegio Universitario: un Análisis de Experiencia de Investigación-acción

JESUS, Thiago Augusto dos Santos de
DOUTOR em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción - UAA.
e-mail: thiguinho1985@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta como tema principal las prácticas letradas realizadas por los alumnos de español de una escuela secundaria en São Luís, Maranhão, Brasil. El problema de investigación es ¿cómo influyen las prácticas letradas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos de español? Así, los objetivos específicos son, a saber: Diagnosticar el desempeño de los alumnos de español en las prácticas letradas; Describir las prácticas letradas realizadas por los alumnos en el Colegio Universitario; Analizar las prácticas letradas realizadas por los alumnos de español; Indagar a los alumnos sobre las prácticas letradas realizadas en el ámbito escolar; Proponer prácticas letradas para la mejora en las habilidades lingüísticas de los alumnos de español del Colegio Universitario. Para la realización de esta investigación, se adoptó la metodología de investigación-acción del paradigma sociocrítico con la finalidad de describir, comprender e interpretar el contexto estudiado y sus sujetos con la finalidad de cambio educativo. Los resultados evidencian que las prácticas letradas cambiaron la percepción de los alumnos con respecto al aprendizaje de español, ampliando el repertorio de conocimientos fundamentales para su formación humana a través de prácticas discursivas hacia el cambio social.

Palabras-clave: Aprendizaje, cambio social, habilidades lingüísticas, literacidad.

Introducción

Con el apareamiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras ha cambiado significativamente, principalmente, en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos lingüísticos y al perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas a través de Internet.

Así, los libros de textos y los manuales de gramática dejaron de tener importancia en los salones de clases, porque los alumnos no dependen exclusivamente de dichos materiales para aprender y conocer las reglas de funcionamiento de la lengua y su vocabulario. Además, es posible tener conocimientos profundizados de cultura, política, economía, música, artes y literatura de forma más rápida y dinámica.

Por esa razón, las escuelas tuvieron que adaptarse a esta nueva manera de aprender a través de la tecnología digital para volver lo más significativo posible el proceso de aprendizaje en los salones de clases, de manera que los alumnos no se aburran con las largas jornadas de estudios ni pierdan el interés por aprender una L2.

Con este cambio de pensamiento y el uso de las tecnologías de comunicación e información en los salones, se está dando un significado preciso a la clase de lengua española en el ámbito escolar por las siguientes razones: la relevancia del idioma en el contexto latinoamericano, el número de hispanohablantes en circulación en el Estado de Maranhão, la participación de Brasil en acuerdos comerciales con países de América del Sur, la pérdida de espacio de español en el currículo escolar de las escuelas primarias y secundarias en el sistema educativo brasileño, etcétera.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español, las escuelas creen que los alumnos deben estudiarlo solamente para contestar a las cinco cuestiones de comprensión e interpretación de texto del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) para ingresar en la Educación Superior. En cambio, se reconoce que el aprendizaje de una L2 va mucho más allá de la lectura de textos y de la interpretación en portugués de las cuestiones de dicho examen, porque se piensa que el idioma puede agregar valores, formación crítica, actitudes, pensamientos, cultura y otros conocimientos fundamentales para su formación humana.

Por tanto, se pensó en una metodología de enseñanza de español pautada en las prácticas letradas para no solo mejorar las habilidades lingüísticas, sino también alentar a los alumnos en la resolución de problemas cotidianos y convertirlos en agentes sociales. Para llevar a cabo esta investigación, se buscaron los aportes teóricos de Kleiman y Assis (2016),

Street (2004), Heath (2004), Gee (2004) y otros autores que reúnen los principios teóricos y metodológicos de la literacidad en el contexto escolar.

Fundamentación teórica

A finales de la década del 70 y a principios del 80, la literacidad era un término muy utilizado por investigadores de las Ciencias del lenguaje y de las Ciencias de la Educación para revelar la capacidad individual de los sujetos en las habilidades de lectura y escritura en las series iniciales de la Educación Básica. Así, la literacidad complementaba el proceso de alfabetización, explicando el desarrollo de la escrita y de la lectura a través de la dimensión cognitiva.

En cambio, a finales de la década del 80, la dimensión social se hace más fuerte en los procesos de adquisición de la escrita y de la lectura, porque considera los aspectos sociales e históricos en dicho proceso e incluye a sujetos alfabetizados y no alfabetizados en el proceso de literacidad, como menciona Tfouni:

¹La literacidad, a su vez, focaliza los aspectos sociohistóricos de la adquisición de la escrita [...] con el objetivo de investigar no solamente quien es alfabetizado, y, en consecuencia, se aparta de verificar lo individual y se centra en lo social más amplio. (TFOUNI, 1988, p.9).

En esta perspectiva, Freire considera que ²(...) el acto de estudiar, en cuanto acto curioso del sujeto delante del mundo es expresada de la forma de estar siendo de los seres humanos, como seres sociales, históricos, seres hacedores, transformadores (...)” (FREIRE 2009, p.60). En este sentido, las prácticas letradas desempeñan un papel fundamental en la función de los sujetos a través de los estudios, pues, el conocimiento puede ser considerado un arma en las batallas enfrentadas en la sociedad, convirtiéndolos en agentes de transformación.

De esta forma, la literacidad es mucho más que una condición de dominar la escrita y la lectura en contextos sociales, porque se agrega en ella las creencias y las visiones de

¹ O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] com o objetivo de investigar não só quem é alfabetizado, e em consequência, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p.9)

²(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressada da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores (...)” (FREIRE 2009, p.60).

mundo de cada grupo social y a través del habla que los sujetos expresan esa mirada crítica hacia el mundo, como demuestra Gee:

³La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (GEE, 2004, p.24)

Sin duda alguna, esta concepción de literacidad reitera la importancia de quedar claro a los estudiantes de L2 las particularidades con respecto a las creencias y los valores de un determinado grupo social o cultural, de manera que se evite la creación de estereotipos o incluso prejuicios por el hecho de no comprender la diferencia entre los grupos sociales o culturales, por esa razón se insiste en que la literacidad en las clases de L2 puede agregar valores importantes para la formación intercultural de los estudiantes como el respeto a la diversidad y la alteridad.

Con relación a la literacidad en el ámbito del proceso de aprendizaje de L2, Franco (2015) considera que hay varias *literacidades* (innúmeras formas de leer y escribir contemporáneas), la *biliteracidad* (capacidad de leer y escribir en dos idiomas), la *multiliteracidad* (capacidad de leer y escribir en varios idiomas), la *literacidad digital* (capacidad de leer y escribir en dispositivos electrónicos) y la *literacidad crítica* (capacidad de leer y escribir de forma crítica).

Pero, a mediados de la década del 70 y a principios del 80 surgió un nuevo paradigma que se oponía a las investigaciones acerca de la literacidad en América y en Europa por el hecho de analizar solamente las potencialidades cognitivas en las prácticas letradas. Este nuevo paradigma ponía de relieve el impacto social y la influencia de las instituciones sociales de poder en las prácticas letradas, siendo, por lo tanto, denominado de *Nuevos Estudios de Literacidad*.

Ahora bien, el nuevo paradigma fue considerado por muchos expertos como un movimiento de *Virada Sociocultural*, porque utilizada el método etnográfico para analizar, describir, comprender e interpretar las prácticas letradas de un grupo social o cultural en un contexto específico, pues, en la visión de Bevilaqua (2013), la etnografía incluye

³O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, ou seja, como formas de usar a língua e atribuir sentido tanto na fala como na escrita. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. (GEE, 2004, p.24)

encuadramiento, conceptualización, conducción, interpretación, escrita y relato asociado con un estudio amplio, profundizado y de larga duración de un grupo social o cultural.

De acuerdo con los *Nuevos Estudios de Literacidad*, se reconocen dos modelos de literacidad: el modelo autónomo y el modelo ideológico. En el primero, el contexto social no interviene en el desempeño de las prácticas letradas de los sujetos, pues, el impacto social proviene de su carácter intrínseco. Por el contrario, en el modelo ideológico, el contexto social interviene directamente en las prácticas letradas, como aclara Street:

⁴En el modelo ideológico, la literacidad es vista en términos de prácticas sociales concretas y diversas ideologías en las cuales están inmersas las diferentes expresiones culturales de literacidad. La literacidad – cualquiera que sea su tipo – solo tiene consecuencias cuando actúa junto con un gran número de otros factores sociales, incluidas las condiciones económicas, sociales, estructura e ideologías locales de una cultura o grupo social. (STREET, 2004, p. 38)

No cabe duda de que el modelo ideológico de literacidad explica la exclusión social de muchas personas por sus condiciones sociales y económicas, ya que el contexto donde viven esas personas no les garantizó acceso a buenas prácticas letradas, como escuelas, acceso a internet, bibliotecas, eventos científicos, etcétera.

Aunque el modelo ideológico de literacidad ponga de relieve el impacto social de las prácticas sociales, muchos estudiosos lo consideran su objeto de estudio un problema de difícil resolución por carecer de aclaración algunos términos de dicho modelo. Por este motivo, Heath (2004) propuso incluir los términos “*eventos letrados y prácticas letradas*” como elementos integrantes de la literacidad, de manera que quede claro el enfoque sociocultural.

Así pues, se considera como evento letrado “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos” (HEATH, 2004, p.94). En ese sentido, durante las interacciones entre los sujetos en contextos sociales pueden ocurrir muchos eventos letrados, tales como el billete, el correo electrónico, el anuncio de un producto a ser vendido, una placa de información, un folleto informativo, etc. Es decir, los eventos letrados constituyen vías de comunicación entre

⁴ No modelo ideológico, o letramento é visto em termos de práticas sociais concretas e diversas ideologias nas quais estão imersas as diferentes expressões culturais do letramento. O letramento – qualquer que seja seu tipo – só tem consequências quando atua junto com um grande número de outros fatores sociais, incluídas as condições econômicas, sociais, estrutura e ideologias locais de uma cultura ou grupo social. (Street, 2004, p. 38)

los participantes mediados por los textos escritos como si fuera la materialización o uso de la literacidad.

Para Street (2004), las prácticas letradas son generalizadoras y abstractas porque abarcan las conceptualizaciones y los comportamientos relacionados con el uso de la lectura y de la escrita por los sujetos en contextos específicos. Además, el autor advierte que las prácticas letradas incorporan no solo los eventos letrados como actividades empíricas de la materialización de la literacidad, sino también a los modelos folclóricos de dichos eventos y los preconceptos ideológicos intrínsecos en ellos. En otras palabras, todas las prácticas letradas aportan experiencias individuales y socioculturales de los sujetos y dentro de ellas existen creencias, actitudes y valores provenientes de ideologías y de estructuras de poder.

Con respecto a la función de la escuela como agencia de fomento de prácticas letradas, es necesario tener en cuenta que el alumnado representa una diversidad de literacidades porque provienen de diferentes contextos y tienen experiencias de vida muy particulares, por lo tanto, la institución educativa tiene que adecuarse a esa diversidad para no brindarles prácticas letradas dominantes que los excluyen del proceso de aprendizaje. Sobre esta cuestión, Barton y Hamilton subrayan que:

Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. (BARTON y HAMILTON, 2004, p.118).

No es cierto que las escuelas apoyen prácticas letradas dominantes, principalmente, las escuelas públicas, cuya función social es promover una educación emancipatoria a través del conocimiento declarativo y procesual para desempeñar sus prácticas sociales en todos contextos sociales. Incluso, porque la mayoría de los alumnos provienen de barrios periféricos donde les faltan asistencia sanitaria, seguridad, infraestructura y dependen de programas de asistencia social de las municipales para atender a las necesidades primarias del hogar.

Por último, la escuela debe acudir a todos los agentes educativos (alumnos, coordinación pedagógica, profesorado, familia del alumnado y colaboradores en general) para elaborar un proyecto social que otorgue sentido a la vida de todos los involucrados en el contexto escolar, pues, ⁵“Todo proyecto colectivo, y en especial un proyecto educativo, debe atribuir un sentido para las personas que participan de él, sea como actores, sea como

⁵ “Todo projeto coletivo, e em especial um projeto educativo, deve atribuir um sentido para as pessoas que participam dele, seja como atores, seja como beneficiários, seja como responsáveis políticos, seja enfim como observadores” Py (apud KLEIMAN e ASSIS, 2016, p.65)

beneficiarios, sea como responsables políticos, sea en fin como observadores". Py (apud KLEIMAN y ASSIS, 2016, p.65).

En definitiva, los aspectos sociales son los que no pueden faltar en el diseño de los proyectos socioeducativos, principalmente, a los alumnos de escuela pública, víctimas de la vulnerabilidad social del sistema capitalista como la violencia, las drogas, el acoso sexual, etcétera. Por esa razón, los procesos de enseñanza no deben tener en cuenta solamente los aspectos cognitivos, sino también los aspectos sociales, pues, ⁶“actividad de enseñar es social y la construcción del conocimiento no es un proceso exclusivamente cognitivo, pues, en él, hay historias y momentos de subjetividad, que, muchas veces, son desconsiderados por la institución formadora.” (KLEIMAN, 2007, p.101).

Metodología del estudio

Para la realización de este trabajo, se adoptó el paradigma sociocrítico de investigación porque es el más conveniente para reflexionar acerca de la práctica socioeducativa realizada en el centro educativo y buscar soluciones para atender a las necesidades del alumnado en lo que se refiere al aprendizaje de español.

Según Campoy Aranda (2018), el paradigma sociocrítico está apoyado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. De esta forma, se considera que el proceso de construcción de conocimientos debe tener como punto de partida las necesidades de los grupos y la autonomía racional liberadora del ser humano. Por lo tanto, es necesario capacitar a los sujetos para la participación y la transformación social.

Además, la investigación enmarcada en el paradigma sociocrítico tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación y con la involucración de los miembros.

Por tanto, la metodología utilizada para realizar este trabajo es la investigación-acción, en el sentido de que no se pretende tanto llegar a conclusiones teóricas como a

⁶ “atividade de ensinar é social e a construção do conhecimento não é um processo exclusivamente cognitivo, pois, nele, há histórias e momentos de subjetividade, que, muitas vezes, são desconsiderados pela instituição formadora.” (KLEIMAN, 2007, p.101).

introducir cambios en la realidad que se estudia y también en el sentido de que el investigador es a su vez un miembro de la realidad investigada, como se explica a seguir:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. (CARR y KEMMIS apud CAMPOY ARANDA, 2018, p.450).

En otras palabras, la investigación-acción es un proceso que describe, interpreta y explica situaciones sociales, interviniendo para producir mejoras y favorecer la participación. De esta forma, la investigación-acción comprende cuatro fases de investigación, a saber:

1ª Fase: Plan de acción: Identificación de problema de investigación; Realización de diagnóstico; Formación del grupo de trabajo; Formulación de objetivos.

2ª Fase: Planificación de la acción: Esbozo de estrategias para la recogida de información; Aplicación de estrategias para la recogida de información; Utilización de técnicas e instrumentos.

3ª Fase: Puesta en práctica: Recogida de información; Análisis de contenido.

4ª Fase: Reflexión o análisis de los datos: Categorización de las informaciones. Análisis e interpretación de las informaciones. Elaboración de propuesta de mejora.

El contexto de investigación fue la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Maranhão, cuyos alumnos provienen de diferentes localidades de la región metropolitana de São Luís. Además, la escuela es considerada como un laboratorio de prácticas asistidas de profesores en formación inicial y brinda a los alumnos de primaria y secundaria la participación de proyectos de investigación y extensión, de manera que ellos puedan asociar la teoría con la práctica.

Con respecto a los problemas identificados en la escuela a lo largo del Plan de acción, se mencionan, a saber, dificultades de lectura y escrita en las asignaturas de lengua y de ciencias sociales, desinterés en la asistencia a la clase, involucración de los alumnos con bebidas alcohólicas y drogas, rendimiento académico insuficiente en lengua española y desmotivación por los estudios.

Para resolver los problemas identificados, se elaboró un cuestionario abierto durante la planificación de la acción para saber qué piensan los alumnos sobre las prácticas letradas escolares y qué prácticas letradas pueden ser planteadas para mejorar el rendimiento académico y ayudar en su formación crítica como ciudadano.

Resultados

Considerando la pregunta 1 del cuestionario *¿Cómo es tu desempeño en las prácticas letradas en las clases de español?*, se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: desempeño satisfactorio y desempeño insatisfactorio.

Lo que se puede deducir a través de dichas categorías es que es necesario elaborar actividades para mejorar la expresión oral y la expresión escrita de los alumnos de español para garantizar el desarrollo integral de todas las habilidades lingüísticas, de modo que los alumnos puedan expresarse mejor oralmente y por escrito. En definitiva, las estrategias utilizadas en clase solo están favoreciendo el desarrollo de algunas habilidades lingüísticas y otras carecen de mayor atención para mejorar las prácticas comunicativas en contextos sociales.

Con respecto a la pregunta 2 *¿Qué prácticas letradas realiza fuera del contexto escolar?*, se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: prácticas letradas digitales y prácticas letradas escolares convencionales.

Está claro que la mayoría de los alumnos realiza prácticas letradas electrónicas en las cuales no se utilizan la norma culta de la lengua española, porque se utilizan formas no convencionales de comunicación como iconográficos, emoticones y textos sonoros para expresar sentimientos y estados anímicos. De esta manera, hay poco uso de la forma convencional de escrita y de lectura. En definitiva, el uso de prácticas letradas electrónicas contribuye poco para la escrita de textos académicos, porque se utiliza muy poco el conocimiento de la gramática y de la ortografía de la lengua española.

En la pregunta 3 *¿Cómo son las prácticas letradas realizadas en la clase de español?* se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la expresión oral, la comprensión oral, la expresión y la comprensión escrita.

Es evidente que las prácticas letradas realizadas en la clase de español favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas propuestas por el MCER para la comunicación en contextos sociales. Además, promueven la interacción entre los sujetos y la autonomía en el proceso de construcción de conocimientos de la lengua española y las prácticas letradas aportan la diversidad lingüística y cultural del español. En definitiva, las prácticas letradas desarrollan el pensamiento crítico de los alumnos a través de la lectura de temas actuales del contexto local y global.

En la pregunta 4 *¿Qué efectos producen las prácticas letradas en tu formación ciudadana?* se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: el aprendizaje de

valores sociales y culturales, el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas en contextos sociales, el aprendizaje de conocimientos actitudinales y procedimentales y la motivación para aprender mucho más la lengua.

No cabe duda de que las prácticas letradas no solamente consolidaron los conocimientos lingüísticos de la lengua española, sino también posibilitaron el aprendizaje de valores sociales y culturales, como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la empatía por la cultura hispánica. Además, cambiaron la manera de los alumnos de ver la cultura de otros países y de reconocer la relevancia del aprendizaje del idioma para las prácticas sociales de lenguaje. En definitiva, las prácticas letradas posibilitaron la adquisición de hábitos, valores y actitudes por medio del desarrollo de habilidades lingüísticas en clase.

En la pregunta 5 *¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en el aula de español?*, se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: fundamentales y necesarias para el conocimiento intercultural, el ingreso en el mercado laboral, la mejora de las habilidades lingüísticas y la formación crítica del ciudadano.

Es obvio que hay una valoración positiva de las prácticas letradas para la formación integral de los alumnos, incluyendo las dimensiones culturales, académicas, personales y laborales. Desde el punto de la comunicación, las prácticas letradas se hacen fundamentales e importantes en las interacciones comunicativas en todos los contextos sociales, pues el lenguaje funciona como un elemento de mediación en las relaciones sociales, políticas y culturales entre los miembros de una sociedad. En definitiva, son formas de adquisición de conocimientos culturales y lingüísticos para la realización de la comunicación.

Para finalizar, en la pregunta 6 *¿Qué prácticas letradas mejorarían tus habilidades lingüísticas en español?* se identificaron las siguientes categorías interpretativas, a saber: prácticas letradas no escolares y prácticas letradas interdisciplinarias.

Está comprobado que hay una unanimidad entre los alumnos para la realización de prácticas letradas no escolares, es decir, fuera del contexto escolar, como intercambios, visitas en museos y en exposiciones y lugares donde se habla español con hispanos. Además, se busca mejorar el desempeño en la expresión oral a través de actividades de exposición en que se integran otras destrezas como la lectura y la escritura. En definitiva, las prácticas letradas que reflejan el uso concreto del lenguaje en contextos sociales son las que mejor ayudan a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y en las interacciones sociales y comunicativas.

Conclusiones

En función del problema planteado y los objetivos de investigación, se procede a presentar las conclusiones:

Dimensión 1. El desempeño de los alumnos en las prácticas letradas: Esta dimensión está intrínsecamente relacionada con el primer objetivo específico de este trabajo y se constataron los siguientes parámetros referentes al desempeño de los alumnos en las prácticas letradas. Se diagnosticaron las siguientes dificultades en:

- Leer textos con temas especializados de áreas de conocimiento, como medio ambiente, salud y política.
- Redactar textos con una argumentación más extensa en que es necesario mencionar ejemplos y datos obtenidos de otras fuentes de información.
- Realizar tareas de comprensión auditiva con audios sin ruidos de fondo y los producidos por algunos hispanohablantes con el tono de voz más rápido.
- Expresarse oralmente sin recursos de apoyo, como láminas de diapositivas y apuntes.
- En cambio, verificamos los siguientes avances y progresos:
- Mejora en la identificación de inferencias y en la deducción de significado de las palabras del texto a través del contexto.
- Escritura de textos más elementales como cartas, correos electrónicos, apuntes, mensajes cortos y otros géneros textuales del cotidiano.

Escucha de audios auténticos del español hablado en España y en Latinoamérica, como anuncios de publicidad, entrevista, noticias, etcétera.

Dimensión 2. Prácticas letradas escolares de la clase de español: esta dimensión está relacionada con el segundo objetivo específico de este trabajo y se refiere a la descripción de prácticas letradas realizadas en la clase de español en las cuales los alumnos pudieron vivenciar en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar. De esta forma, mencionamos las siguientes conclusiones:

- Lectura de textos de diferentes géneros textuales.
- Escucha de textos publicitarios de diferentes países hispanohablantes.
- Abordaje de temas sociales, culturales, políticos y económicos de países de Latinoamérica.

- Análisis descriptivo de la gramática del español en contextos de uso.
- Exposición de trabajos en clase sobre temas culturales de España y Latinoamérica.
- Escucha de canciones de España y de Latinoamérica.

Dimensión 3. La eficacia y eficiencia de las prácticas letradas en el aula de español: esta dimensión está relacionada con el tercer objetivo específico de este trabajo y se refiere al análisis de las prácticas letradas realizadas en el aula de español. En este sentido, podemos concluir que las prácticas letradas:

- Se enmarcan en sus contextos de uso, es decir, en todas las esferas sociales en que circulan los discursos letrados, destacando las condiciones de producción de los textos y el nivel de recepción de los discursos escritos por las instituciones sociales. Por un lado, evidencian la identidad social y cultural de los sujetos que las realizan y, por otro lado, el carácter ideológico de las formas discursivas de dichas prácticas.
- No atendían exclusivamente a las necesidades del alumnado en relación a los exámenes de selectividad de ingreso a la Educación Superior, porque había por detrás de las tareas de comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita la intención de dar capacidades a los alumnos de adentrar en otros contextos sociales de uso de la lengua, como actuar en el mercado laboral en empresas latinoamericanas y españolas, tener acceso a otras literaturas para adquisición de conocimientos, interactuar con hispanohablantes en eventos culturales y científicos, intervenir como agentes sociales en instituciones sociales de poder, garantizar la fluidez verbal para las interacciones sociales y perfeccionar el lenguaje escrito para los ámbitos académico y laboral.
- Cambiaron la actitud, el pensamiento, el comportamiento y los conocimientos acerca de las prácticas sociales y culturales de los hispanohablantes, de modo que generaron a los alumnos el sentimiento de aceptación y valoración por artefactos culturales hasta entonces desconocidos por ellos, debido a la invisibilidad de los medios televisivos, pues estos solamente enfatizan prácticas de instituciones dominantes.
- Rompieron con el modo tradicional de abordaje de enseñanza de lenguas, ya que se dejó de enfatizar solamente la gramática y el vocabulario para centrarse en los usos sociales de la lengua sin excluir la diversidad lingüística del español hablado en Latinoamérica y en España.

- Posibilitaron a los alumnos a conocer la realidad social y económica de los países hispanohablantes a través de la lectura de textos, de modo que ellos pudieron sacar sus propias conclusiones acerca de una realidad que no es la misma de las cadenas de televisión y de las políticas neoliberales.
- Garantizaron el acceso a prácticas letradas consideradas marginadas social y culturalmente como algunas canciones del estilo bachata y reggaetón, ya que estos ritmos musicales tienen la preferencia de la clase social baja, de modo que hay una relación de identidad social y cultural entre los sujetos que las aprecian.
- Mitigaron los estereotipos sociales y culturales, prejuicios e intolerancia a los pueblos hispanohablantes, quienes buscan a veces mejores condiciones de vida y de trabajo en las metrópolis brasileñas. De esa forma, dichas prácticas letradas promovieron el aprendizaje de valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la solidaridad con relación a los migrantes.
- Desarrollaron el pensamiento y la conciencia crítica acerca de prácticas de instituciones sociales de poder, estimulando la lucha social por derechos perdidos y por justicia social en el contexto donde viven.
- Promovieron la autonomía de los alumnos en la construcción de significados durante la realización de las habilidades lingüísticas, de modo que ellos mismos buscaban informaciones en sus materiales de apoyo, como gramática, diccionario, páginas web, aplicaciones, etcétera.
- Garantizaron una mayor participación e interacción en el aula con los colegas de clase y el maestro, transformando el proceso de aprendizaje en una actividad de cooperación, pues a través de esta se establecía la construcción de conocimiento.
- Se preocuparon por la realización en clase de una lectura activa, cuyos lectores deben posicionarse a favor o en contra de las informaciones emitidas por los autores del texto, pues esta práctica se efectuaba en los debates en clase y en los comentarios realizados por los alumnos.
- Ponían de relieve en primer lugar los contenidos funcionales y léxicos como elementos fundamentales en la producción de los textos; en segundo lugar, los contenidos gramaticales para la organización sistemática de las informaciones, y en último lugar, los contenidos culturales para informar y reflexionar sobre la importancia de estas prácticas para la memoria e identidad de los hispanohablantes.

Dimensión 4. La opinión del alumnado acerca de las prácticas letradas: esta dimensión está relacionada con el cuarto objetivo específico de este trabajo y se centra en las

opiniones de los alumnos acerca de las prácticas letradas realizadas en la clase de español. De este modo, las conclusiones son las siguientes:

- Es evidente el interés en el proceso de aprendizaje de las lenguas, a partir del momento en que el maestro utiliza las prácticas letradas vernáculas propias del cotidiano de jóvenes y adolescentes, como la escucha de canciones consideradas marginadas socialmente y culturalmente, el abordaje de temas considerados tabús como relaciones amorosas no convencionales (ligues, noviazgos a distancia, etcétera), el abordaje de prácticas letradas de tribus urbanas, la exhibición de películas del género ciencia-ficción, dramas, etcétera. Queda claro que los jóvenes de la sociedad actual tienen pensamientos y actitudes revolucionarios, pues siempre quieren llamar la atención de los demás por su comportamiento rebelde y maneras de vestir. Por esa razón, los alumnos sugirieron que se realizaran prácticas letradas fuera del contexto escolar para que tuvieran contacto con otras formas de uso del lenguaje.
- Es obvio que las prácticas letradas realizadas en clase de español ayudaron a los alumnos en el proceso de comprensión e interpretación de textos de diferentes géneros, porque muchos alumnos mencionaron la mejora en la comprensión lectora, posibilitando avances en la busca de conocimientos y también del aprendizaje del idioma a través del enriquecimiento del vocabulario y de conocimientos no lingüísticos. De esa forma, la lectura favoreció a los alumnos el aprendizaje lingüístico y valores fundamentales para su formación ciudadana como agentes sociales.
- Estoy seguro de que las prácticas letradas cambiaron la manera de encarar el proceso de aprendizaje de español en el nivel secundario, a partir del momento en que los alumnos toman conciencia de que es necesario desarrollar todas las habilidades lingüísticas para las interacciones sociales y desempeñar funciones sociales en instituciones sociales y en el mercado de trabajo.
- Las prácticas letradas fueron imprescindibles para la formación de la conciencia intercultural y transcultural, porque muchos alumnos revelaron tener simpatía y empatía por las prácticas culturales de los hispanohablantes. Además, el contacto con la cultura de los países hispanohablantes les permitió el rompimiento con los estereotipos sociales y culturales difundidos por los medios de comunicación en general y por algunos discursos que ponían a margen las prácticas culturales de los hispanohablantes.

Dimensión 5. Los anhelos de los alumnos con respecto a las prácticas letradas escolares: esta dimensión está relacionada con el quinto objetivo específico de este trabajo y responde a los anhelos de los alumnos acerca de las prácticas letradas que mejoran sus habilidades lingüísticas en español. De ese modo, podemos concluir que son las siguientes:

- Exhibición de películas latinoamericanas y españolas las cuales aborden temas polémicos para incitar al debate en clase (expresión oral) y el desarrollo del pensamiento y análisis crítico de la realidad social (literacidad crítica).
- Realización de seminarios y eventos culturales para vivenciar una inmersión cultural (literacidad intercultural) y garantizar la espontaneidad en la transmisión de informaciones (expresión oral y valores como confianza y seguridad).
- Realización de intercambios culturales, paseos y visitas en lugares donde haya interacción con hispanohablantes y contacto con otras formas de conocimiento, por lo tanto, de aprendizaje en general.

Realización de tareas de destrezas integradas en las cuales se desarrollen más la escritura y la oralidad.

Referencias

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **La literacidad entendida como práctica social**. In Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet – Revista Virtual de Letras da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, v.05, nº1, p.99-114, jan/jul, 2013.

CAMPOY ARANDA, Tomás Jesús. **Metodología de la investigación científica**. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, PY: MARBEN, 2018.

FRANCO, Alfonso Vargas. **Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)**. Revista Folios, Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, v.2, nº 42, p.139-160, jul/diez, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância no ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2009.

GEE, James Paul. **Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words.** In Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

HEATH, Shirley Brice. **El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela.** In Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **O professor e a leitura: questões de formação.** Remate de Males, Universidade Estadual de Campinas, v.1, nº27, p.95-107, jan/jun, 2007.

KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana. **Significados e Ressignificações do Letramento.** Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

STREET, Brian. **Los nuevos estudios de literacidad.** In Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

El uso del Género Publicitario en el 1^{er} año de la Educación Media: un Análisis del Libro Didáctico *ENLACES*

FERREIRA, Joseane Mendes

DOUTORANDA em LETRAS, Universidade Federal da Paraíba,
UFPB, Paraíba

E-mail: joseaneletras@gmail.com

SILVA, Francisca Mariza Alves da

ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENS. SUPERIOR E MÉDIO,
Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP,

E-mail: marizapafor@gmail.com

SILVA, Ismael de Sousa da

DOUTOR em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción,
UAA, Paraguai

E-mail: Ismaelpoty@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es traer un análisis sobre la presencia de los géneros publicitarios en el libro didáctico de español en el 1º año de la educación media en la colección *Enlaces* (2013), utilizada en la enseñanza de la rede estatal de enseñanza de Piauí. La investigación parte de la siguiente problemática: ¿cómo los géneros publicitarios son presentados en el libro didáctico? Entre los objetivos específicos están identificar se los géneros publicitarios son usados en el libro de manera motivadora en el aprendizaje de lengua española, conocer la finalidad del uso de la publicidad en el libro, buscar las relaciones discursivas de estos textos con sus interlocutores y saber si el uso de estos textos atienden a los objetivos de ensino de español. La metodología de investigación de este artículo es bibliográfica descriptiva y para su fundamentación tomase como base los trabajos teóricos de Marchuschi (2001), (2002) y (2008), sobre géneros textuales y los siguientes documentos da educación brasileña: PCNs⁷

⁷ PCNs; Parâmetros Curulares Nacionais.

(2000), *Orientações curriculares para o ensino médio (2006)*; *Matrizes disciplinares para o ensino médio (2013)*, que tratan del ensino de lengua extranjera. La pesquisa apunta que el género publicitario sólo se utiliza como pretexto para la enseñanza de gramática, vocabulario, variación y no como herramientas capaces de mediar acciones socialmente elaboradas por los sujetos en el momento de la interacción.

Palabras-clave: Género textual, Enseñanza de ELE, Libro didáctico.

Introducción

En la actualidad mucho se discute sobre enseñanza de lenguas extranjeras por medios de los géneros textuales. Estos nos parecen grandes soportes para la práctica de las habilidades al adquirirse las lenguas, pues a partir de ellos se puede ejercitar la lectura, la oralidad y la escrita de los alumnos. La eficacia de los géneros textuales en la adquisición del español como lengua extranjera, por ejemplo, ya no se pone más en duda. Sin embargo, en muchos casos, en los libros didácticos se desarrollan prácticas de lecturas confusas, usando los géneros textuales como una concatenación de frases y, principalmente, para ejercitar y fijar determinadas estructuras gramaticales o como ejemplo de una correcta escritura.

En el caso específico de los géneros publicitarios, foco de este trabajo, su presencia en los libros generalmente es intensa, pero la propuesta de trabajo con los anuncios cambia un poco del método gramatical pasando a traer el foco en la intencionalidad discursiva y lectura de las imágenes. De esa forma, este artículo busca analizar cómo el libro del 1^{er} año de la educación media de la colección *Enlaces* presenta los géneros publicitarios, se ellos son motivadores, cuales sus relaciones con los interlocutores, bien como la finalidad didáctica con que ellos son utilizados.

El interés por esta temática surgió a partir de observaciones sobre la presencia amplia de géneros publicitarios en una grande parte de libros didácticos de la educación media, incluso la colección *Enlaces*, adoptada en la rede estatal de ensino de Piauí. La elección del tema se justifica por la necesidad de saber cómo el texto publicitario está siendo presentado en la enseñanza secundaria a través de una colección muy utilizada en escuelas públicas. El tema es relevante porque creemos que el texto publicitario tiene un papel muy importante al estudiarse una lengua y su comprensión de mundo, una vez que la publicidad tiene mucha fuerza discursiva en la actualidad. El libro por ser un soporte discursivo en

contacto con los alumnos es muy importante saber lo que está siendo propuesto en el material didáctico.

El objetivo general de la investigación es analizar cómo el libro del 1^{er} año de la educación media de la colección *Enlaces* presenta los géneros publicitarios. Entre los objetivos específicos están identificar se los géneros publicitarios son usados en el libro de manera motivadora en el aprendizaje de lengua española, conocer la finalidad del uso de la publicidad en el libro, buscar las relaciones discursivas de estos textos con sus interlocutores y saber si el uso de estos textos atienden a los objetivos de ensino de español.

Para fines de teoría, este trabajo está basado en los estudios de Marchuschi (2001), (2002) y (2008), sobre géneros textuales y los siguientes documentos de la educación brasileña: PCNs (2000), Brasil (2006); *Matrizes disciplinares para o ensino médio* (2013), que tratan del ensino de lengua extranjera.

Fundamentación teórica

Los géneros textuales en el ensino de lengua extranjera español

Por mucho tiempo en la enseñanza de lenguas se ve actividades de escritura en que el estudiante es llamado apenas a redactar, a escribir frases estudiadas anteriormente, o sea, es instigado a repetir estructuras lingüísticas o con actividades de memorización. Sin embargo, la enseñanza de la lengua escrita debe fundamentarse en trabajos de producciones textuales y prácticas de lecturas en contextos discursivos. En los documentos oficiales de la educación brasileña tenemos muchas propuestas de trabajo para todas las asignaturas del currículo, mostrándonos que hubo cambio en el que se refiere a la enseñanza de idiomas.

Para los trabajos con lenguas, los documentos oficiales apuntan para un ensino dinámico y que pueda contemplar algo amplio, contextualizado. En las Brasil (2006); volumen 1 que trata de los lenguajes, códigos y sus tecnologías, en el tópico que trata de las lenguas extranjeras, el documento objetiva retomar la reflexión sobre la función educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza media y resaltar la importancia de éstas, reafirmando la relevancia de la ciudadanía y discutiendo la práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras; discute el problema de la exclusión en la enseñanza frente a valores globalizantes y el sentimiento de inclusión frecuentemente aliado al conocimiento de lenguas extranjeras. El documento introduce también discusiones sobre las teorías del lenguaje y las nuevas tecnologías, multimodalidad, hipertexto y da sugerencias sobre la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de éstas. En lo que se refiere a las habilidades a

desarrollar en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación media, este documento se centra en la lectura, la práctica escrita y la comunicación oral contextualizadas.

De esa manera, podremos inferir que el trabajo con lenguas extranjeras debe estar centrado en la lectura y prácticas sociales que deben empezar a partir de los géneros textuales. El ya citado documento trae la siguiente propuesta para las habilidades que serán desarrolladas en lenguas extranjeras en la educación media en el 1er año: *Lectura - Comunicación oral - Práctica escrita*. Estos son los tres pilares que deben basarse la enseñanza de lengua extranjera.

En Brasil (2006) proponen así el desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de la escrita como siendo prácticas culturales contextualizadas. Esas prácticas pueden consolidarse en el cotidiano a través del uso de los géneros textuales que deben tener un papel destacable en las clases de lenguas extranjeras.

Asimismo, en su capítulo 4, en Brasil (2006) hablan específicamente de los objetivos de orientar o currículo para el enseño de español. En su texto vemos el énfasis en cambiar el modelo gramatical para lo textual, conforme destaca abajo:

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (p 144, grifo nuestro).

Esas relaciones discursivas ocurren siempre que se propone trabajar a partir de distintos géneros textuales, pues ellos tienen por foco justamente tales prácticas en que el discurso se sobrepone a la manera tradicional de análisis de gramática, tan común en las escuelas. Gran estudioso sobre los géneros textuales y su práctica en el contexto escolar, Marchuschi (2008) destaca que los géneros dan sentido a las actividades humanas y es realizado en textos que tienen su actividad discursiva legitimada por las instituciones.

El estudio de los géneros requiere un enfoque multidisciplinario, con encuadramiento en el lenguaje y en los aspectos de las acciones culturales y sociales. Por lo tanto, Marcuschi (2008) destaca el estudio del género como práctica social discursiva. En sus estudios, el teórico defiende el abordaje textual a partir de los géneros textuales que, según él, están

directamente ligados a la enseñanza. Él cree que el trabajo con el género es una gran oportunidad de lidiar con la lengua en sus más diversos usos auténticos en el día a día. Con esto pensamiento es posible decir que el trabajo con la lengua va tornarse más dinámico cuando hay su relación contextualizada y los géneros textuales, por se materializaren en prácticas sociales, permiten esto trabajo.

Otro documento que refleje a respeto de los géneros textuales son los PCNs (2000). Los PCNs presentan la meta del trabajo con la lengua extranjera en la búsqueda de significados contextuales y relacionadas a las prácticas culturales y las condiciones del texto. En su página 32, destaca que entre las competencias y habilidades del ensino de lenguas extranjeras están “analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal relacionando texto/contexto mediante naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de producción/recepción” (p. 32).

Por consiguiente los géneros textuales abarcan la cuestión de la cultura, el desarrollo de la comprensión lectora, con el propósito de llevar a la reflexión efectiva sobre el texto leído, más allá de la decodificación del signo lingüístico, el propósito es alcanzar la comprensión profunda e interactuar con el texto, con el autor y con el contexto, recordando que el sentido de un texto nunca está dado, pero hay que construirlo a partir de las experiencias personales.

En relación a las Brasil (2013), documento elaborado por la SEDUC-PI, o ensino de español también apunta para volverse para a las prácticas sociales en cual el aprendizaje busca “El desarrollo de la lectura, la comprensión de la escucha, el habla y le la producción escrita, aplicando el contenido gramatical, léxico y cultural aprendido en la práctica de las relaciones sociales, bien como el preparo para los desafíos posteriores” (p. 31, grifo nuestro). Las Matrices subrayan que la enseñanza de español debe ocurrir “a través de comprensión y producción de enunciados correctos y adecuados a sus contextos en lengua extranjera, haciendo uso de competencias gramaticales, estratégicas, socio lingüísticas y discursivas” (idem).

Los géneros textuales son así una muestra y un referente de potenciales usos con incidencia en el conocimiento del código escrito y oral de la lengua. Los documentos oficiales objetivan la importancia del trabajo con géneros en las asignaturas de lenguas extranjeras, permitiendo crear contextos significativos para el aprendizaje. Vamos a ver cómo está esto trabajo en el libro *Enlaces* 1^{er} año, con el enfoque a los géneros publicitarios.

Metodología del estudio

La pesquisa bibliográfica, conforme cita Oliveira (2007), es el estudio y análisis de documentos de dominio científico tales como libros, periódicos, enciclopedias, ensayos críticos, diccionarios y artículos científicos, siendo a principal finalidad proporcionar a los investigadores el contacto directo con obras, artículos o documentos que traten del tema en estudio. Así, la investigación de este artículo fue bibliográfica descriptiva. Para la construcción de esta pesquisa fue hecho un estudio sistemático en libros y artículos que aborden sobre tipos géneros textuales en la enseñanza de lenguas, algunos documentos oficiales de la educación brasileña que abordan sobre los objetivos del ensino de la asignatura del español.

El levantamiento de datos que constituyeron el corpus del presente análisis fue realizado en el libro 1 *Enlaces* (2013), español para jóvenes brasileños, 3ª edición, editora Macmillan. Los autores son Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo y Jenny Valverde. El libro didáctico *Enlaces* (2013) se compone de tres volúmenes, uno para cada año de la educación media. Sin embargo, sólo el libro 1 (1er año de la educación media) fue analizado en esta pesquisa. El análisis fue desarrollada a partir de los géneros publicitarios presentes en el libro y se centró en la observación de los siguientes aspectos: si los anuncios tiene el papel y la importancia del libro para el proceso de enseñanza y aprendizaje, si la presencia de los textos es motivadora para el ensino de español; la finalidad del uso de los textos publicitarios en el libro. Después fue hecha una descripción de los resultados constatados en la pesquisa

Resultados del estudio

El libro didáctico es un instrumento importante para la educación escolar como construcción de la ciudadanía, siendo, muchas veces, el instrumento central de las clases en gran parte de las escuelas públicas brasileñas. En nuestro escenario educativo, el libro didáctico propicia al profesor una referencia en la preparación de sus clases y más acceso a la información a los estudiantes. El Brasil tiene uno de los programas más avanzados de adquisición de libros escolares, que asegura la distribución gratuita de millones de ejemplares a la red pública de enseñanza en todos los sus niveles. Así el libro didáctico tiene muchas posibilidades de ampliar los conocimientos de los alumnos al relacionarse con sus perspectivas, proporcionando a ellos una familiarización con los contenidos.

Según Brasil (2006) hablan sobre el libro en aulas y ubica su importancia al facilitar en enseno y la organización de los contenidos.

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. (p. 154).

Como hemos dicho antes, el libro didáctico *Enlaces* (2013) es el actual material de lengua extranjera español adoptado en las escuelas públicas de la rede estatal de Piauí, teniendo una gran distribución por todo el estado. Es evidente que sus contenidos proponen algunos de los objetivos cuanto al enseno de español, conforme sugerencia de los documentos oficiales del País.

Basado en las discusiones de aquí, la propuesta del trabajo con los géneros se queda evidente y para eso levaremos en consideración solo los géneros publicitarios, teniendo en vista la amplitud de géneros que el libro trae. Los géneros publicitarios generalmente son utilizados con el objetivo de convencer los interlocutores a hacer algo o quedaren consientes del alguna causa social por medio de elementos persuasivos. En las palabras de Ganzella (2016, p. 5):

Persuasão é uma palavra sempre relacionada com a publicidade, devido à sua função de convencer o leitor ou consumidor acerca de um produto, marca ou, até mesmo, uma ideia. A publicidade é considerada, nos dias atuais, um meio de comunicação de massa, é ela que torna conhecido um produto, um serviço, ou uma marca.

Creímos que estos textos son muy ricos en estrategias discursivas y visuales y a esta reunión es característica de ellos mostrar las cosas entre lo dicho y lo no dicho, que muestra la opacidad del lenguaje e invitando para embarcar entre sus posibilidades en una constante búsqueda de significado.

Sabemos que la construcción de sentidos y la tomada de una posición opuesta a un determinado discurso, que también se materializan lingüísticamente en el texto publicitario, son aspiraciones inherentes a todo ser humano, así que no hay manera de suprimir estas aspiraciones que tiene como objetivo aprender un idioma extranjero. De esa manera, nos proponemos aquí analizar la presencia de los géneros publicitarios en libro 1 de la colección

Enlaces (2013) que corresponde al 1er año de la educación media. Para hacer los análisis que atiendan a los objetivos de la pesquisa elegimos cinco aspectos que nos parecen relevantes al trabajo con los géneros publicitarios. Ellos son los siguientes:

Cuadro 1- Criterios usados para hacer los análisis de los textos.

Criterio
Qué trata el texto
El posicionamiento del género
El tipo de interacción (diálogo/monofónico)
El medio (escrito/visual) que se pasa el mensaje
La finalidad con que el libro trae el género

Fuente: Elaboración propia.

Los géneros publicitarios que vamos analizar en el libro son propagandas y anuncios. En el material del 1er año hay exactamente ocho textos que visan la publicidad, son anuncios y folletos. En una primera colocación, fue necesario elegir tres textos más adecuados. Vamos a traer el primer texto que se encuentra en la página 68.

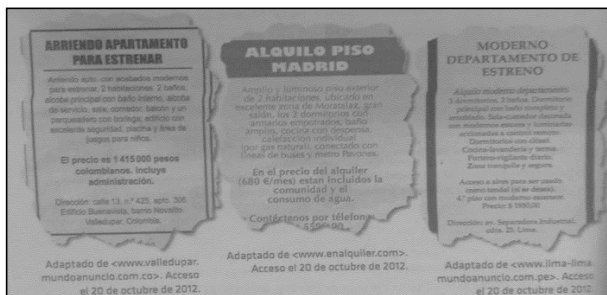


Figura 01: Anuncio de un texto publicitario

Fuente: Libro Enlaces (2013)

Los anuncios arriba tratan de diferentes viviendas en distintos países hispanohablantes. En sus textos es posible percibir que abordan de los distintos nombres para las mismas cosas, o sea, variaciones lingüísticas. Los tres anuncios traen un posicionamiento

positivo sobre las viviendas en destaque e intenta convencer a los interlocutores a alquilar las viviendas. Los anuncios 1 y 3 no presentan un discurso monofónico, pues no dejan ninguna forma de contacto. Solo el texto 2 intenta un dialogo a través de un número de teléfono. Cuanto al aspecto visual, porque son clasificados, solo hay mensajes verbales y no son textos atractivos. No revela al lector ninguna imagen de las viviendas.

Al que se refiere a la finalidad con que el libro presenta los anuncios, podremos destacar que son seguidos de propuestas de actividades gramaticales, pues hay el destaque para los comparativos y sus grados. El libro trae dos cuestiones, una para retirar palabras de los anuncios (vocabulario) y otra para destacar los comparativos de igualdad, inferioridad y superioridad. Las palabras que establecen las comparaciones (mas que, tan, como, etc.) también son enfatizadas en las actividades propuestas en el libro didáctico.

Vemos que estos anuncios están dispuestos para fines gramaticales y vocabulario. No hay actividades que busquen el significado contextual como proponen la teoría dos géneros y los documentos oficiales. Si en el ensino de español, la gramática debe volverse para el papel que ella desempeña en las relaciones interpersonales y discursivas, según apuntan las Brasil (2006), el libro didáctico Enlaces no atinge esa premisa. Los PCNs (2000) también atentan que al ensino de lengua extranjera compete analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, lo relacionando al contexto y sus aspectos de producción.

Vamos al texto publicitario da p. 89. Trata de un folleto de campaña comunitaria.



Figura 02: Anuncio publicitario 2.
Fuente; libro *Enlaces* (2013).

El texto propone un trabajo ambiental, una llamada de conciencia para mantener limpio los barrios de la ciudad de Madrid. Según Marcuschi, (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”.

Con eso su posicionamiento es de concientización de la comunidad en general. El folleto visa interacción con los lectores en forma de dialógica, pues llama la atención directamente de su interlocutor para hacer parte que limpiará los barrios. Tenemos la idea que son muchos barrios, porque se cado un limpiar lo suyo toda la ciudad de Madrid se quedará limpia.

El mensaje es atractivo, los colores son fuertes y hay dibujos de personas limpiando las calles. Cuanto a las actividades, el libro propone tres preguntas de comprensión: a quien se destina la campaña y el objetivo de ella.

Marcuschi (2008), creer que los géneros no son entidades formales, sino entidades comunicativas en las que predominan los aspectos relativas a funciones, propósitos, acciones y contenidos. Así es posible afirmar que en una clase de español, si el alumno es expuesto a una serie de conocimientos él comprenderá el sentido que tiene la lectura de un determinado texto, así como su función en el medio social. Todavía en el anuncio arriba no hay una comprensión más compleja que lleve el lector a una reflexión más amplia sobre la situación ambiental en Madrid, tampoco sobre cuestiones del medioambiente actual. Las dos últimas cuestiones se refieren al aspecto lingüístico del uso del pronombre “tú”. Las actividades podrían establecer muchas otras discusiones a partir de la temática ambiental. Tanto las aspectos de comprensión o lingüístico son abordados de manera muy pobre.

En última análisis tenemos los anuncios abajo. Ellos están en la p. 151 del libro.

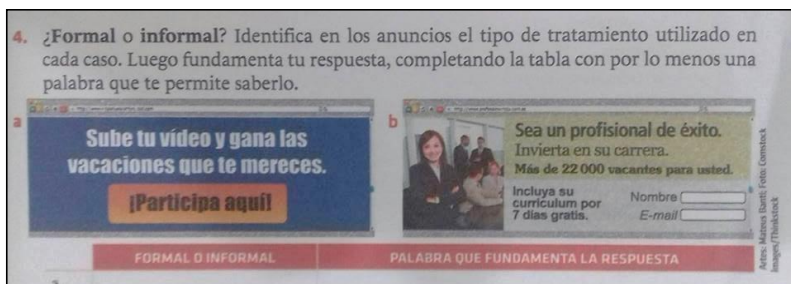


Figura 03: Anuncio publicitario 3.

Fuente; libro *Enlaces* (2013)

Los anuncios tratan de temas actuales, pues el primero trae un concurso de video que tiene como premio unas vacaciones. En tiempos de internet es muy común anuncios como esto. El otro texto trae un tema sobre actualización profesional. Es también un tema de gran

amplitud para discursos. Los textos intentan interactuar con los lectores para participaren. Los anuncios dialogan con los lectores pues llama a ellos para la participación. Hay aún inscripciones por la internet y eso es un dialogo. Sobre estos nuevos géneros, Marcuschi (2008b: p. 17) afirma que “eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”. Lo primer texto no presenta imágenes, ni dice donde serán las vacaciones, pero lo segundo contempla imágenes de personas aparentemente de suceso, siendo de esa forma, un elemento atractivo y identidad. Pero ora vez el libro trae estos anuncios únicamente para analizar el uso de “tu”, o sea, aspecto gramatical. Nada más que eso.

Marcuschi (2008) defiende la idea de que es imposible no comunicarse verbalmente por algún género o texto. Los géneros textuales representan mucho más que tipologías textuales (en los que se insertan la narración, la descripción, la argumentación). Además los géneros textuales están presentes en nuestro cotidiano, en nuestra esfera comunicativa, en nuestro medio social, en la forma de textos orales o escritos, y es por medio de los géneros textuales que nos socializamos con el medio en el que estamos insertos. En este sentido, el libro didáctico analizado no propone un trabajo dinámico con los géneros, sus actividades no son motivadoras, no buscan el contexto en prácticas sociales como objetivan los documentos oficiales de la educación. Los textos publicitarios son utilizados case siempre para estudios gramaticales y en este atienden en parte a los objetivos del ensino de español.

Conclusiones

En nuestro trabajo procuramos reanudar la reflexión sobre la función educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza media y resaltar su importancia, reafirmando y discutiendo la práctica de esta en la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de los algunos documentos oficiales podremos ver que el ensino de lenguas extranjeras deben estar relacionados a las prácticas sociales, discursivas con el foco en los géneros textuales. Algunos documentos que apuntan para ese son: PCNs (2000), Brasil (2006); Matrizes disciplinares para o ensino médio (2013), que tratan del ensino de lengua extranjera.

Discutir sobre el tema del uso de los géneros textuales es siempre de gran relevancia para el ensino de español y al mismo tiempo asociado a análisis del libro didáctico adoptado en la rede estatal de Piauí solo amplia la discusión, dejándola aún más relevante en el escenario actual.

El relevamiento detallado de los géneros textuales presentes en el libro Enlaces (2013) nos permitió hacer emerger algunas observaciones generales en relación con las

características de los textos movilizados. Los textos para la enseñanza de una lengua extranjera presentados en el libro *Enlaces* (2013) no están en conformidad con los documentos oficiales, tampoco con el enfoque comunicativo propuesto por la teoría dos géneros textuales. Los resultados apuntan que el género sólo se utiliza como pretexto para la enseñanza de gramática, vocabulario, variación y no como herramientas capaces de mediar acciones socialmente elaboradas por los sujetos en el momento de la interacción.

Referencias

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. MACHADO, A., R., BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L., A. **Gêneros Discursivos e Ensino de Língua**. Conferência pronunciada no II Seminário de Língua Portuguesa: Recife, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: _____ KARWOSKI, Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org). 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 15 – 28.

OSMAN, S. et all. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 3ªed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAUI. **Matrizes disciplinares para o ensino médio**: Teresina: Seduc, 2013.

El uso de los Recursos Didácticos del 1^{er} Año de la Enseñanza Secundaria: Lo Lúdico como Potenciador del Aprendizaje de ELE

ARAÚJO, Cláudia Barbosa
ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR, Universidade do
Estado do Piauí- UESI

E-mail: claudiaicaro@hotmail.com

SANTIAGO, Liziane Kelly do Nascimento Soares

ESPECIALISTA em GESTÃO EM DOCÊNCIA ESPECIALISTA E SUPERVISÃO ESCOLAR,
Faculdade do Médio Parnaíba, FAMEP.PI

E-mail: likellysoares@hotmail.com

SILVA, Ismael de Sousa da

DOUTOR em EDUCAÇÃO, Univerisdad autônoma de Asunción, UAA, Assunção, Paraguai

E-mail. ismaelpoty@gmil.com

Resumen

Este estudio se propuso a averiguar el uso de los recursos didácticos en el 1^{er} año de la enseñanza media: lo lúdico como potenciador del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Para su construcción, fueron hechas lecturas de libros y artículos que abordan la temática, con el objetivo de comprender la innovación de los recursos didácticos, y cómo estos potencializan el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, planteando la importancia de lo lúdico en el aula. Además, se pretende analizar la importancia del surgimiento de nuevos y mejores recursos como metodologías innovadoras a la enseñanza en el aula para auxiliar el libro didáctico. Los recursos didácticos tienen una gran relevancia en el proceso educativo, ya que promueven el aprendizaje significativo, y por lo tanto proporcionan a los sujetos, profesor y alumno, beneficios necesarios para lograr el resultado positivo. Este trabajo se respalda en los teóricos: Souza, (2007); Silva & Mesquita Neto (2014); González (2008); Baretta, (2006); Casas & Andrés, (2016); Kishimoto (2011); Fernández, Callegari & Rinaldi (2012); Lindstromberg & Valero, (2001); Noguera & Fuentes (2000).

Palabras-clave: Recursos didácticos, lúdico, lengua española.

Introducción

El desarrollo de clases más dinámicas, asociado a una metodología que potencializa la enseñanza de una lengua extranjera contribuyen de manera significativa para facilitar el aprendizaje, por eso es muy importante utilizar a menudo los recursos didácticos en el aula.

Así, este trabajo aborda la relevancia del uso de los recursos didácticos del 1^{er} año de la enseñanza media: lo lúdico como potenciador del aprendizaje de ELE, y por entender que lo lúdico potencializa su utilización en función del aprendizaje en la clase de español, es necesaria la implementación con recursos innovadores, además del libro didáctico.

Se sabe que el uso de los recursos didácticos en el aula acerca a los alumnos de los contenidos, los alumnos de los alumnos, y el profesor de los alumnos, y el uso diversificado de estos juegos son estrategias facilitadoras del aprendizaje, también estimula la reflexión pedagógica y establece la producción de nuevos conocimientos. Los recursos didácticos tiene una gran relevancia en el proceso educativo, ya que promueven un resultado positivo en la interacción a los sujetos: alumno y alumno, profesor y alumno, beneficios necesarios para lograr el aprendizaje significativo.

De esta manera, por darse cuenta de la necesidad de impulsar la enseñanza de español, se subraya la eficacia de la utilización de los recursos didácticos diversificados: lo lúdico en el aprendizaje como un intento de solucionar algunas de las dificultades existentes en el proceso de adquisición de ELE, destacando como puntos importantes: la asimilación de los contenidos y la motivación por parte de los alumnos en el aula.

Sin embargo, es necesario un estudio más profundo con el objetivo de responder al siguiente cuestionamiento de la investigación: ¿El uso de los recursos didácticos a través de lo lúdico potencializa el aprendizaje de ELE?

Ante la problematización, es patente el interés de una investigación basada en los objetivos de analizar el uso de los recursos didácticos del 1^{er} año de la enseñanza media para el aprendizaje de ELE, bien como identificar los recursos didácticos utilizados por el profesor en el aula, describir los diferentes tipos de recursos didácticos utilizados por el profesor de ELE en las clases, identificar cómo se da la motivación de los alumnos en el aprendizaje por medio de los recursos didácticos en las clases del ELE y reconocer cómo lo lúdico potencializa el aprendizaje de ELE.

El interés por la realización de ese trabajo visa la comprensión de la importancia de lo lúdico en las clases para los profesores y alumnos de primer año que estudian lengua

española, con el fin de mejorar o aumentar la práctica docente como forma dinámica del proceso y asegurar el aprendizaje de la enseñanza eficaz de ELE, además de ampliar las habilidades y el aprendizaje de los alumnos. Para subsidiar este trabajo, se utilizó como referencia los estudios de Souza, (2007); Silva & Mesquita Neto (2014); González, (2010); Baretta, (2006); Casas, (2016); Kishimoto (2011); Fernández, Callegari & Rinaldi (2012); Lindstromberg & Valero, (2001); Noguera & Fuentes (2000).

En las próximas secciones se abordan los diferentes recursos didácticos y su importancia para la enseñanza-aprendizaje, la relación con la motivación de los recursos didácticos y lo lúdico como potenciador de la clase de ELE.

Fundamentación teórica

Los recursos didácticos y su importancia para la enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje se hace significativo a partir de las experimentaciones reales de lo que es aprender, utilización de recursos didácticos variados facilitan ese aprendizaje y hace la enseñanza más placentera y significativa. Muchos profesores conocen los beneficios de los recursos, pero pocos están dispuestos a aplicarlos con el fin de superar estas necesidades de aprendizaje de los alumnos, que a su vez, el trabajo educativo no se limita a sólo el libro de texto y a la pizarra.

Según Souza (2007, p. 111), "Recurso didáctico é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos". Hay varios tipos de recursos didácticos que pueden ser utilizados por los profesores de lengua extranjera, en especial los direccionados al español, que es el foco de esta investigación y además de ser la segunda lengua más hablada en todo el mundo, también se originó del latín, así que posee términos comunes con el portugués de Brasil, lo que puede facilitar la comprensión a los estudiantes brasileños que necesitan aprender el idioma en la enseñanza media, tiempo estimado de tres años.

Durante las clases, debe haber una variación respecto al uso de los recursos didácticos, siempre llevando en consideración la adecuación en cada momento o en cada fase del proceso de aprendizaje y observando la heterogeneidad de la clase tanto en el nivel cognitivo como en el aspecto auditivo, visual entre otros, para que los fines propuestos por el profesor puedan ser logrados por el alumno, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprendizaje. Pero, para tanto, es necesario que los profesores conozcan no solo a sus alumnos sino también el plan dentro de sus aspiraciones de aprendizaje. Sobre eso, vale resaltar que

O professor deve ter formação e a competência para utilizar os recursos de ensino que estão ao alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos, a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (SOUZA, 2007, p. 111)

Sin embargo, los recursos didáticos diversificados solo serán relevantes, siempre y cuando sean utilizados con un objetivo en el aula, sea el libro, imágenes, internet, juegos y otros, todos solo serán eficaces si haya un propósito para ese uso dentro del ambiente escolar.

Aún según el mismo autor:

O uso dos materiais didáticos no ensino escolar deve se sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino-aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros. Portanto, o professor bem formado, sabe que a manipulação de materiais concretos deve ter ligação com situações significativas para o aluno. (SOUZA 2007, p. 113)

Resulta claro afirmar la relevancia de la utilización de los recursos didáticos por el profesor como forma de motivación de la clase, además de considerar que aquellos deben ser nombrados y organizados en un plan, con un objetivo, para que no solo su práctica docente sino también la respuesta de los alumnos, sean de hecho significativas.

Los diferentes recursos didáticos utilizados en la clase de ELE

Es evidente que el uso de recursos didáticos auxilia el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso para desarrollar las clases dinámicas de ELE, no es suficiente pizarra y rotuladores y libros. Sin embargo, cuando estos son utilizados con más dinamismo y creatividad, se tornan una herramienta de aprendizaje bastante significativa. También se puede mencionar grabaciones, películas, música, etc., pues tales recursos sirven como instrumento para que los profesores realicen bien sus clases. Es importante resaltar que el uso de recursos didáticos en el aula sirve como subsidio para la práctica docente más dinámica, pero este debe ser aplicado de forma coherente, de manera conjunta, profesor x contenido x recursos x alumnos, posibilitando significativamente la ampliación de conocimientos.

Tomando como base la siguiente afirmación:

Existe uma grande quantidade de material didático na internet, como livros, textos, vídeos, filmes, entre outros que oferecem subsídios para essa educação diversificada e cabe ao professor busca-los e usufruí-los. [...] sendo perceptível que para um ensino de línguas dinâmico, o docente necessita utilizar vários recursos didáticos e que esses o ajudarão, não o eximirão de suas responsabilidades, sendo a interatividade uma forma de diversificar. (SILVA & MESQUITA NETO, 2014, p.5)

Queda claro que la utilización de recursos diversificados facilita el entendimiento de los contenidos y la interacción en el aula. Por ello, la enseñanza de ELE requiere constantemente estrategias que posibiliten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el profesor al utilizar un recurso didáctico, transfiera al alumno no solo los conocimientos que antes eran adquiridos tradicionalmente por medio del libro didáctico, sino también aporte competencias para que el alumno desarrolle su socialización y a la vez su autonomía en el aprendizaje, descubriendo su propia manera dinámica y placentera de adquisición de conocimiento.

O estudante que tem acesso a uma quantidade de recursos didáticos diversos aprende mais facilmente os conteúdos ministrados em sala, pelo caráter dinâmico e enriquecedor que adquirem. [...] evidencia a necessidade de participação do corpo discente no processo de construção do próprio aprendizado, pois se o aluno não se interessa em aprender, é impossível a realização um trabalho efetivo por parte do corpo docente no sentido de proporcionar-lhe conhecimentos, assim como, percebe-se a necessidade desse conhecimento ser direcionado para o desenvolvimento das capacidades criativas do estudante, possibilitando sua reutilização na vida dos mesmos.” (SILVA & MESQUITA NETO, 2014, p.6)

Es notorio que la utilización de recursos didácticos diferentes dentro del aula, permite a los alumnos una motivación y un interés en aprender determinado contenido. Por lo tanto, el profesor puede estimular el aprendizaje, dinamizando sus clases con el uso de diferentes recursos desde el libro, diapositivas, carteles, tarjetas, imágenes, películas, CD, etc.

La relación motivación x recursos didácticos

La educación es algo muy complejo, difícil y variable de persona a persona, algo mucho más complicado de lo que puede parecer a primera vista. Por ello, para poder lograr uno de los objetivos más importantes en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, es necesario mantener elevado el estado anímico de los alumnos.

El ambiente escolar es un lugar donde se concentran las interacciones sociales, de modo que la motivación en el aula resulta indispensable dentro de ese contexto, ya que es en ese espacio que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se entiende que todo aprendizaje debe ser significativo, por lo tanto es necesario que el profesor sea el motivador de esta, que trace metas, determine los objetivos de aprendizaje, proponga actividades lúdicas, utilice recursos didácticos diversificados para motivar y responder el anhelo de los alumnos. Un buen docente siempre está constantemente reinventándose y buscando novedosas formas de impartir sus clases.

El uso de recursos didácticos diversificados contribuye de manera significativa al espacio del aula, además de articular la exposición del contenido de una forma diferenciada, hace que los alumnos sean participantes activos en el proceso de aprendizaje.

La motivación en la clase de ELE, es una manera que tiene el profesor de dinamizar su conducta docente, haya visto la necesidad de unir la teoría y la práctica, pues estudiar un idioma es para muchos algo nuevo y que puede distanciar a los alumnos, ya que en muchas ocasiones las lecciones pueden tornarse un poco densas y monótonas, resultando más difícil el aprendizaje. Es necesario que el profesor utilice una serie de técnicas para mantener a sus alumnos atentos e interesados con lo que están aprendiendo, ayudando a sus alumnos con nuevas formas de adquisición de conocimiento.

Então, podemos perceber uma orientação para uma educação não tradicionalista, enfatizando um ensino de línguas novo, mais democrático e essencialmente heterogêneo, pois a língua não é homogênea, isso mostra a preocupação e o reconhecimento da diversidade cultural existente entre os povos que falam esse idioma. É necessário enfatizar que esse ensino novo e democrático deve ser realizado para possibilitar ao alunado o seu pleno desenvolvimento e sabendo-se que a motivação nos estudos é essencial para a aprendizagem do discente, o ensino de Língua Espanhola deve ser promovido de forma dinâmica e interativa. (SILVA & MESQUITA NETO, 2014, p.3)

Según Silva & Mesquita Neto (2014, p.2) “la motivación nos direcciona al aprendizaje, entonces, se puede considerar la motivación como um hecho de extrema

relevancia en el ámbito educacional de segundas lenguas, posibilitando el impulso que mueve los alumnos al conocimiento de un nuevo idioma”.

De esta forma, se hace posible percibir que la motivación tiene una relación directa con la determinación de una persona para llegar a sus objetivos. La motivación depende del estado de satisfacción en que el individuo se encuentra para realizar algo.

La motivación es hecho fundamental al aprendizaje de un idioma, pues cuando el estudiante no se siente motivado, al mismo no busca nuevos conocimientos y nuevas maneras de aprender, de esa forma, el hecho de le gustar una lengua es importante para que lo motive su adquisición. (SILVA & MESQUITA NETO, 2014, P.7)

El proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una nueva dimensión derivada de las facilidades, ventajas y oportunidades que se dan, a través de la interacción entre profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor, pero para que eso ocurra, todos necesitan estar motivados a querer hacerlo, a querer aprenderlo.

Para que una clase sea atractiva, es necesario que el profesor proporcione situaciones estimulantes que utilicen estrategias, recursos didácticos diversificados y que despierte en los alumnos el interés en aprender, debe proporcionar estímulos para que el alumno se sienta motivado a aprender. Gracias a los numerosos recursos que actualmente se puede encontrar por internet, suele ser mucho más fácil introducir elementos que favorezcan las lecciones impartidas en las clases:

Es posible encontrar una gran cantidad de material didáctico que puede ser usado en el ambiente del aula para promocionar la interactividad entre todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. [...] Así, un material didáctico diversificado y el uso auxiliar de la internet en la enseñanza de Lengua Española son indispensables a una educación de cualidad. Es necesario un punto extra a la cuestión de la interactividad, pues un ambiente escolar alegre posibilita el aprendizaje satisfactorio del estudiante. (SILVA & MESQUITA NETO, 2014, P.8)

Las clases aliadas a recursos didáctico-pedagógicos, motivan a los alumnos a un mayor interés en aprender. Los recursos didáctico-pedagógicos surgen efecto cuando el profesor se convierte en un puente para despertar los estímulos de los alumnos. Así, esa motivación asociada a la utilización de recursos didáctico-pedagógicos diversificados, hace la clase más motivadora y con propósitos, y posibilita un aprendizaje mucho más placentero y significativo.

Lo lúdico como potenciador de la clase de ELE

El término lúdico es considerado un adjetivo masculino, con origen en el latín *ludos* y que remite para juegos y diversión. Pero la ludicidad en el aula, va más allá del acto de jugar por jugar, pero a las actividades lúdicas objetivan más la actitud del profesor y alumnos, que solo al juego en sí, y que posibilitan momentos de interacción de todos los envueltos en ese proceso educativo.

El juego a pesar de ser algo que siempre estuvo presente en la sociedad de esa antigüedad hasta los días actuales, muchos estudiosos no defiende lo lúdico como herramienta de ayuda en el proceso educativo.

Así, a pesar de los juegos han sido relacionados al aprendizaje y el área educacional hace dos siglos, su importancia se mantuvo constante a lo largo del tiempo. Así, les es conferida más atención en los períodos en que la educación es punto de críticas y reformulaciones, por si entender que ellos pudieran representar una manera de solución de problemas. [...] hay estudiosos no favorables al uso de los juegos didácticos, pues estos, dado su carácter placentero y libre, serian incompatibles con la seriedad y utilitarismo del aprendizaje. (KISHIMOTO, 2011, p.44)

Así se entiende que lo lúdico en el aula, debe ser una actividad que estimule la motivación, la diversión, y el placer, y que puede envolver todas las asignaturas escolares, así como vinculados a cualquier nivel de enseñanza. La ludicidad puede ser un excelente medio de incentivar y auxiliar el aprendizaje desde que ésta sea propuesta de forma organizada, con planificación, caso contrario, puede realmente reforzar lo que algunos teóricos defiende, una actividad sin comprometimiento con el aprendizaje.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no es diferente, pues los juegos colaboran, también, al desarrollo de la función simbólica, propia del lenguaje, al mismo tiempo en que involucran el placer e a motivación a aprender el nuevo idioma. Tal motivación puede, por su vez, abarcar el deseo de comunicarse en esa lengua, de conocer su cultura o sus maneras de expresión artística. (FERNÁNDEZ, CALLEGARI & RINALDI, 2012, p.26)

Se sabe que lo lúdico es una herramienta que complementa el aprendizaje en la Enseñanza Media, la cual junto con la Internet, se convierte en un fuerte aliado en las estrategias para complementar las actividades del aula, de modo que auxilian y preparan al alumno para diversas situaciones didácticas-pedagógicas, fortaleciendo la concentración y consecuentemente el raciocinio. En clases de español como lengua extranjera, lo lúdico se hace mucho más necesario como forma de colaboración para una aprendizaje significativo,

permitiendo que el profesor, como mediador del conocimiento, auxilie al alumno a entender mejor y de forma más fácil el contenido.

Así, la presencia de actividades lúdicas en las clases de idiomas se convierte en una posibilidad a más para que la comunicación efectiva logre significado, para que los factores afectivos sean valorados, para que los conocimientos previos sean activados y ampliados. En suma, participar de un juego requiere el involucramiento de todos los integrantes del grupo y conduce cada uno al desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje. (FERNÁNDEZ, CALLEGARI & RINALDI, 2012, p.26)

Lo lúdico es capaz de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su importancia en la enseñanza de una lengua extranjera, permite aún más la adquisición de aprendizaje estrechando la relación entre la teoría y la práctica, convirtiendo el ambiente escolar en un entorno interactivo que tiene valor el conocimiento previo y los alumnos se sienten importantes.

La enseñanza de idiomas ha experimentado una profunda transformación y un avance continuo, de forma que el enfoque dado al aprendizaje ha evolucionado significativamente y positivamente. De forma sincrónica a este avance, ha evolucionado también lo lúdico, que ocupa su lugar de forma más intensa con la aparición de los métodos comunicativos. [...] Con la aparición de la metodología comunicativa los juegos empiezan a ocupar su lugar en la enseñanza, es el momento en que se habla de “aprender jugando”. (González, 2010, p.2)

En los párrafos anteriores, se argumenta sobre la importancia central de lo lúdico como elemento esencial para la adquisición del aprendizaje como recurso didáctico y la aplicación de este en el aprendizaje del idioma, y entiende que la clase de una lengua extranjera exige una manera diferente de enseñar. Se cree que lo lúdico auxilia efectivamente en ese proceso, con objetivos claros, eso dinamiza el aprendizaje, de modo que el alumno se convierte en un participante activo y, al mismo tiempo, el autor constante de su aprendizaje.

Los juegos requieren una gran dosis de participación por parte del alumno y provocan que se activen mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente. Su utilización hace que la clase tenga lugar de forma relegada y amena, llevando a los alumnos a desarrollar su propio aprendizaje. (GONZÁLEZ, 2010, P.3)

El uso de lo lúdico en la clase de ELE, posibilita una interacción mayor en la enseñanza, visto que aprender una lengua extranjera requiere habilidades de aprendizaje, y un buen juego con los objetivos claros y adecuados facilita la adquisición de conocimientos de un nuevo idioma.

Por lo tanto, para un aprendizaje más significativo con el uso de lo lúdico en el aula, se hace necesario aún desarrollar el enfoque comunicativo, ya que este ayuda a los alumnos en la adquisición de conocimientos de una lengua extranjera, pues es un método que facilita la

comprensión de un nuevo idioma explotando situaciones y contextos reales, posibilitando el aprendizaje de las funciones de la lengua.

A través del enfoque comunicativo lo lúdico ganó destaque, ya que su propósito involucra la interacción x el aprendizaje y en la enseñanza de una lengua extranjera, su eficiencia depende del modo en que el método comunicativo se introduce en el aula y los efectos positivos que este puede causar en los alumnos, así favoreciendo la adquisición de las cuatro habilidades necesarias de la lengua: hablar, entender, leer y escribir. Las Actividades lúdicas, en el aula potencializan la competencia comunicativa de los estudiantes.

La conjunción del proceso comunicativo y didáctico se produce en la intersección de la elección de medio, canal y método para configurar el mensaje/contenido de la transmisión en función de una intencionalidad específica (comunicativa o didáctica). El enfoque comunicativo requiere destacar los aspectos de instrumentalidad, enfoque holístico, propósito, elección expresiva e interacción, que confieren el carácter comunicativo del diseño de una unidad, que pretenda recrear en el aula la realidad de las situaciones y necesidades comunicativas. (NOGUERA y FUENTES, 2000, P 2013)

Por otro lado, la aplicación del método comunicativo no solo se limita al libro texto, sino también a la ejecución de las actividades lúdicas. Este enfoque es uno de los más actuales, en el cual los profesores pueden maximizar su utilización, es decir, ofrecer innumerables posibilidades del aprendizaje.

Así basado en González (2010), los juegos tienen por finalidad:

- **Juego como mecanismo activador de la cultura:** Todos sabemos lo importante que es el factor cultural a la hora de enseñar o aprender una nueva lengua [...]
- **Como agente social:** será capaz de interactuar con otras personas y comunicarse dentro de la sociedad de la que formará parte.
- **Como hablante intercultural:** el alumno será capaz de identificar características propias de la nueva cultura a la que accede y las hará suyas, estableciendo un puente de unión entre ambas culturas.
- **Como aprendiente autónomos:** en la medida en la que se hace responsable por su propio aprendizaje y se hace consciente de que el aprendizaje debe ser para toda la vida. (GONZÁLEZ, 2010, P.3)

Basándose en citas anteriores, las actividades lúdicas permiten que el individuo vivencie experiencias de aprendizaje y estimule su autonomía dentro del ambiente educativo, generando una relación de integración, consigo mismo, alumno x alumno, y alumno x profesor.

Además, el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte proceso de aprendizaje. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el lugar y el papel del profesor y de los alumnos, la seguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase. Sin embargo, cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma. (BARETTA, 2006, p.2).

De esta forma, se entiende que lo lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje ofrece situaciones didácticas pedagógicas más atractivas y creativas, activando consecuentemente el pensamiento y la memoria dentro de ese contexto. Se puede destacar aún la relevancia de la ludicidad para el desarrollo de habilidades cognitivas. También vale mencionar la participación del profesor como mediador respecto a la realización de las actividades lúdicas en las aulas de ELE, de planificación, compromiso y de seriedad, con el propósito que no se pierda el real objetivo del lúdico como potencializador de aprendizaje, en ese sentido se hace necesario destacar la utilización de las herramientas como juegos, dinámicas, músicas, entre otros recursos mediado por el carácter lúdico.

Sugerencias de actividades lúdicas

Al mencionar lo lúdico como propuesta didáctico-pedagógica en las clases de ELE, permite reflexionar sobre las diversas posibilidades de asociar el uso recursos didácticos y la ludicidad como forma de dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Así trabajar la lengua española de forma atractiva a los alumnos es necesario enfocar en diversas situaciones pedagógicas que posibiliten la adquisición de ese nuevo idioma, de modo a proporcionar la interculturalidad desde el enfoque comunicativo.

González (2008, p. 34), trabaja *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*:

Cuando nuestros alumnos conocen una nueva cultura, ya traen consigo una serie de conocimientos o conceptos sobre la misma, muchas veces producto de mitos o desconocimiento de la realidad existente. Esto se hace muy importante desde el punto de vista del profesor, quien tiene que tener en cuenta una serie de objetivos relacionados con la dimensión cultural.

Hay un abanico de posibilidades de insertar lo lúdico en las clases de ELE como también diversificar el uso de los recursos didácticos. De este modo, se pueden destacar

algunas de esas actividades lúdicas sugeridas por teóricos que garantizan la eficacia del lúdico como potencializador del conocimiento de la lengua española en clases de enseñanza media.

Hay autores que defienden esta temática y que sugieren actividades lúdicas como soporte para las clases de español se vuelven más atractivas y significativas.

En el libro "*Actividades lúdicas para la clase de lengua extranjera - Español: consideraciones teóricas y propuestas didácticas*" de Fernández, Callegari & Rinaldi (2012), se propone actividades lúdicas destinadas al nivel básico, I y II, es decir, alumnos que están iniciando sus estudios de la lengua española.

Aquí están algunas sugerencias de actividades:

- **Abecedario:** desarrollar la memoria y ampliar el vocabulario;
- **Presentaciones ordenadas:** revisar estructuras para preguntar y decir el nombre, deletrear, ordenar elementos alfabéticamente, sociabilizar a los alumnos;
- **Banderas:** presentar o revisar las banderas de los países que hablan español, practicar los colores;
- **Bingo de numerales:** trabajar la comprensión de la escucha y la expresión de los numerales;
- **Contando:** desarrollar la memoria y la pronunciación, revisar los numerales ordinales; Diccionario: revisar vocabulario, desarrollar la habilidad de producción escrita;
- **Dominó de palabras:** revisión y ampliación de vocabulario;
- **Debajo de la silla:** revisar el vocabulario referente a algunos objetos y a los colores;
- **Juego de la memoria:** introducir y/o revisar o vocabulario referente a las partes del cuerpo ;
- **Hogar duce hogar:** revisar vocabulario de partes de la casa y adverbios de lugar oral;
- **Letras personificadas:** revisar vocabulario;
- **Mímica:** desarrollar vocabulario de acciones, revisar el gerundio.
- **¿Lo que será?:** revisar y/o ampliar vocabulario (sustantivos, adjetivos) estimular la imaginación;
- **Países y capitales:** introducir o revisar los nombres de los países que tienen el español como lengua oficial y sus capitales;
- **Teléfono sin hilo:** desarrollar la comprensión oral, la memoria auditiva y la pronunciación;

- **Todo lo que su maestro mandar:** desarrollar la comprensión y la producción oral. Revisar el vocabulario de partes del cuerpo y verbos de acción;
- **La caja misteriosa:** revisar y ampliar vocabulario y adjetivos (formas, materiales, colores);
- **La familia de Maria:** presentar o revisar vocabulário referente al parentesco oral y escrito;
- **Ordenador dañado:** revisar y ampliar vocabulario, desarrollar la comprensión auditiva, la entonación, el ritmo, las rimas y practicar acentuación gráfica;
- **Cocina internacional:** revisar vocabulario de alimentos y verbos en el Imperativo;
- **Crucero con famosos:** revisar vocabulario de vestimentas y de descripción física;
- **Descripción y memoria:** revisar el léxico de vestimentas, de objetos de uso personal y de características físicas, ejercitar la memoria;
- **Encuentre el tesoro:** revisar adverbios y locuciones de lugar;
- **Manchete misteriosa:** trabajar el raciocinio lógico, la elaboración de preguntas y el procesamiento de informaciones;
- **Memoria verbal:** revisar maneras verbales y pronombres personales;
- **Mi comapañero:** trabajar descripción física y psicológica; (FERNÁNDEZ, CALLEGARI & RINALDI, 2012, p. 52-85).

En el libro "*110 actividades para la clase de idiomas*", de Seth Lindstrmberg (ed.), traducido por Alejandro Valero (2001), describe más actividades que ayudan a la comprensión de la lengua española de manera fácil y placentera.

Destaca-se algunas:

- **Repaso:** proponen una forma de estructurar y de fomentar el repaso de lo ya estudiado (p.61-76)
- **Popurrí comunicativo:** procuran que los alumnos hablen, haciendo hincapié en la fluidez verbal; (p.79 - 97)
- **Trabajar con un libro de texto:** esta sección dan por supuesto que usted conoce bien su libro de texto antes de comenzar a cortar y añadir. (p.99 - 113)
- **Utilizar revistas y periódicos:** están diseñadas para contribuir a aumentar el repertorio de técnicas que usted utiliza con sus alumnos para trabajar con cualquier revista o periódico que tenga a mano. : (p.115 -124):

- **Textos temáticos, textos afectivos, historias:** conllevan el empleo de uno o más textos de lectura para estimular y estructurar un tipo de trabajo de aula que más allá de la comprensión escrita. (p.125 - 148)
- **La lengua a través de la literatura:** se destaca el uso del atractivo que producen las formas literarias para fomentar la utilización imaginativa y espontánea del idioma (p.171 - 196)
- **Música e imaginación:** pretenden que los alumnos establezcan un vínculo entre la música y la experiencia personal. (p.197- 210)
- **Gramática y registro:** práctica, reflexión, repaso: centran en algunos aspectos de la gramática, es decir, la gramática entendida en sentido amplio: la forma y el orden de las palabras en expresiones, oraciones y breves secuencias de oraciones.(p.231 -246).

Por lo tanto, la utilización de actividades lúdicas, posibilitan la expresión del actuar e interactuar, haciendo el proceso de enseñanza / aprendizaje de lengua española más motivada y placentera.

En general, se desarrolla la ludicidad, juego pedagógico con el propósito de provocar en la enseñanza, un aprendizaje significativo, proporcionando la construcción de nuevo conocimiento y principalmente estimular en el alumno el desarrollo de una habilidad cognitiva para la comprensión de un nuevo idioma.

Basado en los autores citados anteriormente, hay innumerables posibilidades de aplicación de actividades lúdicas en sala, propuestas que fortalecen lo lúdico como potencializador del aprendizaje. Cabe entonces al profesor, articular la teoría / práctica, el hacer, adecuar y modificar lo que se pretende enseñar. De este modo, al proponer actividad lúdica es necesario analizar las posibilidades de utilización en el aula con planificación adecuada, adoptando criterios de valor educativo.

Conclusiones

Lo lúdico como instrumento pedagógico representa una constante en el cotidiano del aula, se constituye en una herramienta de gran importancia pues torna el ambiente escolar un espacio propicio al aprendizaje con más facilidad. De modo que puede contribuir significativamente al desarrollo del alumno en un sentido más amplio dentro de ese contexto educativo.

En las clases de ELE en la Enseñanza Media, estas actividades con juegos permiten condiciones para que los alumnos resignen sus ideas para vencer dificultades relacionadas con la adquisición de conocimientos de un nuevo idioma.

En un principio, lo lúdico era asociado al juego, de forma espontánea y natural, sin embargo actualmente éste pasa a ser reconocido como algo esencial en el campo escolar, una necesidad básica dentro en el aula. Así, lúdico se convierte en un medio de desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos.

Las actividades lúdicas dentro del ambiente escolar proporcionan una ligereza y beneficia de manera espontánea aprendizaje de los alumnos, despertando el interés en la clase, su sociabilización y autoafirmación.

En esta perspectiva lúdica en la enseñanza de lengua española, el uso de recursos didácticos diversificados es pertinente, pues en la medida en que se divierten, los alumnos aprenden de forma significativa un nuevo idioma a partir del lúdico, posibilitando oportunidad de aprendizaje.

Así en esta propuesta, se puede argumentar a favor de la eficiencia del lúdico en las clases de ELE de enseñanza media, innova como factor mediador de la adquisición de conocimientos de un nuevo idioma. Además, atiende a las expectativas de los alumnos con una función positiva y promueve con su carácter lúdico, clases más placenteras y atractivas.

En ese sentido el uso diversificado de los recursos didácticos asociado a la ludicidad, y a la planificación de estas actividades, puede contribuir positivamente en ese proceso de adquisición de una lengua extranjera, posibilitando al alumno aprendizaje más eficaz. Además de eso, la perspectiva del lúdico en aulas de ELE potencializa la enseñanza, con el fin de promover el enfoque comunicativo, como medio y como objetivo final del aprendizaje de una lengua.

Referencias

ANDRÉS, M. A.; CASAS G.M., 2000. **“Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico”**, en: **Español para fines específicos**. Actas del I CIEFE, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2000, pp. 121-125.

BARETTA, Danielle, 2006. “**Lo lúdico en la enseñanza - aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE**”, en redELE, núm. 7, junio.

GONZÁLEZ, Patricia Varela, 2010. **El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE**. Marco ELE, Revista Didáctica español como lengua extranjera, núm.11, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortiz, 1997.

SOUZA, S.E. **O uso de recursos didáticos no Ensino Médio escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arquivo Mudi. 2007. Disponível em 10 de Fev. de 2017.

SILVA, Luzinete Maria.; MESQUITA NETO, José Rodrigues. “**O uso dos recursos didáticos diversificados para dinamizar o processo educativo**”. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres.; CALLEGARI, Marília Vasques.; RINALDI, Simone. “**Atividades lúdicas didáticas: espanhol: considerações teóricas e propostas didáticas**”. São Paulo: IBEP,2012.

LINDSTROMBERG, Seth (Editor); VALERO, Alejandro_ (Translator). **110 actividades para la clase de idiomas** (Cambridge De Didactica De Lenguas). Edición española, 2001.

NOGUERA, Francisco Galera; FUENTES María Isabel Galera. **El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua**. 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/pdf>.

A importância do gerenciamento das relações interpessoais como instrumento no processo de aprendizagem no ensino superior

MELO, Deyse Maria Brandão
ESPECIALIZAÇÃO em GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS, Faculdade das Atividades
Empresariais de Teresina, FAETE, Piauí;
E-mail: deysebrandaomelo@yahoo.com.br

SOUSA, Demerval Nunes
DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma e Asunción, UAA, Paraguay
E-mail: demerval@ifpi.edu.br

ALVES, Rosilda Maria
DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidade Nove de Julho- UNINOVE-SP
E-mail: rosilda@ifpi.edu.br

Resumo

A qualidade do ensino universitário vem sendo motivo de reflexões, pesquisas e discussões em muitos países. A universidade, ao assumir um papel educativo, transformador do ser humano deve considerar que o gerenciamento das relações interpessoais exerce função primordial para o alcance de uma conscientização quanto ao aprendizado. Diante disso, importa avaliar quais as consequências de, em sala de aula, haver alunos motivados, uma comunicação satisfatória entre professores e alunos, e professores emocionalmente competentes no processo de aprendizagem. Justifica-se esse trabalho por tratar das relações interpessoais em sala de aula, um tema relevante no processo ensino-aprendizagem e que constitui, também, uma estratégia para evitar a perda de bons profissionais e a evasão de alunos. Assim, o presente artigo foi desenvolvido por meio de uma sondagem explicativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, que consiste em examinar, por meio de levantamento e análise do que já foi produzido em teorias, teses e artigos. Teve como objetivo realizar uma reflexão sobre a importância das relações interpessoais no ensino superior e como elas podem se tornar a principal ferramenta para os professores atingirem os seus objetivos, a saber: capacitar seus alunos para a vida e ser mediador das relações no processo por meio do qual indivíduos adquirem domínio e compreensão do conteúdo. A metodologia aplicada foi um

estudo desenvolvido para sustentação teórica das análises e considerações do estudo em publicações bibliográficas de livros e artigos da Internet, todos pertinentes ao tema proposto. As teorias contemporâneas vêm agregar fatores importantes às teorias até então existentes, trazendo uma nova concepção sobre quais elementos motivadores levam ao melhor desempenho em sala de aula. A pesquisa realizada revela a necessidade de os professores desenvolverem habilidades para lidar com alunos que apresentam dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal, além de discentes desmotivados, sem qualquer empatia com o professor e sem compromisso com o aprendizado. O estudo permitiu constatar que uma comunicação clara e adequada é vital para a interação pois, por intermédio dela, os alunos se interessam pelo que o docente propõe e pelo que os colegas estão realizando; que a motivação, o relacionamento interpessoal e a comunicação, associados com as habilidades e capacidades dos professores provocam um resultado mais efetivo na aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem, competência interpessoal, motivação, comunicação interpessoal, ensino superior.

Introdução

A qualidade do ensino universitário é motivo de reflexões, pesquisas e discussões em muitos países, devido esse tipo de ensino assumir um papel educativo, transformador do ser humano, capacitando-o para a vida, e assim, deve considerar que o gerenciamento das relações interpessoais exerce função primordial para o alcance de uma conscientização quanto ao aprendizado.

Segundo Moscovici (2011, p. 19), prender é o verdadeiro cerne de qualquer processo educativo. Aprender a relacionar-se e comunicar-se é o fundamento existencial mais importante para alcançar um ajustamento real e um rendimento efetivo da própria ação. Partindo desse propósito, considera-se que para o estabelecimento de uma boa relação interpessoal em sala de aula, é necessária a revisão de alguns conceitos que são base para esse trabalho, além de uma reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Também é importante que o professor tenha clareza dos objetivos daquilo que está propondo, das necessidades específicas inerentes ao contexto social em que atuam, bem como do tipo de indivíduo que pretendem formar para interagir nesse ambiente, pois só assim poderá escolher metodologias e recursos adequados a essas práticas, avaliando necessidades, desafios, possibilidades e limitações que surgem com a utilização desses

instrumentos educativos. O professor manipula o ambiente, jamais as pessoas, em sua função de propiciar condições favoráveis para criar uma situação genuína de aprendizagem, na qual seja possível a ocorrência de sucesso processo de aprendizagem usado como um agente transformador exigido na realidade atual, precisa ser planejado e metódico, e estar voltado para a cultura dos estudantes. Em todo grupo de trabalho existem pessoas que se relacionam com maior ou menor facilidade.

A competência interpessoal é uma das características mais exigidas para os professores na atualidade, pois sendo os alunos seres de relações sociais, estas tendem a estar associadas às experiências de vida de cada um. Então, cabe a esses docentes saberem direcionar as suas vontades e os seus valores intrínsecos para obter, no contexto de sala de aula, melhores interações e menores conflitos. Por outro lado, sabe-se o quanto lidar com pessoas pode ser difícil. Sobre os universitários, Cury (2010, p. 26) observa que muitos decifram a linguagem da razão, mas poucos, a da sensibilidade e do carisma. Muitos decifram a linguagem do individualismo, mas poucos a do altruísmo, por isso não entendem que os fortes usam as ideias e os fracos, as armas. Os fracos impõem suas verdades; os fortes as submetem ao debate. Os fracos segregam-se em seus feudos; os fortes lutam pela espécie humana.

A sala de aula que o professor universitário enfrenta está cheia de jovens que têm cultura acadêmica, mas não são solidários, tolerantes, altruístas. Que são inflexíveis em seus posicionamentos e por isso não se deixam corrigir e nem repensar erros. Contatos harmoniosos e negociações entre as pessoas fazem-nas sentirem-se motivadas e, por isso, melhorarem os relacionamentos e o desenvolvimento de suas atividades. Na concepção de Gil (2013, p. 59).

O problema da motivação torna-se bastante complexo, pois o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos se for capaz de despertar seu interesse pela matéria que está sendo ministrada. Ou quando for capaz de demonstrar que aquilo que está sendo ensinado é necessário para os alunos alcançarem os seus objetivos.

Relações interpessoais com a percepção da situação e habilidade dos professores para lidar com comportamentos favorecem o aprendizado e o desenvolvimento de alunos e professores. De acordo com as concepções formuladas por Vygotsky (1998), pode-se afirmar que o aprendizado permite ao indivíduo a maturação de suas funções psicológicas, propiciando o seu desenvolvimento.

Assim, percebe-se que há uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento. Do mesmo modo, o ensino possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. É o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o transforma e é na

relação com outras pessoas mais experientes que o desenvolvimento ocorre, especialmente pelo processo de imitação e mediação.

Partindo desse princípio, para que a construção do conhecimento aconteça de forma mais positiva, é necessário que a aprendizagem esteja estruturada nas vivências cotidianas do aprendiz, nas suas necessidades e nos seus anseios. A aprendizagem depende da motivação do aluno e isso requer um relacionamento intenso e amistoso entre este e o professor. A eficiência na comunicação entre alunos e professores/ professores e alunos é necessária para melhorar o desempenho dos aprendizes. Somente pela efetiva comunicação nas relações interpessoais poderá haver a solução de problemas e o surgimento de novos padrões de comportamento. O professor, enquanto gerenciador da comunicação interpessoal deve ficar atento para que esta se dê da forma mais clara possível.

Diante disso, importa avaliar quais as consequências de, em sala de aula, haver alunos motivados, uma comunicação satisfatória entre professores e alunos, e professores emocionalmente competentes no processo de aprendizagem.

O objetivo geral do estudo é realizar uma reflexão sobre a importância das relações interpessoais no ensino superior e como elas podem se tornar a principal ferramenta para os professores atingirem os seus objetivos.

A breve metodologia: para a realização desse estudo, foi feita uma sondagem explicativa. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que consiste em examinar, por meio de levantamento e análise do que já foi produzido em teorias, teses e artigos a respeito de determinado assunto, os quais são assumidos como tema para a pesquisa científica. Sendo a universidade um espaço de relações interpessoais, torna-se evidente a importância do desenvolvimento de estratégias a fim de que os professores promovam ambientes interativos que sejam favoráveis ao aprendizado e ao seu próprio desenvolvimento, bem como de seus alunos, visando a criar e fortalecer uma cultura de cooperação e aprendizagem compartilhada.

Os conceitos ligados ao ensino e à aprendizagem estão sempre relacionados com instrução, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam o professor como parte desse processo, e cuja descoberta, apreensão, mudança de comportamento e aquisição de conhecimentos caracterizam o aluno. Estudos apresentados aqui indicam que para que se tenha uma boa relação interpessoal em sala de aula, é indispensável a revisão de alguns conceitos que são base para esse trabalho, com uma reflexão para os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa, desenvolvida em três meses, teve como objetivo mostrar como o relacionamento interpessoal afeta o aprendizado. Os assuntos apresentados aqui

comprovaram que a conscientização sobre o aprendizado pode estar relacionada à motivação e à comunicação entre as partes.

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas em livros e artigos científicos. Para Gil (2012, p. 17). Negociação é um processo de comunicação bilateral, com o objetivo de se chegar a uma decisão conjunta. (FISHER; URY; PATTON, 1994). Relações interpessoais com a percepção da situação e habilidade dos professores para lidar com comportamentos favorecem o aprendizado e o desenvolvimento de alunos e professores. De acordo com as concepções formuladas por

Vygotsky (1998), pode-se afirmar que o aprendizado permite ao indivíduo a maturação de suas funções psicológicas, propiciando o seu desenvolvimento. Assim, percebe-se que há uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento. Do mesmo modo, o ensino possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. É o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o transforma e é na relação com outras pessoas mais experientes que o desenvolvimento ocorre, especialmente pelo processo de imitação e mediação.

Partindo desse princípio, para que a construção do conhecimento aconteça de forma mais positiva, é necessário que a aprendizagem esteja estruturada nas vivências cotidianas do aprendiz, nas suas necessidades e nos seus anseios.

A aprendizagem depende da motivação do aluno e isso requer um relacionamento intenso e amistoso entre este e o professor. A eficiência na comunicação entre alunos e professores/ professores e alunos é necessária para melhorar o desempenho dos aprendizes. Somente pela efetiva comunicação nas relações interpessoais poderá haver a solução de problemas e o surgimento de novos padrões de comportamento. O professor, enquanto gerenciador da comunicação interpessoal, deve ficar atento para que esta se dê da forma mais clara possível.

Diante disso, importa avaliar quais as consequências de, em sala de aula, haver alunos motivados, uma comunicação satisfatória entre professores e alunos, e professores emocionalmente competentes no processo de aprendizagem.

Metodologia do estudo

Para a realização desse estudo, foi feita uma sondagem explicativa. O método utilizado foi pesquisa bibliográfica, que consiste em examinar, por meio de levantamento e análise do que já foi produzido em teorias, teses e artigos a respeito de determinado assunto, os quais são assumidos como tema para a pesquisa científica. Sendo a universidade um

espaço de relações interpessoais, torna-se evidente a importância do desenvolvimento de estratégias a fim de que os professores promovam ambientes interativos que sejam favoráveis ao aprendizado e ao seu próprio desenvolvimento, bem como de seus alunos, visando a criar e fortalecer uma cultura de cooperação e aprendizagem compartilhada.

Os conceitos ligados ao ensino e à aprendizagem estão sempre relacionados com instrução, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam o professor como parte desse processo, e cuja descoberta, apreensão, mudança de comportamento e aquisição de conhecimentos caracterizam o aluno. Estudos apresentados aqui indicam que para que se tenha uma boa relação interpessoal em sala de aula, é indispensável a revisão de alguns conceitos que são base para esse trabalho, com uma reflexão para os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa, desenvolvida em três meses, teve como objetivo mostrar como o relacionamento interpessoal afeta o aprendizado. Os assuntos apresentados aqui comprovaram que a conscientização sobre o aprendizado pode estar relacionada à motivação e à comunicação entre as partes. Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas em livros e artigos científicos. Para Gil (2012, p. 17).

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A metodologia aplicada foi um estudo desenvolvido para sustentação teórica das análises e considerações do estudo em publicações bibliográficas de livros e artigos da Internet, todos pertinentes ao tema proposto. As teorias contemporâneas vêm agregar fatores importantes às teorias até então existentes, trazendo uma nova concepção sobre quais elementos motivadores levam ao melhor desempenho, diante da realidade enfrentada pelas universidades, na atualidade.

Os termos discutidos nesse artigo propõem-se a evidenciar como o relacionamento interpessoal se torna motivador para o desempenho do aluno, que pessoas motivadas costumam se relacionar melhor, e que ações direcionadas para melhorar as relações interpessoais contribuem para a melhoria do clima entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se indispensável desenvolver a competência interpessoal entre os professores a fim de que eles adquiram liderança, planejamento e organização funcional, o

que leva motivação ao ambiente de sala de aula, a qual se faz notar pelo interesse pelas atividades, além da inovação, criatividade e integração pessoal.

Com base nesses pressupostos, justifica-se esse trabalho porque trata das relações interpessoais em sala de aula, tema relevante no processo ensino-aprendizagem e que constitui, também, uma estratégia para evitar a perda de bons profissionais e a evasão de alunos.

Fundamentação teórica

Objetivos

A partir das pesquisas bibliográficas realizadas para a elaboração dessa pesquisa, observou-se a importância de realizar um estudo voltado para o comportamento humano nas salas de aulas das universidades, por meio do qual se verifica como o ser humano age e reage em suas interações com professores e alunos, alunos e colegas, e que tipo de comunicação os motiva para se concentrarem no assunto que está sendo ministrado em sala de aula.

Os autores pesquisados são unânimes em ratificar que a motivação no ambiente de ensino e aprendizagem só é possível em ambientes em que a confiança e a ética sejam mútuas na relação professor - aluno, e aluno - aluno. Relacionamento interpessoal é um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma relação entre duas ou mais pessoas e está diretamente ligado à forma como cada um percebe, sente, e manifesta-se em relação ao outro. Esse tipo de relacionamento é marcado pelo contexto onde está inserido, podendo ser familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade.

Rocha (2016) aduz que se relacionar é dar e receber ao mesmo tempo, é abrir -se para o novo, é aceitar e fazer-se aceito, buscar ser entendido e entender o outro. A aceitação começa pela capacidade de escutar o outro, colocar-se no lugar dele e estar preparado para aceitá-lo em seu meio. Um dos primeiros pesquisadores a estudar as relações interpessoais foi o psicólogo Mailhiot de um grupo e sua eficiência estão estreitamente relacionadas não somente com a competência de seus membros, mas, sobretudo, com a sala de aula, é importante manter contatos saudáveis, que gerem sentimentos positivos, para que haja harmonia no grupo.

Relação interpessoais

As relações interpessoais, no ensino superior, tiveram conotações diferenciadas conforme a tendência pedagógica. Professor e aluno desfrutaram de papéis principais em diferentes contextos, quando a escola passou a assumir um papel educativo e, assim, transformou o ser humano, capacitando-o para a vida. Nesse âmbito, as relações interpessoais passaram a ganhar uma dimensão imprescindível, ampliando as exigências inerentes à função docente.

Muitos alunos frequentam a escola sem que a família tenha uma estrutura adequada para dar suporte à sua educação. Então, novas competências foram sendo acrescentadas ao trabalho dos professores, uma vez que a família já não consegue dar a formação necessária aos seus integrantes.

A base para a melhoria das relações interpessoais é a compreensão de que cada pessoa tem uma personalidade própria que precisa ser respeitada, e que cada um traz consigo necessidades sociais, materiais e psicológicas que precisam ser satisfeitas, e que influenciam o seu comportamento (MOSQUERA E STOBBAUS, 2004, p. 92).

Portanto, relações interpessoais são uma disposição interior, uma aceitação do outro, que pode ser identificada no modo de falar, de olhar, na postura e, sobretudo, na forma de agir. Uma boa relação entre professor e aluno é fundamental para garantir o aprendizado. Quando nas relações entre os alunos existe respeito, compromisso, escuta, compreensão, autocontrole e tolerância, forma-se um ambiente motivador, de interação e de troca. Se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem equilibradas, o professor não fará um bom trabalho em sala de aula, e seu relacionamento com os alunos também professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno e com o conhecimento.

O relacionamento do professor com seus alunos, construído mediante um comportamento ético, beneficia os dois lados. Quando há respeito e um ambiente harmonioso, onde as pessoas se consideram e trocam afetos, o convívio torna-se fácil, as atividades são feitas de forma prazerosa e com mais satisfação.

Motivação

A literatura tem mostrado que, desde a Antiguidade, há uma preocupação com as razões pelas quais as pessoas agem ou pelas quais decidem o que fazer. De acordo com os estudiosos do tema, motivação é um processo que implica na vontade de efetuar um trabalho ou de atingir um objetivo.

Motivação é um processo responsável por impulso no comportamento do ser humano para uma determinada ação, que o estimula para realizar suas tarefas de forma que o objetivo esperado seja alcançado de forma satisfatória. Motivação é ter um motivo para fazer determinada tarefa, agir com algum propósito ou razão. Ser feliz ou estar feliz no período de execução da tarefa, auxiliado por fatores externos, mas principalmente pelos internos. O sentir-se bem num ambiente holístico, ambientar pessoas e se manter em paz e harmonia, com a soma dos diversos papéis que encaramos neste teatro da vida chamado "sociedade", resulta em uma parcialidade única e que requer cuidados e atenção (KLAVA, 2010, s/p).

A aprendizagem humana está relacionada à educação e ao desenvolvimento pessoal. Deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado. A motivação em sala de aula só é possível em ambientes onde a confiança e a ética sejam mútuas na relação entre professor e aluno. A motivação para a aprendizagem dá-se por vários motivos, que diferem de indivíduo para indivíduo.

Para Kanaane (1995), o relacionamento interpessoal está diretamente relacionado com a motivação, que se caracteriza como sendo uma ferramenta indispensável para um grupo, pois serve para diagnosticar o nível motivacional das pessoas, apresentando quais os fatores e aspectos que elas levam em consideração para estarem estimuladas ou não, e isso significa que nem todas as pessoas estão dispostas a desempenhar as mesmas funções da mesma forma, porque existem razões diversas que as instigam.

Baseado nesse conhecimento observa-se que a motivação positiva reúne sentimentos como entusiasmo e confiança para a conquista de um objetivo. Então, a motivação dos alunos para o aprendizado depende da relação estabelecida com o professor e, sobretudo, do conhecimento por parte deste quanto aos interesses do discente. Nesse contexto, percebe-se que o aluno se vê influenciado por sua percepção em relação ao professor, que deve sempre reforçar a autoconfiança dos aprendizes, mantendo sempre uma atitude de cordialidade e de respeito para adquirir essa segurança.

As razões pelas quais as pessoas são motivadas têm origem nas diferenças existentes entre elas. Podem ser notadas na maneira de perceber, pensar, sentir e agir. Elas são diversas porque suas bases, que envolvem conhecimentos, informações, opiniões,

preconceitos, atitudes, gostos, crenças, valores e comportamentos, trazem diferenças de percepções, opiniões e sentimentos em cada situação compartilhada. À medida que o professor procura identificar os interesses dos alunos, estará em condições de motivá-los. A aprendizagem é algo voluntário e desejável, o aluno precisa querer aprender, sentir a necessidade de aprender para que dirija sua atenção para isso. O autor supracitado considera que é responsabilidade do professor usar estratégias para despertar o interesse do aluno com vistas a que ele tenha concentração e envolvimento suficiente com a matéria, provocando uma reação positiva e a confirmação do aprendizado.

Para Freire (2014), o professor é uma fonte de opções para satisfação dos interesses do aluno, dentro dos limites de sua formação. Ou seja, o autor não entende o professor como um facilitador, mas como uma opção para o aluno interessado. Pode ser um provocador, não um facilitador.

Como ensinava Piaget (1998), no processo de descoberta ativa por parte do aluno, o professor continuará a ser um animador indispensável. Ele criará situações e armará os dispositivos iniciais para despertar na classe o interesse pela pesquisa dos tópicos apresentados e dirimir as dúvidas. A ele caberá, também, sistematizar as conclusões dos aprendizes, levando à reflexão que obrigue ao controle das soluções demasiado apressadas. O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar em transmitir soluções já prontas.

Comunicação interpessoal

A comunicação interpessoal é um método de comunicação que promove a troca de informações entre duas ou mais pessoas. Cada pessoa, que passamos a considerar como interlocutor, troca informações baseadas em seu repertório cultural, sua formação educacional, vivências, emoções, toda a história de vida que traz consigo.

Davis e Newstrom (1996, p. 4) definem comunicação como sendo: A transferência de informação e compreensão de uma pessoa para a outra. É uma forma de atingir os outros com ideias, fatos, pensamentos, sentimentos e valores.

Ela é uma ponte do sentido entre as pessoas, de tal forma que podem compartilhar aquilo que sentem e sabem. Utilizando esta ponte, uma pessoa pode cruzar com segurança o rio de mal-entendido que muitas vezes as separa. A eficiência na comunicação entre alunos e professores/ alunos e alunos é inevitável para melhorar o desempenho. Somente pela efetiva comunicação nas relações interpessoais poderá haver a solução de problemas e o surgimento de novos padrões de comportamento. Para Moscovici comunicação interpessoal, podem ser

indicadas a paráfrase, a descrição de comportamento, a interessado na matéria e tem uma imagem positiva do professor, sua mensagem é mais bem percebida.

Depois de percebida, é interpretada. E depois de interpretada, dá-se a reação do aluno ou feedback. Conforme Gil (2013), o sucesso da comunicação docente vai depender, em grande medida, de sua habilidade em lidar com essas reações. É do professor a intenção comunicativa, responsável pela escolha do assunto, de acordo com o qual organizará toda a mensagem, preocupando-se com a adequada compreensão do receptor. É ele também o responsável pela tarefa de propiciar e facilitar a interação necessária entre os interlocutores alunos/alunos.

A realidade de cada um é que irá conduzir esse diálogo, cabendo ao professor descobrir o melhor modo de fazê-lo. Em uma cultura de competitividade, é possível promover uma relação saudável entre os alunos, por meio da mediação entre as partes. Para propiciar a interatividade aluno-aluno, o professor deve criar atividades que facilitem a aprendizagem colaborativa, ou seja, que proporcionem uma troca de conhecimentos entre os alunos para que, juntos, construam o conhecimento.

A mensagem enviada precisa ser clara e adequada às características e necessidades dos alunos, com colorido emocional e de forma lúdica, criando situações que os mantenham reflexivos, usando diferentes canais, a fim de evitar monotonias. Gil (2013) sugere a aplicação dos princípios de comunicação nesse processo onde o professor é a fonte, e para garantir a transmissão adequada de suas ideias e emoções, ele deve ser claro sobre os seus objetivos e suas ideias e manter um tom de voz agradável aos alunos. Em relação aos receptores, que são os alunos, é necessário ser desenvolvida a empatia, manter-se atento às reações deles, criar um clima de confiança, desenvolver interesse e criar condições para a retroalimentação e comunicação a uma pessoa, ou grupo no sentido de fornecer.

Competência interpessoal

Quando os alunos entram em uma universidade, trazem consigo diferenças individuais. Alguns têm sérias deficiências no uso da língua portuguesa e de interpretação. São pessoas que conviveram com estruturas escolares precárias, professores despreparados e aulas de qualidade duvidosa. Alguns deles, por causa do desinteresse da família, passa toda a formação sob a responsabilidade da escola. Alunos que não são solidários, tolerantes, e não têm compromisso com o seu grupo. Alunos que são inflexíveis em seus posicionamentos e por isso não se deixam corrigir e nem repensar erros. Alunos que por causa de suas diferenças

individuais, podem trazer diferenças de percepção de informações e de opinião. Alunos que têm necessidades, expectativas e sentimentos.

Tudo isso pode transformar o clima emocional do grupo de educação altruísta resgata valores éticos e luta contra a prevalência do instinto humano no tecido social. O egoísmo, o individualismo e o egocentrismo desenvolvem-se sem qualquer sensibilidade é a melhor forma de construir um indivíduo capaz de ser crítico, consciente do seu papel de aluno, enfim, um indivíduo capaz de aprender.

Goleman (2012) considera a esperança e o otimismo um diferencial entre os estudantes. Para ele, são instrumentos motivadores para a obtenção de metas de estudantes, de sair de enrascadas e de se tornarem resilientes. O professor, ao procurar desenvolver sua competência pessoal e interpessoal e a de seus alunos, cria empatia, possui a confiança dos alunos, encontra soluções para os problemas que venham a surgir, percebe as necessidades de cada um, passa a respeitar as diferenças e com isso, torna a comunicação do grupo mais fácil, melhorando o processo de aprendizagem interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação.

Na concepção de Argyris (1968), a competência interpessoal requer quatro aptidões distintas: liderança, capacidade de manter relações e conservar amigos, de resolver conflitos e análise social. A percepção da situação interpessoal e a habilidade de resolver problemas são componentes de grande importância nessa esfera, que exigem treinamento demorado dentro de um grupo, com a ajuda de um coordenador. Para tanto, é necessário coragem e disponibilidade psicológica do professor.

De acordo com Moscovic (2011), a habilidade de lidar com situações interpessoais engloba várias outras habilidades como, por exemplo, procurar ver uma mesma situação sob vários outros ângulos ou aspectos. O autor ressalta, igualmente, a importância do conteúdo cognitivo e a relação afetiva em cada situação de conflito interpessoal. O equilíbrio desses dois componentes é que fará com que o relacionamento se torne forte e verdadeiro.

Os professores, no dia a dia da sala de aula, precisam lidar com pessoas que têm histórias de vida diferentes, com trajetórias marcadas pelo crime e pela violência, pela fome e miséria, e com temperamentos difíceis. Compreender a dinâmica do conflito e suas variáveis serve de base para diagnosticar a situação de conflito. Goleman (2012) explica que o professor, como mediador de conflitos, deve mostrar seu ponto de vista de uma forma imparcial. Em primeiro lugar, as partes devem refletir sobre o problema; depois, são orientadas a se ouvirem, sem interrupção e insultos; em seguida, já mais calmas, o mediador pede que os

envolvidos repitam o que o outro disse para que fique claro que de fato ouviram; por fim, juntos buscam soluções com as quais os dois fiquem satisfeitos

Segundo Moscovici (2011), o processo de ensino-aprendizagem não depende somente dos objetivos e das preferências do professor/educador. Resulta também da complexidade do conteúdo da aprendizagem e do nível de capacidade de aprendizagem do indivíduo. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação nem a elaboram devidamente. Os professores lidam com estudantes que são muito estimulados e bem informados pelas mídias sociais. O excesso de estímulos e informação a que os alunos são bombardeados traz como consequência a diminuição da concentração e o aumento da ansiedade.

Para aumentar a concentração, aliviar a ansiedade e melhorar o rendimento intelectual do aluno, Cury (2010, p. 82) sugere: 1) música ambiente para aliviar a tensão; 2) tentar melhorar a concentração; 3) usar a arte da dúvida durante a exposição para abrir as janelas da memória; 4) humanizar o professor (contar sinteticamente capítulos de sua vida em alguns momentos) para cruzar o mundo do mestre com o aluno; 5) humanizar o produtor de conhecimento (contar aventuras, ousadias, derrotas, êxitos, lágrimas, rejeições) para cruzar o mundo do pensador com o aluno e estimular a arte de pensar.

O desenvolvimento da competência interpessoal conduz ao autoconhecimento e este alimenta a empatia, a autotransformação, a negociação e a ética, que conduzem à ação moral. De posse dessa competência, o professor aprende a interpretar canais não verbais expressados pelos alunos, como o tom de voz, os gestos, a expressão facial e a usá-los como ferramenta para haver uma retroalimentação em sua aula. Sentimentos positivos de empatia e atração entre o professor e os alunos provocam aumento de interação e cooperação, sendo de grande importância para a melhoria da qualidade no aprendizado, para o alcance de melhores desempenhos nas atividades em sala de aula e, conseqüentemente, para a obtenção do objetivo do processo de aprendizagem.

Empatia é alimentada pelo o autoconhecimento: quanto mais conscientes estivermos acerca de nossas emoções, mais facilmente poderemos nos colocamos no lugar do outro e com isso experimentamos a dor e a alegria dele, embora não sendo nossa. O desenvolvimento da empatia traz uma interação compassiva entre as partes, aumentando a cooperação e evitando os conflitos entre professores e alunos, e entre alunos e colegas.

De acordo com a teoria sócio histórico cultural de Vygotsky (1987), a origem das mudanças que ocorrem no ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, está vinculada às interações existentes entre sujeito e sociedade, cultura e história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem que promovem esse desenvolvimento durante

toda a existência do indivíduo. Por isso, é importante que os professores procurem desenvolver essa competência interpessoal em seus alunos. Para tanto, é necessário que busquem a autoconsciência e o autocontrole emocional.

Goleman (2012, p. 79) diz consciência podem ter um poderoso impacto na maneira como percebemos e reagimos, embora que, para o autor não é importante equilibrar as emoções porque cada sentimento tem seu valor. Muitas vezes, o aluno leva problemas de seu cotidiano para sala de aula e isso pode diminuir a sua concentração e até mesmo gerar conflitos internos. O ideal, então, é fazer atividades em sala de aula que tornem os alunos conscientes das consequências de algo desagradável que tenha acontecido antes de chegar à sala. Se o aluno é levado a pensar criticamente, a ser mais confiante em si e nos outros, ele estará mais preparado para interagir e enfrentar mudanças.

Um ambiente interativo de aprendizagem caracteriza-se como um espaço onde todos têm a possibilidade de falar, expressar ideias, levantar hipóteses, discutir, tomar decisões e ter autonomia para planejar e executar suas ações, conduzindo seu aprendizado e desenvolvimento. Esse ambiente é um processo ativo e resultante de adequada interação professor-aluno, que tem como sujeito ativo o aluno e a sua ação nesse meio faz com que ele se perceba parte de um processo dinâmico de construção do próprio saber, a partir da ação organizadora do professor e da ação do instrumento mediador.

Para Vygotsky (1987), é pela atividade de estudo que o aluno mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, sendo levado a pensar e a reorganizar o que pensa e melhor compreender as relações sociais. O vínculo professor/aluno não deve ser uma ligação de imposição, mas, sim, de cooperação, respeito e crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo em seu processo de construção do conhecimento.

Nas palavras de Oliveira (1997, p. 57), aprendizado é: O processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos, [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). O professor, por sua vez, deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Por essa razão, cabe a ele considerar o que o aluno já sabe, e qual a sua bagagem cultural para a construção da aprendizagem. A mediação, segundo Vygotsky (1991), é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Assim, o professor é o mediador da aprendizagem desse aluno e deve facilitar o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais e desenvolver-se cognitivamente.

É importante que esse professor tenha clareza dos objetivos daquilo que está propondo, das necessidades específicas do contexto social em que atua, bem como do tipo de indivíduo que pretende formar para interagir nesse meio, pois só assim poderá escolher metodologias e recursos adequados a essas práticas, avaliando necessidades, desafios, possibilidades e limitações que surgem com a utilização desses instrumentos.

Os processos de aprendizagem, no contexto atual, onde a difusão de informações e a apropriação do conhecimento ocorrem de forma acelerada e eficiente, em consequência dos grandes avanços nos setores científico e tecnológico, têm revelado novas necessidades e novos desafios à prática pedagógica e também à participação do indivíduo na sociedade e na transformação da mesma.

O professor precisa apropriar-se desses avanços tecnológicos e incorporá-los em sua prática docente, buscando promover ambientes interativos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo na medida que possibilitam agir na zona de desenvolvimento potencial do aluno. A utilização de tecnologias como instrumentos auxiliares à prática pedagógica, além de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo, por meio da internalização de novos sistemas simbólicos pode, também, contribuir para intensificar e fortalecer a interação professor - aluno e a relação aluno - aluno.

Nessa perspectiva, o professor também está sendo influenciado pelo meio e, conseqüentemente, está em pleno processo de desenvolvimento, já que precisa se atualizar para acompanhar as mudanças docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende (FREIRE, 2014, p. 25).

Resultados do estudo

Na pesquisa realizada viu-se que um ambiente interativo de aprendizagem se caracteriza como um espaço onde todos têm a possibilidade de falar, expressar ideias, levantar hipóteses, discutir, tomar decisões e ter autonomia para planejar e executar suas ações, conduzindo seu aprendizado e desenvolvimento.

Essas colocações sugerem uma reflexão acerca do papel do professor, que precisa promover ambientes interativos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, na medida que possibilitam agir na zona de desenvolvimento potencial do aluno. Nessa perspectiva, o docente também está sendo influenciado pelo meio e, conseqüentemente, está em pleno processo de desenvolvimento.

No entanto, esse ambiente só é possível se esse profissional tiver consciência e compreensão da importância de desenvolver empatia com os alunos, de saber trocar informações com eles, bem como da necessidade de trazer a história de vida de cada um, a realidade social vigente e as suas experiências para o contexto escolar e acadêmico, facilitando as relações entre eles. O professor tem como desafios mostrar novas formas de ver o mundo e voltar a sua atenção principalmente para quem aprende, por que aprende, como aprende e ajudar o aprendiz nesse processo.

Sabe-se que pessoas éticas são mais solidárias. A escola ainda é o principal caminho para discutir questões éticas, uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais.

Ações direcionadas para melhorar as relações interpessoais contribuem para a melhoria do clima em sala de aula e isso se reflete na obtenção da aprendizagem de forma coletiva, facilitando o alcance dos objetivos da instituição de ensino.

Conforme mostra a literatura, os fatores que podem melhorar o relacionamento interpessoal são: liderança democrática, diálogo, respeito, compromisso, assertividade, empatia e afetividade.

Por esse motivo, faz-se necessário desenvolver a competência interpessoal dos professores para que eles obtenham liderança, planejamento e organização funcional, o que leva ao ambiente de sala de aula integração pessoal, motivação e interesse pelas atividades, inovação e criatividade.

Outros fatores de destaque dizem respeito à eficiente comunicação interpessoal e a aquisição de competência interpessoal que facilitam a tomada de decisões, bem como a confiança entre os membros, trazendo soluções e o surgimento de novos padrões de comportamento. Esses fatores incrementam os índices de satisfação e de comprometimento dos alunos e dos professores, reduz o stress nos relacionamentos interpessoais, mantém um clima agradável e sem manifestação de conflitos.

Por meio de estudos realizados para a execução desse trabalho, pode-se afirmar que relações interpessoais com confiança e afetividade em sala de aula afetam a motivação dos alunos. A satisfação pessoal é um fator importante na qualidade, no desenvolvimento e na continuidade das atividades, pois pessoas envolvidas passam a realizar as tarefas de forma harmoniosa e produtiva.

Conclusão

Constata-se nos materiais estudados que gerenciar as relações interpessoais em sala de aula contribui para a transformação no processo de aprendizagem, trazendo significativas contribuições no espaço escolar e fornecendo suporte para a compreensão de como acontece tal processo. Partindo dos conceitos de relações interpessoal, motivação, comunicação interpessoal e competência interpessoal, observa-se que, pode-se obter uma melhor qualidade da relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo essenciais no processo de internalização do desenvolvimento desses alunos.

Conclui-se, então, que o processo de conhecimento se dá por meio da interação. Esse processo realiza-se não apenas individualmente, mas a partir das relações interpessoais, ou seja, mediante a interação do sujeito com os outros. O relacionamento interpessoal em sala de aula é, sem sombra de dúvida, um dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos, e esse resultado depende da parceria com o professor para obter melhores ganhos. Pessoas bem relacionadas estão motivadas para introduzir em suas vidas uma cultura de cooperação e de empenho na realização de suas tarefas.

Nessa direção, vale dizer que é necessário que o professor esteja imbuído de proporcionar no ambiente de sala de aula essas relações, possibilitando a compreensão do seu papel e da importância de uma prática afetiva e reflexiva em sala de aula. Talvez esse seja o caminho para que se tenha uma educação de qualidade, no sentido de contribuir para a formação de pessoas críticas, comunicativas, conscientes e interativas, que praticam ações que vão cada dia criar ambientes saudáveis para aprender cada vez mais. O professor que busca desenvolver as relações, a comunicação e a competência interpessoais, motivando seus alunos está construindo uma nova realidade nas turmas do ensino superior e, quiçá, em todos os níveis de ensino.

Referências

ARGYRYS, C. **T- groups for organizational effectiveness**. Harvard Business Review, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 60-74, abr./jun. 1968.

CURY, A. **O código da inteligência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

DAVI S, K.; NEWSTROM, J. **Comportamento humano no trabalho, uma abordagem psicológica**. 14. ed. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda. 1996.

FISHER, R.; URY, W.; PATTON, B. **Como chegar ao sim: a negociação de acordos sem concessões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro como aluno. In: **ENRICONE, D. (Org.) Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

K ANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KLAVA, V. **Motivação empresarial - o desafio do século XXI. Administradores O portal da administração**. 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informese/artigos/motivacao-empresarial-o-desafio-do-seculo-XXI/48844/>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

M AI L HI OT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

MOSCOVI C. I. Fela. **Desenvolvimento interpessoal, treinamento em grupo**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.

M OSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: **ENRICONE, D. (Org.) Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

OL I VEI RA. M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PI AGET, J. **Para onde vai a educação**. Tradução Ivete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

ROCHA, E. B. **Relações interpessoais: uma análise empresarial e social**. Web artigos. 2016. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/26749/1/relacoesinterpessoais>>. Acesso em: 10/abril/2018.

VI GOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

La Aplicación de los Juegos en el Aprendizaje de ELE del 3^{er} Año de la Enseñanza Primaria

OLIVEIRA, Maria Elizabete
ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR,
Universidade Estadual do Piauí, UESPI, Piauí

E-mail: paulokampus@gmail.com

SILVA, Ismael de Sousa da
DOUTOR em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción, UAA,
Assunção, Paraguai

E-mail: ismaelpoty@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la reflexión sobre la importancia del juego en el desarrollo de los niños y su contribución en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua española. Se plantea analizar la importancia de lo lúdico en el aprendizaje del tercer año fundamental para identificar su aporte en la habilidad de socialización, en la autonomía, en la interacción entre los alumnos y en su capacidad de seguir instrucciones, bien como ofrecer algunas sugerencias didácticas de actividades que pueden ser utilizadas por los profesores de español como lengua extranjera con niños de la edad etaria entre 8 y 9 años. El estudio busca reflexionar sobre la enseñanza del idioma español a través de los juegos, el cual también tiene el intuito de presentar posibilidades de actividades lúdicas que puedan contribuir al agrandamiento de la lengua española en las clases del tercer año fundamental y que posibilite la utilización de los recursos lúdicos como estímulos al proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), proporcionando al educando un entorno más placentero y motivado. Como referencial teórico fueron escogidos los autores, Huizinga (2004) y Cerrolaza (1997) que explicitan claramente en sus temáticas la importancia del juego en el aprendizaje infantil.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje; juegos; lengua española.

Introducción

La felicidad ha ganado espacio en la escena escolar, el juego y el juguete son la esencia de la niñez y el uso les permite un trabajo pedagógico para la producción de conocimiento, de aprendizaje y desarrollo. Es la responsabilidad del educador crear un ambiente que reúne elementos para motivar al estudiante y complacerlo en la realización de las actividades. Una de las formas más importantes de socialización y aprendizaje en la escuela de enseñanza fundamental son las actividades lúdicas. Lo lúdico permite el contacto más dinámico de la lengua con los acontecimientos reales de una escuela pública.

Este contacto con los elementos más cercanos a la realidad de los estudiantes y profesores puede colaborar en el desarrollo de la lectura y la escritura, porque el vocabulario utilizado en el juego puede ser como la lengua cotidiana del alumno, facilitando la comprensión del idioma. En esta circunstancia, la absorción de los contenidos se refuerza con los recursos didácticos, que se basan en la lúdica para la adquisición de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Este trabajo aborda la aplicación de diversos recursos didácticos utilizados a menudo en el aula del tercer grado de fundamental, analizando las maneras de trabajar con el juego. También destaca la importancia de lo lúdico a la cognición y el reto de acercar la alegría para el aula. Así, se propone analizar la importancia de lo lúdico en el aprendizaje de 3^{er} grado de primaria, identificar la capacidad de socialización de autonomía e interacción de los alumnos, su capacidad de seguir instrucciones y, por fin, describir la secuencia didáctica de las actividades utilizadas con los niños del tercer grado.

Además, hay una necesidad de la escuela convertirse en la más agradable para todos los que pasan su tiempo dentro de ella, tanto estudiantes como empleados. La alegría es importante para la salud intelectual del ser humano, es un área que merece atención de los padres y educadores. La lúdica permite el estudio de la afinidad del niño con el mundo exterior, añadiendo estudios específicos sobre la agudeza del juego en la concepción de la personalidad.

La mayoría de los docentes no se interesan en usar actividades metodológicas lúdicas para aplicar en la enseñanza-aprendizaje de sus discentes. Se sigue ofreciendo estrategias tradicionales, como la lectura asociada a dictados, exposiciones de contenidos en la pizarra en que se aprende muy poco y se desmotiva constantemente, no teniendo la visión de que el modo como se debe enseñar ha cambiado mucho con la era tecnológica y la globalización de la información. Esta situación se nos llevó a realizar esta investigación bibliográfica con estudiantes del 3^{er} año de la enseñanza primaria.

Así ocurre con cualquier recurso didáctico, inclusión de actividades lúdicas debe mantener relación directa con los objetivos de la clase, con los contenidos y con la metodología adoptada.

En las próximas secciones se abordarán la participación de lo lúdico en el aprendizaje de los niños del tercer año de la enseñanza fundamental, enseguida listará algunas ventajas a la enseñanza-aprendizaje con el uso de los recursos lúdicos y su contribución para la autonomía e interacción de los estudiantes, luego ofertará algunas sugerencias didácticas con posibles actividades lúdicas para el tercer año de la enseñanza fundamental, finalizando con la conclusión y referencias.

La participación de lo lúdico en el aprendizaje de los niños del tercer año

Aunque los juegos se hayan relacionado con el aprendizaje en el área educativa desde hace dos siglos, su importancia no se ha mantenido constante a lo largo del tiempo. Así, se les presta más atención en los períodos en que la educación es objeto de críticas y reformulaciones, por entender que ellos podrían representar una forma de solución de problemas (KISHIMOTO p.44).

A pesar de ello, la misma autora resalta que hay estudiosos no favorables al uso de los juegos didácticos, pues estos, dado su carácter placentero y libre, serían incompatibles con la seriedad y utilitarismo del aprendizaje. Dada esa dicotomía, resalta que

Si queremos aprovechar el potencial del juego como recurso para el desarrollo infantil, no podemos contrarrestar su naturaleza que requiere la búsqueda del placer la alegría, la explotación libre y la no vergüenza (KISHIMOTO p.44).

Esas características - alegría, relajación, placer - no pueden ser olvidadas cuando se hace referencia a los juegos didácticos vinculados a cualquier nivel de enseñanza y no sólo a la educación preescolar. De la misma forma, tales aspectos deben estar presentes en las actividades lúdicas relacionadas a todas las disciplinas escolares sin, lógicamente, ignorar uno de los propósitos centrales de la educación básica, cuál sea, el de contribuir al desarrollo de los educadores de los educandos (Brasil, 2010, art. .22.2.20).

Evitar el uso de 1ª persona, utilicen la 3ª persona, por un lado, las actividades lúdicas el jugar - presentes en la vida del hombre desde su nacimiento y lo que contribuye, entre otras cosas, a la adquisición y/o consolidación de conocimientos ya la construcción de sentidos de formas espontánea y placentera. Por otro lado está la institución escolar, preocupada por el cumplimiento de programas curriculares, que exige frecuencia obligatoria al alumno, valoriza el silencio y la disciplina (SCHULTZ, p.).

Se trata, como se ve, de compatibilizar dos líneas de raciocinio que no son excluyentes, aunque algunos gestores educativos, educadores, padres de alumnos y estudiantes así lo creen.

Por supuesto, unir lo lúdico y las propuestas más tradicionales de enseñanza supone aceptar que los juegos son parte de la naturaleza humana, así como el aprendizaje y por lo tanto pueden caminar juntos como de hecho caminan.

Las ventajas de los recursos didácticos con alumnos del 3º de la enseñanza fundamental

Como se sabe, los juegos son solo uno de los muchos recursos que están a disposición del profesor para introducir, explicar o hacer que los alumnos practican un determinado asunto o habilidad lingüística. Al igual que cualquier otro recurso didáctico, deben usarse con criterios y sin exageraciones. El uso de tales actividades sólo como forma de distracción no es aconsejable en el ambiente escolar, ya que toda acción educativa debe tener un propósito claro y estar al servicio de la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los objetivos del juego en el aula es conducir al alumno a que enfoque su atención en los usos lingüísticos, socioculturales, discursivos o estratégicos del idioma, de manera contextualizada y placentera.

Los autores como Cerrolaza (1997), Huizinga (2004), Brancher (2006), Schole, Nacimiento (2008) discuten lo lúdico y su importancia en el aprendizaje analizando su importancia con el objetivo de una mejor práctica de aprendizaje escolar.

Las actividades lúdicas en las clases de LE permiten, aunque que el profesor cree un contexto comunicativo rápido y eficaz, que optimiza el tiempo y el esfuerzo de los alumnos, ya que, en general, se evitan minuciosas explicaciones acerca de determinados matices de uso.

De esta forma, ciertas propuestas lúdicas que requieran la comunicación - controlada, semi-controlada o espontánea- llevarán al alumno a conocer y/o entender ciertas estructuras, reglas gramaticales o léxico en la lengua en estudio, de manera inconsciente, directa, objetiva y contextualizada. Por el contrario, cuando el profesor parte de la explicación y explicación de una regla gramatical, por ejemplo, el grado de abstracción y de conocimiento metalingüístico muchas veces dificulta el entendimiento de los estudiantes y perjudica su asimilación y posibilidades de aplicarla en contextos comunicativos (CERROLAZA et al. al, 1997, p26-27).

La contribución de los recursos didácticos para la autonomía e interacción de los estudiantes

Para desarrollar y participar en la actividad del mundo en que vive, el niño necesita jugar, pues jugando él desarrollará el sentido de compañerismo, su autoexpresión, además de usar con sus compañeros su autoestima, autoconfianza y autonomía.

Al jugar, el niño se siente estimulado a experimentar descubrir, crear y aprender. Además, jugar es un derecho educación, la cultura y el ocio - artículo 59, del Estatuto del Niño y del Adolescente. Las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo del niño, pues colabora en su formación de hombre autónomo, en la participación comunitaria, en su desarrollo personal y consecuentemente en el desarrollo de una autoestima satisfactoria.

Con el juego, el niño aprende a convivir, esperar el momento que le toque jugar, aceptar reglas, independiente del resultado, ya lidiar con frustraciones sin dejar que eso interfiera en su vida. Además, el niño desarrolla su lenguaje, pensamiento, atención, concentración, logrando así una participación satisfactoria en la construcción de su conocimiento.

También aporta al crecimiento y madurez de los niños, pues proporciona en la mayoría de las veces, o en todas las ocasiones, la búsqueda de soluciones y de alternativas para desarrollar de forma placentera lo que se le propone y contribuye al desarrollo de la autoestima. Es necesario aceptar que los juegos son parte de la naturaleza humana, así como el aprendizaje y por lo tanto pueden caminar juntos como, de hecho, caminan.

El juego como herramienta didáctica

Todo ser humano, independiente de su edad, posee en su interior un niño que quiere divertirse. La actividad de juegos puede permitir que los alumnos se liberen de sus problemas y puede ser un medio de conocer y compartir sentimientos positivos tanto entre los compañeros de clase como con el profesor y con la misma materia.

Otra razón para usar los juegos es con el objetivo de trabajar contenidos gramaticales, considerados como monótonos o difíciles. El juego también es una oportunidad para que ellos pierdan el miedo de hablar pues los alumnos, al jugar, se olvidan de que están siendo observados y abandonan todas sus dificultades y vergüenzas.

La hora del juego es un buen momento para que el profesor detecte los errores y las dudas así como para que haga un diagnóstico más preciso y detallado de las deficiencias del grupo. Y lo más importante es aprovechar con los estudiantes ese momento para discutir acerca de estos problemas detectados.

Sugerencias didácticas de actividades que podrán ser utilizadas en la clase de ele del tercer año

La primera cosa que el profesor debe tener en mente es el objetivo que se quiere alcanzar, siempre considerando el contenido estudiado. La finalidad de la actividad lúdica no puede ser solo divertirse, sino también reforzar algún contenido estudiado. Se puede trabajar ortografía, escritura, pronunciación y gramática.

Las actividades deben ser muy bien planeadas y si hay materiales, deben ser preparados con antelación. No se debe dejar que las actividades con juegos y dinámicas sean programadas algunos minutos antes de la clase ni tampoco decidir qué juego o dinámica utilizar en el momento. Regularmente esta posición suele tener resultados negativos.

a -Coger el globo

Nivel: Principiante – Avanzado	Materiales: Un globo inflado
Tiempo: 5 – 10	Objetivo: Repaso

Esta es una actividad para que los alumnos realicen una tormenta de ideas sobre vocabulario con cierta rapidez.

Preparación: elija un campo léxico para repasar. En el nivel de principiante, por ejemplo, las partes del cuerpo o los colores; en nivel avanzado, formas de caminar o expresiones del español coloquial tales como: asoma la cabeza por la esquina.

Procedimiento: Diga a los alumnos que se pongan de pie formando un gran corro. Explique que el objetivo de la actividad es mantener el globo en el aire el mayor tiempo posible. No debe tocar el suelo. Pero antes de golpear el globo hacia arriba, tienen que decir en alto una palabra del campo léxico elegido para el repaso. Y antes de comenzar, los participantes tienen que saber si se permiten las repeticiones.

a- Variaciones

La estructura de esta actividad ofrece posibilidades casi ilimitadas para la práctica de otras áreas de la lengua como, por ejemplo:

- **Funciones:** los alumnos tienen que decir en alto varias formas de introducir sugerencias (por ejemplo: ¿Por qué no ...?, Quizá si ..., Estaría bien que ..., Yo que tú..., ¿Qué te parece si...?), de saludarse, y demás.
- **Gramática:** Escriba unos veinte verbos en la pizarra en su forma de infinitivo. Los alumnos tienen que decir el pasado simple de uno de ellos antes de golpear el globo. O bien, cada vez que se golpea el balón hay que decir una frase breve de confirmación de la acción (ej.: P: Vas a venir. A: ¿Verdad?)
- **Pronunciación:** Escriba en la pizarra un símbolo fonético: /i:/, por ejemplo. Antes de golpear el globo, los alumnos tienen que decir una palabra que contenga ese fonema. O bien, escriba los símbolos de dos sonidos que a los alumnos les resulte difícil discriminar: quizá, /i:/ y/ l/. El alumno A tiene que decir una palabra que tenga el fonema /i:/ antes de golpear el globo, el.
- **Fundamento:** el globo que cae al suelo crea un límite visual de tiempo. Esto hace que los alumnos estén muy motivados para pensar con rapidez con el fin de que el globo no de caiga. Esta es también una actividad que resulta excelente como parte de una campaña para lograr que los alumnos se acostumbren a la colaboración en grupo.

- Ejemplos de temas (para cada uno el profesor tiene que añadir palabras o preguntas relacionadas):
¿Qué hacías hace un año?

Recordando la niñez,
Un rato alegre de tu vida.
El viaje inolvidable.
Un viaje inolvidable.
Una emoción muy grande.
El momento de tu nacimiento.

- Ejemplo de desarrollo: Tema: recordando la niñez. Con la música de fondo y la clase de ojos cerrados el profesor puede comenzar diciendo que escojan un lugar de la niñez. Puede preguntar qué colores ven, qué aromas le vienen a la mente, qué sensaciones agradables recuerdan, que persona pueden ver en su mente, que sabores probaran en la época, qué juegos tenían con sus amigos o familiares, etc.
- Sugerencia: Esta es una dinámica para ser preparada con tiempo considerando la personalidad y las características del grupo. Hay que preparar a las personas para que tomen la actividad con seriedad. Se deben considerar factores como posibles interrupciones (lo que sería negativo para la actividad de tal forma que los propios estudiantes lleven una alfombrita individual. De no ser posible, se pueden utilizar los pupitres del aula. Es una actividad parecida con el método de sugestopedia o las técnicas de hipnosis.

Conclusión

La ludicidad es un instrumento pedagógico que puede ser utilizado para la enseñanza en cualquier grupo de edad, pero, en los años iniciales, la propuesta lúdica es muy bien recibida, siendo una reproducción de situaciones de verdaderas de lo cotidiano.

La broma es fundamental para la formación del alumno-ciudadano, persona comprometida en valores morales, que enfrenta los obstáculos de la vida con creatividad, improvisación, crítica y reflexión sobre las situaciones conflictivas. El ejercicio lúdico debe ser dirigido por el profesor para que se desarrollen las más variadas potencialidades. El "aprender

jugando" es la mejor manera de comprender los asuntos que se imparte en las disciplinas básicas de la parrilla curricular.

Por lo expuesto, corresponde al docente estimular a sus alumnos a través de los métodos lúdicos para que tengan efectivo y placentero aprendizaje. Es necesario el abandono del estancamiento tradicional de los instrumentos pedagógicos para que se forma un mejor, y más dinámico ambiente escolar.

Una vez realizada, tanto con los docentes y con los discentes, determinamos que los recursos didácticos deben ser siempre utilizados en todas las series para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, tenemos actividades lúdicas.

A través del lúdico hace que la clase se vuelva más interesante y placentera. De estas formas puede decirse que además de una renovación en el modo de enseñar, la misma lleva a la construcción del conocimiento y aproxima al alumno de la realidad que lo rodea.

Pero se hace necesario que suceda la planificación del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues la flexibilidad debe formar parte de la clase del profesor y la utilización de los recursos didácticos deben estar disponibles y adecuados al tema estudiado. El educador debe estar constantemente repensando su práctica.

Referencias

CAVALLI, Carla. **Lucicidade: uma possibilidade metodológica para processo de ensino e aprendizagem nas series iniciais da educação básica.** 2012 .

FONSECA, Gercilia. **O lúdico nas aulas de Educação das Series iniciais do ensino fundamental.** 33p.

SILVA, Marisa 2007. Embajada de España en Brasilia consejería de educación.

PIZARRO, Gisela. **Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español.**

Storytelling das Línguas: um Capítulo à Parte em 2020

NOLEVAIKO, Noemi Teresinha Gorte
MESTRANDA em EDUCAÇÃO,
Universidad San Lorenzo, Paraguai
E-mail: ntgnolevaiko@gmail.com

Resumo

Registrar acontecimentos permite manter viva a memória dos fatos. *Storytelling* da língua portuguesa, língua de sinais e língua espanhola, busca um corte temporal, em datas e locais específicos sendo pré-requisito para tomada de decisões práticas ao novo cenário do ensino das línguas em meio ao quadro da pandemia. Mudanças frenéticas nas escolas, país e mundo vem acontecendo no atual momento de 2020, é neste intento que se busca saber por meio de pesquisa bibliográficas e entrevista estruturada: - Quais atitudes estão sendo tomadas para atender a clientela escolar, atentando para a qualidade de ensino e ensino de línguas no atual momento?; - Sob perspectiva de alunos, pais, diretor, pedagoga, professor e intérprete de libras, como observam o ensino aprendizagem no momento?; - Percebe-se pontos positivos e negativos, quais? Dessa forma, observou-se os desafios enfrentados; a nova forma de validação dos estudos, e a política do diálogo na busca por melhores soluções. Um estudo em meio a ruptura de paradigmas, obrigando urgentemente tomadas de nova direção, deve prosseguir sim, observando as mudanças, registrando os acontecimentos, sabendo que ao término do isolamento social um novo capítulo surgirá, para o ensino das línguas e para a educação.

Palavras-chave: Línguas. Ensino-Aprendizagem. *Storytelling*.

Introdução

Falar de uma língua é conhecer sua história, suas particularidades de variação e mudanças regidas por elementos linguísticos e extralinguísticos. Através da arte do *storytelling* o enredo dos desafios impostos pelas condições políticas, históricos e culturais, marcadas em

um tempo específico, evidencia o percurso dos acontecimentos a fim de compreender o presente imaginando o futuro das línguas e do ensino escolar.

Segundo Tarallo, (1990, p.26), “[...] realizaremos nossa aventura no túnel do tempo da língua, através de um constante ir e vir, do presente para o passado e de volta ao presente”, consentindo percorrer por caminhos reveladores de perspectivas linguístico-histórica e enredos literários fascinantes.

O estudo em questão consente em percorrer por história da língua portuguesa numa visão linguístico histórica, pormenorizar a língua brasileira de sinais e seu atual contexto, retratar um panorama histórico do ensino aprendizado da língua espanhola no Brasil, procurando saber a forma de ensino da língua, frente a real situação instalada no Brasil e no mundo, no ano de 2020.

Por meio de pesquisa bibliográfica, acompanhado de entrevista estruturada, a investigação permitiu explorar ao máximo os entrevistados e compreender melhor os fatos atuais no âmbito escolar e no tocante ao ensino das línguas.

Considera-se fundamental neste meio o uso da tecnologia e o ensino a distância, auxiliador na forma de reinventar ações necessárias e urgentes no plano educacional diante do contexto atual. Papel fundamental dos agentes educacionais, inovando suas ações de forma criativa com soluções rápidas contando com a família no processo de ensinar e aprender do aprendiz.

Fundamentação teórica

Língua portuguesa numa visão linguístico-histórica e atual

A herança deixada no Brasil, desde a época da colonização não foi poupada das lapidações necessárias. A língua portuguesa, oficializou-se em 1759 trazendo consigo vocabulários relacionadas à natureza, fauna e flora de um povo que aqui já habitava, os indígenas, como também, a chegada das línguas africanas acrescidas de culturas vividas até hoje.

Outros países acabaram por influenciar o português brasileiro trazendo variações de vocabulário e sotaques ficando estabelecido em regiões do Brasil. Ao longo do tempo, a língua passou por mudanças significativas, sendo revelado pelos linguistas Faraco (2005), Tarallo (1990) e Lopes (2002) *apud* (SMANIOTTO, 2009, p.12), especificando formas de escritas da língua, decorrente dos séculos XIII, XVI e XIX.

Este rey Leyr nom ouue filho, mas ouue três filhas muy fermosas e amauas muito. E huum dia ouue sas rrazões com ellas e disse-lhes que dissessm verdade, qual d'ellas o amaua mais. (FARACO,2005).

Aqy se tormaram algumas mouras, molheres alvas e de bom parecer, e alguns homens limpos e de bem quiseram casar com ellas e fiqar nesta terra, e me pediram fazemda, e eu os casei com elas e lhe dei o casamento ordenado de Vosa Altesa,[...] (TARALLO, 1990).

Cumpro um sagrado dever, vindo a mprensa agradecer ao humanitário e distinto medico Doutor Trajano Joaquim dos Reis o modo desinteressado porque se tem prestado no meu tratamento e de minha familia, especialmente de minha mulher, [...] (BARBOSA, 2002). (apud SMANIOTTO, 2009, p.12).

Os escritos em português foram se intensificando e ganhando nova forma de nacionalismo, fundamentalmente provinda da realidade política, estabelecido pelas diferenças e distanciamentos das influências de outros países, especificamente de Portugal.

O período marcado pela segunda fase do século XIX, trouxe consigo o crescimento populacional, fase de escolarização, urbanização, e concomitantemente a hegemonia da língua portuguesa com impactos dialéticos urbanos e rurais. Fato é que a “formulação dos conteúdos da disciplina só começou a ser construídos a partir de meados também deste século. (PIMENTEL, 2017).

Em tempos coloniais, já ocorria o ensino de leitura e escrita, sendo privilégio para poucos, sem qualquer componente curricular. De acordo com Magda Soares (2004, *aput* PIMENTEL, 2017) “embora a primeira gramática portuguesa tivesse sido escrita em 1536, não havia, na época, sistematização suficiente do conhecimento para ela se transformar em disciplina curricular”, somente a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Brasil, por Marquês de Pombal com a Lei do Diretório de 3 de maio de 1757, determinou a obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”, língua portuguesa, na então colônia portuguesa, Brasil. Através desta Lei, Marquês de Pombal proibiu o ensino e o uso da língua local, tupi. (HELB, s/d).

O estudo da gramática da língua portuguesa passou a preceder em relação ao ensino do Latim, ganhando espaço, autonomia e como componente curricular. Muitos linguistas fizeram deste momento o espaço para edições da gramática, dirigidas a professores

que enfrentavam novos desafios de ensino da Língua Portuguesa, para alunos e escolas com perfis diferentes, passando da escola de filhos de uma minoria elitizada, para filhos da massa não letradas. Esta expansão ocorrida da década de 1960 (PIMENTEL, 2017), afirmou os ideais progressistas trazendo fortalecimento, e, caracterizando fortemente um sistema de ensino excludente no Brasil.

O número de instituições de ensino aumentou, mas a qualidade da instrução foi alvo de críticas pela falta de fiscalização, de planejamento, e pela permanência de antigos objetivos estatais que ainda ocupavam, contrapondo as conquistas alcançadas, no período militar.

O meio social exigia ao poderio mudanças que atendessem o mercado defasado, pensando ser o a melhor forma de atender esta demanda a reformulação no ensino através da publicação Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5.692 de 1971, transformando o ensino de Língua Portuguesa de 1ª à 4ª, em Comunicação e Expressão, e disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau. O rendimento não esperado fez extinguir a disciplina Comunicação e Expressão, retomando o ensino de Português.

Essa lei alterou a estrutura do ensino da primeira LDBEN, LEI 4024/61, tendo sido mal promulgada, emergiu discussões quanto a profissionalização diante da necessidade eminente, permanecendo a cargo da escola o compromisso de preparar para o mercado de trabalho, visto que as universidades já não comportavam a demanda de candidatas.

No período em que qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada (FOLTRAN, 2009, p.53), o modelo pautado no tecnicismo, adotado pela LDB nº 5.692/71, deu à formação educacional um cunho profissionalizante, propondo ao ensino de língua forma mecânica de aprendizagem, isentando o aluno da prática da reflexão e posicionamento, aliando-o ao autoritarismo da ditadura militar. Com a reforma de 1971, a tendência tecnicista foi marcada pela obrigatoriedade da educação, de quatro anos estendeu-se para oito. Mostrou-se um período marcado por fortes críticas com característica emblemática adquirido no ensino da língua nacional, inúmeras dificuldades se seguiram e o resultado esperado da profissionalização no ensino médio, não se concretizou.

Após a LDB de 1971, grandes modificações ao panorama educacional brasileiro aconteceram pela Lei 9.394 de 1996, sinalizando o ensino fundamental de nove anos em conjunto com os PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais. Em forma de coletânea, os PCNs foram elaborados para orientar os novos currículos na transformação da didática, objetivos e conteúdo, propondo uma aproximação concisa do ensino da vida cotidiana, capaz de incentivar o aluno a pesquisar e levantar hipóteses, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar. Lembrando que para a língua portuguesa, ficava em evidência um ensino com

diversidade de textos e função social, não restringindo unicamente a transmissão da gramática. (FOLTRAN, 2009, p.86).

Segundo a LDB 9.394/96, Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (...)”. A palavra de ordem é cidadania, com promoção de igualdade para todos e formação plena para a capacidade de aprender em todos os níveis escolares” infantil, fundamental e médio.

O ensino Fundamental de 9 anos, torna-se meta da educação nacional com a Lei no. 10.172, janeiro de 2001 tendo sua aprovação pelo Plano nacional de Educação/PNE. A prioridade nacional, de fato, foi a Lei no. 11.114, de 16 de maio de 2005 estabelecendo a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade a partir de 2006 com duração de 9 anos de escolaridade.

Todas estas mudanças gerou a necessidade de reorganização da gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias, conteúdos, materiais, espaços, tempos, avaliação, alunos e formação continuada de profissionais, centralizados por espaço escolar capaz de proporcionar a formação do indivíduo com conhecimentos plenos, com difusão de valores e habilidades participativa na vida social e democrática, local e global. (LDB 9.364/96).

- O que fazer diante de todos estes aspectos? Como formar indivíduo democrático, autônomo e participativo da vida social?

Novas dimensões de currículo, definida pelo Ministério de Educação-MEC, juntamente com CNE-Conselho Nacional de Educação começaram a ser desenvolvidas. As propostas curriculares metodológicas por meio da interdisciplinaridade e contextualização, possibilitaram às escolas conforme Parecer CEB/CNE no.15/98, as dimensões da base nacional comum e parte diversificada; formação geral e preparação para o trabalho; e organização das áreas do conhecimento. Estas dimensões permitiu a integração das linguagens dos códigos e suas tecnologias; das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; também das ciências humanas e suas tecnologias, possibilitando as escolas adequar-se de acordo com a realidade da vida de seus alunos e suas características locais e regionais.

No século XXI, nova visão para o contexto Nacional começa a ganhar corpo. Segundo Silva apud Foltran (2009, p.100), “um novo governo de caráter progressista, apresenta possibilidade de mudanças por possuir uma trajetória enraizada nas lutas pela superação da lógica excludente do capitalismo por meio de mudanças sociais estruturais”. O ideal de “Uma escola do tamanho do Brasil” para fazer crescer o nível educacional do país, foi pensado a fim de superar equívocos cometidos anteriormente. Escola unitária, integrada a

educação básica e educação profissional, formaram em 2004, bases das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica, em conjunto com o retorno da educação profissional integrada a educação básica, inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatória no ensino médio pela Lei no. 11.684, de 2008.

Brasil conta com a Base Nacional Comum Curricular BNCC, homologada para Educação Infantil e Ensino fundamental em 2017, e para o Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018. É um documento de caráter normativo, definindo conjuntos orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. (BNCC, s/d). Muitas sugestões e contribuições fez deste documento um norte para toda as escolas do Brasil orientando na elaboração do currículo específico de cada escola, tendo em vista as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição.

Em todas as esferas a língua portuguesa foi sobrevivente, novo discurso na forma de uso e intercomunicação, repensada em transformação de agente ativo e autônomo, construtor de seu conhecimento no processo de leitura e escrita, e interação autor, texto e leitor. Autonomia do uso da linguagem, para o autor Franchi (1991, p.07), sendo “ no uso e na prática da linguagem..., e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto à liberdade criadora”, tendo direito a escolha dentre outros recursos dispostos pela língua, conveniente ao estilo que se pretende aplicar, no coletivo, estabelecendo diálogo em um contexto vital.

A probabilidade hoje para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, requer “práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita, bem como reflexão sobre os elementos linguísticos presentes nos diversos gêneros que circulam na sociedade.” (PARANÁ, 2008). A inserção de gêneros textuais presente no meio social favorece ao aprendiz a aproximação com a realidade de forma contextualizada e significativa, capaz de despertar no aluno o gosto por leitura, tornando-o crítico, participativo e autônomo.

As expectativas pautadas nas Diretrizes Curriculares para o ensino do Português, são alvos de reflexão e constante verificação especificamente aos temas como: “a nomenclatura científica, o uso na designação de conteúdos gramaticais, os autores literários a inserir no cânone literário escolar, as metodologias de ensino e aprendizagem, os exames e outros instrumentos de avaliação externa das aprendizagens escolares, e a formação contínua de professores de Português.” (RODRIGUES,s/d, p.248). Não se pode ignorar as estruturas aplicadas com fins específicos e relevantes que vem auxiliando para a melhor formação do sujeito leitor, conhecedor da herança cultural e literária da língua brasileira, nas últimas décadas.

A sequência didática, SD, é hoje um auxílio ao professor, com possibilidades de planejamento com formas detalhada e estruturada na construção da unidade de ensino da

língua materna. Ao aluno, permite experiências constituído de significado e eficiência, com autonomia no ensino e aprendizagem de línguas. O autor Araújo (2017, s/d), garante que é fundamental que acreditemos na formação de qualidade do profissional professor, com a possibilidade de saber fazer escolhas de materiais apropriados, facilitando estratégia na construção do ensino e da aprendizagem. A sequência didática pode ser uma escolha de ferramenta metodológica a ser usado, no dia a dia da sala de aula.

Ler e escrever é primordial, mesmo considerando o grau de complexidade da língua portuguesa, aprender sua estrutura e saber usá-la é dar vida a língua.

Língua brasileira de sinais (libras), e seu atual contexto.

A língua de sinais surgiu da necessidade de uma prática disposto na legislação federal referente “educação para todos”, Lei da Constituição Federal de 1988 artigo 205, sendo: “a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio.” Lutas foram travadas para fazer cumprir o disposto em lei, e o reconhecimento de direito como pessoa cidadã, não sendo diferente até os dias atuais.

Entres as conquistas a Lei no. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2o Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Um número significativo de pessoas surdas, faz uso da língua de sinais, no dia a dia com a família, no meio social e escolar, compreende que por meio dela, a vida vai se compondo, atribuindo sentidos nas diferentes relações culturais, políticas, educacionais, sociais e linguísticas (RIBAS, 2011, p.14). Ao fazer uso da língua a pessoa surda se sente incluída onde quer que esteja, podendo interagir e estabelecer comunicação com pessoas surdas e ouvintes conhecedora da língua de sinais.

A Libras é considerada para a pessoa surda, sua primeira língua, com componentes gramaticais próprios, acrescidas de parâmetros e artefatos culturais inerente a sua cultura, povo e comunidade. Farias apud Strobel (2015, p. 43), ressalta “conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio”. A referência feita pela autora em conhecer o mundo pela visão, deve-se ao fato de a Libras ser uma língua gestual visual, auxiliado pelo alfabeto manual e classificadores, considerando a língua portuguesa, a língua do país, como segunda língua na modalidade escrita

Para a pessoa surda, que vive no Brasil, tendo a língua majoritária como destaque, o ensino aprendizagem ganha certa complexidade. O ensino da língua portuguesa para surdos, é requerido atenção especial a fim de garantir que os conteúdos sejam ministrados com métodos e estratégias de ensino adaptados, oportunizando vivenciar novas experiências social e de conhecimento. Neste sentido o autor Botelho (2010, p.58),(*apud* , LIMA,2015, p.128) destaca que “a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras, e ela por sua vez, não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum tampouco se relacionam

com um tema significativo.” Para o aluno surdo, quando o visual faz parte de sua aprendizagem, tudo passa a fazer sentido.

O papel do tradutor intérprete de língua de sinais TILS, torna-se fundamental neste meio, sendo ele a pessoa que intermedia a língua fonte para a língua alvo, e vice-versa. A profissão e a formação deste profissional são reconhecidas legalmente pela Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010, em que consta no Art. 1º “Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.

Atualmente as escolas onde há aluno surdo matriculados, contam com o TILS educacional, podendo estar atuando na educação infantil, na educação fundamental, no ensino médio, no nível universitário e no nível de pós-graduação. Cada nível escolar exige do profissional TILS diferentes formas de atuar, não substituindo a função do professor regente.

Em 2019, observou-se um marcado de grande oportunidade para divulgação da língua de sinais, recebendo destaque em momento de posse presidencial visto por muitos brasileiros. A partir de então, vem ganhando espaço nos mais variados programas da TV e redes sociais, juntamente com o profissional TILS, o agente facilitador da comunicação para a pessoa surda. Estas ações oportunizam e impulsionam a pessoa surda, a interagir e estar contribuindo de forma plena com a sociedade, por meio da língua de sinais.

Panorama histórico do ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil até os dias atuais

A Língua Estrangeira Espanhola, uma das línguas mais faladas no Ocidente, vista com grande interesse por questões políticas e comerciais, passou a fazer parte do ensino de Línguas nas escolas brasileiras. Para que o ensino da língua espanhola se efetivasse, processos políticos discorreram visando a implantação na grade curricular de ensino e a busca por professor especializado.

Para o único país da América, o qual não tem o espanhol como língua oficial, houve a demanda de elaboração de Lei para o fortalecimento do ensino da língua estrangeira espanhola nas escolas. A implantação da Lei 11.161 em agosto de 2005, a chamada “lei do espanhol”, estabelece no Art. 1º “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola, ... implantado gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Mobilizações urgentes para o cumprimento do prazo estabelecido de cinco anos, esbarrou na questão de falta de professores habilitados e a escassez de material didático.

Em 2016 a reforma da educação, efetivada por Medida Provisória do Governo Federal, prevê o fim da obrigatoriedade da língua espanhola da grade curricular de ensino,

permanecendo obrigatório a língua inglesa. No ano 2019, efetivou-se fortemente a retirada da obrigatoriedade da língua espanhola da grade curricular do ensino médio, levantando críticas por se tratar de reforma exercida sem participação de debate público. Diniz (2019), assegura que, para milhões de pessoas que falam o espanhol e 70% dos alunos que escolhem a língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, a desobrigatoriedade torna-se um retrocesso.

No ano atual 2020, quando encerra o prazo para que os Estados reformulem a matriz curricular a ser adotada pelas escolas, o panorama escolar segue ofertando a disciplina de língua espanhola nas instituições privadas de ensino, para ensino fundamental e médio, e possibilitando as instituições públicas, a escolha do programa CELEM, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas regulamentada pela Resolução Secretarial nº 3904/2008.

No vai e vem da obrigatoriedade da língua espanhola, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira (DCLE/2006), segue reorientando a política curricular comunicação para língua alvo. No ensino da língua espanhola predominaram o método direto advindo do século XX, método audiovisual e áudio-oral como consequência da segunda guerra, e o surgimento do método comunicativo nos anos 1970. Não há determinação de um método ou outro, considera-se no presente a língua como forma de comunicação na interação social, professor como mediador e aluno sujeito agente de sua aprendizagem, ambos vendo o erro como parte de um processo na forma comunicativa voltada as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

Metodologia

Este trabalho de caráter exploratória e descritivo utilizou a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, compilando registros em exemplares e documentos do ambiente virtual. A entrevista estruturada contribuiu para o enriquecimento da pesquisa o qual revelou dados das experiências práticas sob o problema pesquisado

As perguntas foram feitas no período do mês de abril do corrente ano, devido a situação de isolamento social estabelecido, perguntas e respostas, aconteceram por meio de áudio, sendo: - Quais atitudes estão sendo tomadas para atender a clientela escolar, atentando para a qualidade de ensino e ensino de línguas no atual momento? - Sob perspectiva de alunos, pais, diretor, pedagoga, professor e intérprete de libras, como observam o ensino aprendizagem no momento? - Percebe-se pontos positivos e negativos, quais?

Resultados do estudo

A amostragem traz realidade de escola pública e particular das cidades do PR e RJ. Totalizando dezesseis pessoas entrevistadas.

O ano letivo de 2020 marcou início no mês de fevereiro, até então prosseguindo aulas normalmente. No mês de março aconteceu a paralisação das aulas pelo decreto de isolamento social. Em abril as escolas passaram a tomar providências para continuidade aos estudos. Alunos, professores, TILS, pedagoga, diretores de escolas e pais, revelam por meio das respostas a atual situação do ensino.

QUADRO 01- Respostas diretores.

Diretora PR Escola Pública	Não voltaram as aulas. Preparando aulas par duas semanas, diversificando as áreas do conhecimento. Pais comparecem na escola para retirada de materiais, auxiliam filhos nas atividades. Professores formaram grupos nos Whatsapp, para troca de informações com os pais dos alunos.
Diretora PR Colégio Particular	Já tinham os grupos de whatsapp formados professores. Nova plataforma Google-meet para ensino fundamental II e médio e Plataforma, Positivo-on. Queixa prova que levariam meia hora, levam 4 a 5 minutos, não há concentração. Mais velhos melhores rendimentos, mais novo o rendimento não está sendo bom. Queixam, necessidade de um convívio com colegas. Ensino Fundamental I, não deu resultado, adquirindo uma nova plataforma de estudo. É necessário ajuda dos pais, rendimento caiu. Pais reclamando. Educação infantil, início semana que vem, com aulas gravadas, aulas desenvolvidas junto com os alunos.
Diretora RJ Colégio Particular	Trabalhando em EaD com aluno do infantil até fundamental II, sala virtual para cada turma e ensino fundamental para cada disciplina. Professor e aluno, tinham contato com virtual, data show em todas. Maior dificuldade sendo família, não inteirando. Ensino infantil aula on-line, sala virtual, professor fica as quatro horas com toda a rotina escolar, crianças com material impresso em casa. Fundamental I, são cinco horas, aulas de informática, atendimento home office da secretaria, financeiro, psicóloga,

	<p>psicopedagoga, fonoaudióloga, pedagoga, coordenação tudo em home office. Live toda semana para pais, oferecendo atendimento a equipe que liga, monitora, aplicando avaliações, via plataforma com sala virtual. No retornar, fazer avaliação diagnostica e contra turno, acompanhando a defasagem, terá conselho de classe virtual, reunião de pais virtual, homenagem dia das mães virtual, colocar no site, instagram, e facebook.</p>
--	---

Fonte: Dados do estudo.

Para os diretores, atitudes imediatas e necessárias exigiram tomada de decisões, visto que a tecnologia tem sido o recurso mais usado e necessário. Segundo elas as famílias acabam não se inteirando tanto em relação a formação dos filhos, pelo fator trabalho e passam a fazer reclamações da situação. São desafios nada fáceis, apesar dos esforços o rendimento caiu. Alguns alunos não terão rendimento, isto é certo, infelizmente, afirma a diretora. Ao retorno das aulas no presencial será necessário, fazer avaliação diagnóstica para saber das dificuldades encontradas, das defasagens e trabalhar no contra turno. Para as diretoras, a pós pandemia fará a tecnologia funcionar bem mais, não tem como fugir, as crianças estão se adaptando, já com autonomia.

QUADRO 02- Respostas Pedagoga, professores e TILS.

<p>Pedagoga PR Escola Particular</p>	<p>Aulas online, muita tecnologia, estudar, aprender se adaptar em pouco tempo para desenvolver bom trabalho, com aulas pelo whatsapp, vídeo aulas, aulas positivo-on, áudio dos professores. Google-met, tem nos ajudado muito. Parte negativa, não consegue saber 100% se o aluno aprendeu, se está fazendo tarefa, se copiando. No ensino médio melhor desempenho, maior acesso à tecnologia. Atividades avaliativa on-line, tem alunos bastante dificuldade, visto que já fazia uso da plataforma positivo muito tempo.</p>
<p>Prof. L.P. PR Escola Particular</p>	<p>No EaD, os alunos não tem disciplina, horários organizados para trabalhar neste sistema, acham uma brincadeira. O ensino médio são alunos super responsáveis, está funcionando, porque na plataforma falamos ao vivo, a aula é gravada no momento em que</p>

	<p>falamos. Percebo que a maioria está aproveitando mais que em sala de aula, participam, perguntam, estão atentos, fazem a tarefa, a sala virtual está sendo ótima, excelente, mantemos o contato. É o momento de tornarmos alunos mais independentes, mais autônomos nas respostas, opiniões e colocações.</p>
<p>Prof. L.E.E. PR Escola Particular</p>	<p>Não apresentou.</p>
<p>Prof. Ens. Fun. PR Escola Pública</p>	<p>Com atividades internas, de acordo com a secretaria. Pais pegam atividades na escola. Fiz live, desafio. Dia 11/05 ver se os alunos fizeram, se tiveram dificuldades ou não. Alunos, famílias são bastante participativos, interessados, preocupados, devido ao momento atual, em Alfabetização, primeiro ano, é complicado. Passei para os pais os desafios, brincadeiras, joguinhos, bingo de palavrinhas, de letras. materiais de sucata, vídeos, vejo que elas estão com saudades voltar para escola, nos reunimos novamente na escola para dar prosseguimento as atividades, a partir de 11 de maio para daí fazer um parecer, o trabalhando até sendo dobrado, muita dúvida, respondo no grupo de pais é nova dinâmica de trabalho, contato pelas mídias sociais, o celular passou ser essencial, para responder, estar conversando.</p>
<p>TILS PR Escola Pública</p>	<p>Intérprete está se reinventando para incluir o aluno, tornar mais acessível. Tudo muito novo. O surdo tem muitas percas na acessibilidade pelo fator social, falta de tecnologia. Interação família, escola, aluno, não acontece com aluno surdo. Dificuldade em acessar o sistema. Está difícil pela acessibilidade, nas orientações, questões linguísticas. Alunos não conseguem acessar plataforma, família carente, analfabeto funcional, questão social. Outros conseguem, mas apresentam dificuldade nas orientações dadas em áudio. Muitos não dominam a Língua de Sinais tão pouco a língua portuguesa. Terá Intérprete na janelinha de aula. Barreiras para o surdo, muito tempo tendo aula sozinho, não têm essa cultura, se distraem, se dispersam com facilidade.</p>

Fonte: Dados do estudo.

Segundo os profissionais, as aulas online está sendo uma nova e grande mudança, não se pode dizer que positiva. Muitas tecnologias por estudar, aprender e se adaptar em pouco tempo para desenvolver um bom trabalho para com os alunos, estão trabalhando dobrado. Os alunos do ensino médio apresentam melhor desempenho, alunos do 6º ano muita dificuldade.

O Intérprete está se reinventando, para incluir o aluno surdo, muitas percas na acessibilidade, falta de acesso à tecnologia. No rendimento há ponto positivo para os alunos que são disciplinados, organizados, sabem o que tem que ser feito. Acredita-se que de todo este momento da pandemia, seja o momento de tornar os alunos mais independentes, mais autônomos, afirma-se. Os professores estão fazendo o melhor, com certeza haverá falhas, estas mudanças estão provendo uma virada nos estudos, uma virada na maneira até dos próprios alunos verem os estudos. Entendem que o EaD é uma nova alternativa de ensino que está salvando o ensino, depois de tudo passar, uma das tendências é mesmo o ensino em Ead, transformar tudo em EaD, incluso o ensino público.

QUADRO 03. Respostas alunos.

<p>Aluna Faculd. PR Facul. Particular</p>	<p>Acostumada com aula presencial, tirar dúvidas com os professores, as outras matérias que não estão relacionadas com o TCC, são tranquilas, tendo aulas em horário normal com plataforma conseguindo ver o professor, tirar dúvidas, e mandando o trabalho por foto. Tem aluno que não está tendo aula regular, os professores mandaram exercícios até junho. Tenho aula normal das 8 às 11: 40, video chamada com os professores. Plataforma completamente diferente, as vezes tem problemas de conexão de internet, mas tem vantagens, faculdade não estava preparada para ter tantos alunos, minha turma tem uns 60 alunos de uma matéria, e nem todos conseguem tirar dúvida, no presencialmente seria diferente. Trabalho home office, mais complicado tem coisas que consegue fazer sem precisar perguntar para a chefe, estou sempre mandando mensagem para saber o que, ela acaba falando o que mudar. Home office tem o conforto de estar em casa, de resto é complicado, precisa estar perguntando tirando dúvida, mostrando arquivo na ora, home office é meio difícil, coisas que ela precisa explicar pessoalmente,</p>
---	--

	acaba ficando para depois.
Aluna E.M. PR Colégio Particular	EaD eu gosto, já estudava para vestibular, acompanhar pela internet, vídeo aula, assistia sempre e estudava em casa. Os concursos pedem isto, desde o ensino o 1º ano do ensino médio, a escola está sabendo dar um suporte, estou gostando, não estou sendo prejudicada, estou conseguindo acompanhar.
Aluna E.F.I. PR Colégio Particular	Gosto das aulas on-line porque diz oi, ouve as vozes dos coleguinhas, interage com a professora, grupo de whatsapp, espera acabar o grupo, para então fazer a atividade com a mãe. Mexe na plataforma do positivo-on, só precisa de auxílio quanto as questões.
Aluno 6º a. E.F.II. PR Colégio Particular	Adorando, aprendendo igual as aulas presenciais, gosto de ficar no computador e em casa. Ponto positivo, não ter que levantar cedo.
Aluno 4º a. E.F.I PR Colégio Particular	Gosto, mas prefiro na escola, mãe ajuda nas tarefas.
Aluno 1º a. E.F.I PR Colégio Particular	Legal, prefiro na escola. Estou conseguindo aprender. Mãe auxilia. Saudades da escola e brincar com os colegas.
Mãe (filho E.F.II) Colégio Particular	Não estou gostando. Ter a professora perto ensinando, explicando é melhor. Fico preocupada, meu filho não está aprendendo tanto.
Mãe Colégio Particular	(1ªentrevista) a escola mandou atividades para eles, por moto Boy, amanhã irei buscar mais. (2ªentrevista) mais difícil, não consegue impor horário. Na escola ficam no horário aprendendo, em casa muito disperso, perdem a linha de raciocínio, tem que voltar. Filho menor, mais complicado a parte de alfabetização, mostro vídeos curtos para ver se consegue assimilar melhor. As professoras explicam bem nos vídeos que mandam, ajudo a resolver as atividades, na outra semana elas mandam as

	respostas. Eles resolvem as atividades e daí manda fotos para comprovar que fizeram mesmo as atividades. O problema é prender atenção deles em casa.
--	--

Fonte: Dados do estudo.

Afirma a aluna, que já estava acostumada com aulas presenciais, hoje as aulas acontecem em horários normais em plataforma digital. Aulas completamente diferente, acreditando que nenhuma faculdade estava preparada para uma estrutura com tantos alunos. Para projeto prático, via on-line, há preocupação. Sic a aluna, o trabalho home office é complicado, há coisas que consegue fazer sem precisar perguntar, muita coisa é só com a chefe. Para outra está gostando, a escola está dando suporte, não está sendo prejudicada, consegue acompanhar.

O aluno, está adorando as aulas on-line, aprendendo igual as aulas presenciais, sempre foi de ficar em casa e no computador, não sente muita falta das aulas presenciais, o fato de não ter que levantar cedo é um ponto positivo. E tem quem prefere na escola, apesar de estar conseguindo aprender. Mãe ajuda a entender a matéria, podendo continuar assim. Sente saudades da escola e brincar com os colegas.

Mãe relata que, não está gostando da situação, acredita que o aprendizado não é a mesma coisa, o fato de ter a professora perto ensinando, orientando, explicando o conteúdo é melhor, se preocupa muito porque acredita que o filho não está aprendendo tanto quanto nas aulas presenciais, más não há solução para o momento. Outra mãe relata que a filha menor gosta das aulas, porém ainda não tem autonomia, espera ajuda para fazer as atividades na plataforma.

Ainda para a mãe, não estavam tendo aula on-line, a escola mandou atividades por moto Boy, tendo ela que buscar na escola mais tarefas no dia seguinte, após começarão aula on-line. Torna-se difícil a rotina do dia a dia, em impor horário para eles, em casa ficam muito disperso, perdem a linha de raciocínio. É complicado a parte de alfabetização.

Através das colocações, é notório as atitudes dos profissionais na busca imediata por soluções em um período incerto. Os pais mais do que nunca tendo que auxiliar os filhos nos estudos, os alunos tendo que reaprender em espaços diferenciado da sala de aula convencional, buscando por autonomia e organização de seu tempo e espaço. O ato de ensinar e aprender está apresentando um novo cenário, em meio ao isolamento social, os recursos tecnológicos usados frequentemente no processo ensino e aprendizagem estão ganhando proporção. É o reflexo de uma grande mudança.

Conclusão

O storytelling das línguas permitiu apresentar cenários vistos em um tempo e uma data, analisando e resgatando acontecimentos revelados por marcos importantes para o ensino da língua portuguesa, língua de sinais e língua espanhola, com evidências das inovações para o ensino de línguas.

Nota-se que o foco do ensinar e aprender das línguas, é desviada neste momento da pandemia, por um desequilíbrio na estrutura escolar, não dando lugar mais “ao que se pretende”, e sim “o que é”, e o “que tem que ser feito”, tentando estabelecer o equilíbrio, e garantir o fazer na história da educação.

Com a alteração do enredo da *storytelling* das línguas e de todo o ensino, o quadro atual, vem mostrando roteiros fáceis e outras não tão fáceis de ser seguido. Os recursos tecnológicos e o ensino a distância são ferramentas ainda mais valiosos para transformar e ampliar o cenário educacional atual. O futuro apontava para a intensificação do emprego das tecnologias nas escolas, o que vinha se arrastando tomou proporção grandioso nesse cenário, em que o ensinar e o aprender estão sendo redimensionados.

Avaliar o nível de impacto gerado, certamente apontará falhas e equívocos na tentativa de acertos, porém, necessário para o rompimento de capítulos enraizados na história da educação, e para dar lugar a um novo capítulo apresentado por novos profissionais da educação, novos alunos e novos pais como protagonista de um avante processo.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula de. **História da língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/portugues/historia-da-lingua-portuguesa>> Acesso em 20 de abr. 2020.

BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar.2020.

DINIZ, Jéssica. **Ensino do espanhol poderá voltar a ser obrigatório nas escolas no Pará**. Disponível em: <<https://mandatobotefe.com.br/ensino-do-espanhol-escolas-no-para/>>. Acesso em 26 abr. 2020.

Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira (DCLE/2006). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FOLTRAN, E. P. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/Cenp, 1991.

HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em< http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=165:obrigatoriedade-do-uso-da-lingua-portuguesa-no-brasil-&catid=1047:1857&Itemid=2> Acesso em 19 abr.2020.

LDB 5.692 de 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 abr.2020.

LEI 11.161 em agosto de 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/201112310529718lei_n%C2%BA_11.161,_de_5_de_agosto_de_2005._lingua_espanhola.pdf > Acesso em: 4 abr. 2020.

LEI 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/_>. Acesso em 13 mar. 2020.

LEI da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205>> Acesso em 10 mar. 2020.

LEI no. 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/4.htm> Acesso em 21 abr. 2020.

LEI no. 11.684, de 2008. Disponível em <http://robertomatos1.wixsite.com/sociologia/single-post/2016/08/15/Lei-Federal-n%C2%BA_> Acesso em: 05 abr. 2020.

LEI SOBRE LIBRAS. Disponível em < <https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>> Acesso em 23 de abri.2020.

LEI Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em:< <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406>> Acesso em: 5 de abr. 2020.

LIMA, C. Machado de. **Educação de surdos:** desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MACHADO, Rosana Ribas, M.R. **Língua brasileira de sinais.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

PARANÁ, SEE. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PARECER CEB/CNE no.15/98. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2020.

PIMENTEL, M. **Breve história do ensino de língua portuguesa no Brasil.** Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RESOLUÇÃO SECRETARIAL nº 3904/2008. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Varios/resolucao3904.pdf>> Disponível em: 03 mar. 2020.

RODRIGUES, S.V. **O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI.** Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/319099613_> Acesso em: 23 abr.2020.

SMANIOTTO, Gisele Cristina. **História da Língua Portuguesa 1.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

TARALLO, Fernando. **Tempos linguísticos:** itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990.

La Aplicación de Músicas en el 1^{er} Año de la Enseñanza Media en las Clases de ELE

SANTOS, Iveuda Maria dos
ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO ESPECIAL pela
Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME
E-mail: iveudasantos@hotmail.com

SILVA, Silvana Rocha da
Especialista em Psicopedagogia, Faculdade Montenegro, Teresina, Piauí
E-mail: silvanareis20112011@hotmail.com

Resumen

Este trabajo visa analizar la música como recurso de auxilio al aprendizaje en las actividades del 1^{er} año en las clases de español de la enseñanza media. El intuito de este proyecto de intervención es demostrar que la utilización de la música puede estar aliada a técnicas eficaces en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto del aula, teniendo como eje las cuatro habilidades lingüísticas necesarias a los alumnos (escuchar, hablar, leer y escribir). Para este estudio de campo, se ha utilizado autores que sustentan las ideas de esta investigación: Lima (2004), Medina (2003), Nunes (2006), Gainza (1998) y otros. Además, se ha hecho una indagación aplicando dos cuestionarios a los alumnos, uno previo y otro posteriormente, para que contestaran acerca de la posibilidad de aprender español con eficiencia en las cuatro destrezas a través de la música, si es o no una forma placentera de conocer la lengua y si los auxilia o no a aprender el lenguaje más fácilmente. Con este trabajo se espera alcanzar los éxitos necesarios basados en los objetivos propuestos, además de aportar conocimientos a los docentes y estudiosos del área, abriendo camino a investigaciones posteriores.

Palabras-clave: Lengua española, enseñanza-aprendizaje, música.

Introducción

Las clases de la lengua española en las escuelas públicas son muchas veces recibidas con desinterés y desmotivación por los estudiantes y esto ha llevado a que los profesores reevalúen su metodología de enseñanza.

La elección del tema se debe al hecho de demostrar la importancia de trabajar la música en el aula, favoreciendo al alumno el rescate del interés, del placer y del entusiasmo por el acto de aprender a través de la música. Sería equivocado decir que la música por sí sola va a sanar los problemas cognitivos, emocionales y comportamentales relacionados a la educación. Sin embargo, la intención es demostrar que la música no es el fin, sino el medio para auxiliar el aprendizaje, actuando como un importante soporte de transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Esta investigación empieza con la indagación de cómo los alumnos ven las clases de español respecto a la importancia de la música en la enseñanza de la lengua española en el contexto del aula, teniendo como alba las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Para esto se basa en los siguientes teóricos: Lima (2004), Medina (2003), Nunes (2006), Gainza (1998), Gardner (1993), Toresano (2001) entre otros.

Eso se hace necesario para que los docentes utilicen las músicas en la enseñanza del español como lengua extranjera y posibilite a los alumnos una forma placentera de conocer la lengua y los auxilien a aprender el lenguaje más fácilmente, llevando en cuenta que los pensamientos son frutos de la motivación.

Aunque estudiar una lengua extranjera pueda despertar el interés de muchos alumnos, hay aquellos que no consiguen percibir la importancia real para su vida y así bloquean el canal de aprendizaje, haciendo con que esta le parezca desnecesaria. Surge entonces, la necesidad de discutir y averiguar la problemática de la investigación: ¿por qué la enseñanza de la Lengua Española es vista como desnecesaria por los alumnos, y cómo motivarlos en el estudio del idioma extranjero, valorando el aprendizaje a través de la música?

Ante la problematización presentada, se verifica que la metodología del profesor también gana destaque en la enseñanza-aprendizaje a través de los recursos utilizados, en este caso, la música. Este trabajo visa analizar el uso de tales metodologías a partir de la hipótesis que presenta la investigación: ¿Utiliza el profesor las técnicas de aplicación de la música que favorezcan a la enseñanza y aprendizaje del español en el primer año de la enseñanza media?

La metodología utilizada para la realización de este trabajo fue de cuño exploratorio y levantamiento de campo, además de bibliográfico, utilizando el procedimiento comparativo

estadístico. Los instrumentos para la recolección de datos fueron: cuestionarios aplicados para los alumnos, uno previamente y el otro, posteriormente, con datos analizados a través del enfoque cualitativo.

Al percibir el desinterés con que los alumnos ven la asignatura de español, se confirma el propósito de este estudio, motivado por la indagación sobre qué necesitan hacer los profesores para que sus clases sean atractivas y motivadoras, utilizando técnicas eficaces para la utilización de las músicas, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede futuramente motivar a otros estudiantes, no solo de español sino también de otras lenguas extranjeras para que estudien e investiguen el tema, contribuyendo de manera significativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la sociedad.

Fundamentación teórica

La música como instrumento de adquisición de la competencia socio cultural

Podemos definir la competencia sociocultural como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Para entender la importancia de las implicaciones de la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas hemos de recordar que dicha competencia ha sido estudiada por diferentes enfoques sociolingüísticos que cuestionaban la

Interdependencia de la cultura y la lengua. Tanto es así que, la raíz de las teorías formuladas respecto a esta competencia, se han abierto las puertas hacia una enseñanza basada en el componente cultural. Por este motivo, consideraban que era necesaria una metodología basada en la participación del estudiante en el aula.

Es fundamental que haga una relectura del contexto musical en cuanto la cultura, y que la misma sea constantemente utilizada como herramienta didáctica en el proceso de la construcción del conocimiento. Ampliar el conocimiento de las experiencias vividas y bien sucedidas facilitará en la concientización y motivación de los educadores dispuestos a trabajar con la música en el aula en la Enseñanza Media, en este caso el 1º año.

La resistencia de muchos profesionales, por no acreditar en la eficacia de la música en Enseñanza Fundamental, a fasto aunque más este recurso de los educandos. Es preciso el profundamente, la socialización de experiencias y la incorporación didáctica en el currículo, para que la práctica de la música estimule lo educando a observar, cuestionar, investigar y entender el medio en que viven los eventos del día a día y las competencias de la profesión por medio de la musicalidad.

La socialización de los buenos resultados obtenidos, con el uso de la música como herramienta didáctica, estimulará los educadores de la Enseñanza Media a desenvolver otro ollar, más receptivo y de crencha para las prácticas educacionales que envuelvan a la musicalidad. Estas prácticas se aproximen de lo conocimiento científico y ganan credibilidad, al mismo tiempo en que motivaran educadores que envergan la arte como una posibilidad para crecimiento cognitivo.

La música es un lenguaje universal y en diversos momentos de la historia contribuye para el perfeccionamiento del comportamiento humano y sus beneficios no deben ser privilegio de pocos, al final la música es un bien cultural producido por la humanidad y debe ser direccionada para sí misma, principalmente para la base social que se concentra en la educación.

La aplicación musical ha traído buenos resultados en las clases de muchas asignaturas, en la Enseñanza Fundamental y Media. Educandos motivados por los profesores utilizan la música como herramienta auxiliar en la producción del conocimiento, momentos estos que incluyen desde la contextualización de las letras con contenidos históricos, creación del 'ambiente' en forma de trilla sonora, hasta mismo la libre composición por parte de los educandos.

Cabe al profesor evaluar la habilidad que el alumno/grupo va a desarrollar para construir/ordenar los datos relativos al contenido solicitado. La composición motiva la creatividad, inspira la producción de nuevos materiales y su éxito torna al educando más receptivo para nuevos desafíos. La práctica hace que el profesor perciba que en el aula existen muchas más habilidades y posibilidades, cuando se ve más allá que una mera verificación convencional.

Es esencial la orientación, para que el alumno no elija palabras aleatorias, y por otro lado, haga relaciones para que escuchar la música le proporcione la conexión de las expresiones y una contextualización más fácil y agradable. Al trabajar correctamente con la parodia, por ejemplo, el alumno no solo aprende el contenido específico de una asignatura, en el caso del Español, sino también desarrolla habilidades más globales como la escrita y la lectura.

La música como recurso pedagógico

Considerando la problemática involucrada en esta pesquisa, se optó por la música, por hacer parte de la rutina diaria de la mayoría de los estudiantes, que les gusta realizar diversas actividades escuchando música, contribuyendo para una excelente motivación y consecuentemente la participación de todos. Tradicionalmente la música es definida como el arte y la ciencia de cambiar sonidos para obtener efectos expresivos o como el arte de cambiar sonidos interrumpiendo el silencio.

De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs, 1998), la lengua extranjera se tornó algo que tomó una grande proporción mundial en todos los medios sociales, incluso en la comunicación profesional, científica y principalmente en el campo tecnológico y en el comercio.

La música también es muy utilizada en el contexto profesional de muchas personas. Algunos usan la música para hacer divulgación de sus productos como es el caso de los comerciantes, o simplemente porque les gusta oír la música cuando están ejerciendo alguna actividad.

De acuerdo con Farias (2001), la música es un importante factor de aprendizaje, pues el niño desde pequeño ya oye las músicas, la cual muchas veces se la canta la madre al dormir, conocida como canciones de cuna.

Como explica el autor Faria (2001, p.24) “La música como siempre estebe presente en la vida a lo ambiente de la escuela y favorezca la socialización de los alumnos, además despierta en ellos el censo de creación y recreación”. La música tiene un importante papel en la vida de las crianzas, influenciando tanto en la creatividad y raciocinio de las mismas cuanto la recreación, con las canciones inseridas en el aula. Los alumnos mismo sien entender pueden usar a la ludicidad y acaban aprendiendo la letra y al tiempo que oír el sonido acaban bailando y así, creando coreografías para determinada música, lo que torna un proceso facilitador del aprendizaje.

Según Lima (2008) “la música produce zonas de inserción cultural en el aula, pues cuando debidamente elegida, se constituye también en material auténtico en la enseñanza de ELE”. De esta forma, es un excelente soporte para la enseñanza de Lenguas Extranjeras con diferentes objetivos: escuchar, adquisición del vocabulario, comprensión de tópicos gramaticales, lectura, y es claro, objetivos de carácter cultural.

El profesor solo debe tomar cuidado al elegir una música para trabajar su contenido, buscando siempre observar qué objetivo logrará y qué habilidad específica trabajará con sus

alumnos, siempre demostrando la diversidad cultural existente entre la cultura española y la suya, valorizando las variedades culturales existentes en el mundo.

La práctica de las músicas en el aprendizaje de la Lengua Española, es una manera eficaz de abarcar al alumno en las actividades, pues el interés por actividades lúdicas es algo inherente al ser humano. A partir de ahí, el alumno puede ampliar su forma de trabajar, reflejar y descubrir el mundo que lo cerca de manera placentera.

Murphey (1994) es un entusiasta del uso de la música para el aprendizaje de la Lengua Extranjera, pues “ella favorece la memorización, causa un estado de relajación, es repetitiva, pero sin perder la motivación, sirve como pretexto para discutir cultura, religión, patriotismo, hace parte de la vida de los estudiantes”. De esta forma, la música como herramienta para la enseñanza de una Lengua Extranjera o segunda lengua ha sido tema de investigaciones en el área para auxiliar al alumno a aprender sin desmotivación.

Murphey (1992) también sugiere varias formas útiles de usar las canciones en el aula, tales como: estudiar gramática, comprensión auditiva, producir diálogos, aprender vocabulario y la cultura de un país, divertirse, entre otras.

Por otro lado, el estudio se fundamenta en las teorías de Vygotsky, al afirmar que las actividades básicas del individuo son “resultados de las actividades practicadas de acuerdo con los hábitos sociales de la cultura en que el individuo se desarrolla”. Y en su teoría de la “zona de desarrollo próximo”, Vygotsky (1978, p.86) dice que “el alumno consigue aprender con la asistencia y orientación de un adulto, en un ambiente auténtico y con afinidad entre los integrantes”. En el caso del aprendizaje de Lenguas “el aprendizaje ideal ocurre en ambientes de Lengua y de la cultura extranjera, cuando el alumno está expuesto a un nivel de interacción con otra cultura”.

El uso de objetivos culturales proporcionará una inmersión del estudiante en diferentes culturas y al mismo tiempo, podrá ser asociado a objetivos didáctico-pedagógicos secundarios, direccionados a las competencias como oír, hablar, leer y escribir en la misma actividad con canciones. (LIMA, 2004, p. 22).

Según este autor, se debe usar las músicas en Lengua Extranjera, primeramente, visando la diversidad cultural, mostrando las diferencias entre las naciones y culturales, tomando cuidado para no reforzar prejuicios. Además de los objetivos culturales, las músicas en la enseñanza del español pueden ser usadas también para enseñar: oír, vocabulario, tópicos gramaticales, lectura, expresión oral, producción del texto y ortografía.

En la educación, está comprobado que la música es uno de los mejores métodos de aprendizaje. Aprender con música es muy efectivo, pues estimula la función cognitiva, del cuerpo, emoción y audición. Las músicas además de enseñar, ayudan a los profesores a mantener la disciplina en el aula. Utilizando música, el profesor puede empezar la clase para presentar un tema nuevo o terminar otro, por ejemplo.

Adecuar la música al aprendizaje de español es una propuesta que puede traer grandes beneficios a los estudiantes. Al asociarnos la música cantada al aprendizaje de ELE, se proporcionan situaciones enriquecedoras además de experiencias que garantizan la afectividad y aprendizaje de los alumnos.

Nunes (2006) también cita las inúmeras ventajas del uso de la música para la enseñanza de ELE. Conforme la autora, "la música ejerce magia en las personas, puede traer recuerdos, sentimientos, sirve para relajar, jugar, llevar hacia otros lugares, distraer, aproximar a personas, enseñar pronuncia, gramática y comprensión oral".

De acuerdo con Gainza (1988, p.22) "La música y el sonido, en cuanto energía estimulan el movimiento interno y externo del hombre; impulsan la acción y promueven en él una multiplicidad de conductas de diferentes cualidades y grados". La música está presente en todos los lugares, la misma tiene el poder de estimular e inducir su oyente para el aprendizaje, sirviendo como un apoyo aunque inconsciente, pues estimula el placer y afecta directa e indirectamente la vida de las personas.

La motivación x música en la clase de ELE

Lo lúdico hace parte del cotidiano de los alumnos. Ellos se divierten con los juegos comprados por los padres y con los juegos virtuales, cantan, y se rodean con otras actividades lúdicas adónde estén. Llevar actividades lúdicas para las clases de lengua española debe tornarse el principal objetivo de los docentes, dejando así las clases más dinámicas, placenteras, motivadoras y con un aprendizaje más efectivo. Por eso, queda claro que la lúdica debe ser usada como un recurso pedagógico, pues siempre ha tenido una gran fuerza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura.

La música es un recurso textual importante muy común en actualidad, que presenta aspectos multimodales, además de estimular la percepción, la memoria y la inteligencia de los alumnos para la adquisición de los contenidos de forma sensible, lo que puede ser considerado un aspecto innovador para las prácticas comunicativas.

El educador necesita buscar nuevas alternativas como forma de motivar al educando con relación a la participación, no solo en el aula, sino en la vida fuera de la escuela, para que

él mismo sea curioso y tenga ganas de ampliar su conocimiento. Comprender la importancia de la música para el aprendizaje es esencial, pues será un paso más hacia la concientización de la ampliación de conocimiento y de nuevas experiencias.

La motivación significa construir un conjunto de factores, los cuales actúan entre sí y que determinan la conducta de un individuo, por tanto, cuando hablamos en el aprendizaje de una segunda lengua, este factor se convierte en elemento fundamental en el proceso. (CASTRO, 2003).

Para Tiba (1998), 'la motivación puede ser interna o externa. La primera es una tendencia propia hacia la búsqueda de cosas nuevas, para el cumplimiento de actividades para su propia realización. La tiene como finalidad realizar algo propuesto”.

En este sentido, el factor motivacional es de gran importancia, pues, sin él resulta difícil proponer un aprendizaje significativo, ya que la principal parte de la contribución debe ser del alumno, pues debe, sobre todo, querer aprender con eficacia.

Según Krashen (1987) “el estado emocional actúa como un filtro que puede ser ajustado para impedir o ayudar a la adquisición de una lengua”. Las emociones negativas, como ansiedad, desmotivación, falta de confianza actúan como un filtro impidiendo la adquisición de la misma. La música ayuda a crear un ambiente agradable, que evoca emociones positivas bajando el filtro afectivo y facilitando la adquisición de una lengua.

La música puede mejorar nuestras vidas, aumentar nuestra conciencia espacial e inteligencia, mejorar la concentración y habilidades de comunicación, facilitar la adquisición de lenguas, creatividad, lectura, escritura, memorización, cálculos matemáticos y otras habilidades académicas. (DON CAMPBELL, 1997)

La música ayuda en el aprendizaje porque establece un estado positivo, crea un ambiente adecuado, construye un sentido de anticipación, energiza las actividades de aprendizaje, multisensorial, disminuye la tensión, salta la imaginación, une grupos, inspira, agrega un elemento de diversión. (BREWER, 1995)

A partir de estas afirmaciones, se puede comprobar que aprender español a través de canciones proporciona la vivencia del lenguaje musical como uno de los medios de representación del saber construido por la interacción intelectual y afectiva del educando con el contexto de cada canción ministrada. Es cada vez más visible que en diversas áreas del aprendizaje poco aún se utiliza el recurso artístico como herramienta didáctica. Incluso con evidencias de éxito, en los momentos y espacios en que la música se practica en el auxilio del aprendizaje, todavía hay poco reconocimiento y poco uso habitual en el medio pedagógico.

Metodología del estudio

En esta parte de la pesquisa se caracterizan los pasos efectuados para la concretización de ese estudio, definiendo el tipo de pesquisa y enlazando los análisis de datos recolectados, porcentuales y meramente discursivos. Para realización de este trabajo fue utilizado un proyecto de intervención, en el cual se realizó la observación de los hechos y análisis de datos.

En la pesquisa fue adoptado el método cualitativo partiendo de un levantamiento bibliográfico en el cual fueron analizadas las teorías de los diversos autores acerca de la música en la enseñanza de lengua española, refiriéndose a los autores como LIMA (2004), CELANI (2006), VYGOTSKY (1978), NUNES (2006), entre otros con el intuito de analizar la importancia de la música en la enseñanza de ELE.

Para analizar e identificar el desempeño de los alumnos delante de la práctica con músicas en las clases de Lengua Española se dio a través de un cuestionario, que tuvo como foco central la utilización de las prácticas metodológicas diferenciadas con músicas en el aula.

Los alumnos llegan al 1^{er} año de la Enseñanza Media sin el menor interés de estudiar español, ellos afirman que les parece desnecesaria esa lengua y se sienten desmotivados, pues no entienden la importancia que la Lengua Española tienen en su formación.

La enseñanza a través de las actividades con músicas permite contextualizar y dar sentido al aprendizaje, pues lo alumnos percibirán que la música que están oyendo en la escuela es la misma que oyen en la radio o en la televisión, que la Lengua Española no es más una asignatura sin sentido y también está presente fuera del cotidiano escolar.

Pensando en rescatar esa motivación en los alumnos, se propuso desarrollar un proyecto de intervención con músicas en la enseñanza de ELE con alumnos del primer año medio, en el intuito de hacer con que las clases se quedasen más atractivas y los alumnos más motivados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. El proyecto fue desarrollado con 23 alumnos del 1^{er} año de la Enseñanza Media, turno noche, con

grupo de edad de 17 hasta 39 años, con predominancia del sexo masculino, algunos están casados y otros presentan distorsión edad-año de enseñanza, dificultando el proceso de adquisición de conocimiento de ELE.

El abordaje comunicativo norteó la práctica en el aula, durante la aplicación del proyecto de intervención, lo que resultó en cambios de comportamiento de los alumnos, que pasaron a demostrar mayor interés por las clases de español.

Para realización del proyecto fueron utilizados recursos metodológicos como: aparato de sonido, pen drive, videos con músicas en español y material fotocopiado con la letra de la música “te gustas”, visando elevar el factor motivacional de los alumnos. Los alumnos participaron de las actividades, que hasta entonces no eran utilizadas en la asignatura en cuestión.

Además, las actividades desarrolladas permitieron la participación total de los alumnos en el proceso de desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, escribir, leer y hablar, como también el conocimiento de otras culturas contribuyendo así, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos.

Esa práctica tuvo como objetivo despertar en los alumnos el deseo de aprender. Se observó que la metodología empleada, llevó a que los alumnos, normalmente inseguros y tímidos, participaran activamente en todas las actividades de comunicación oral.

Dentro de las actividades desarrolladas con la música como medio de aprendizaje, pudieron aplicar diversos tipos de habilidades, según la estrategia didáctica utilizada: espacio en blanco, donde los alumnos al escuchar la música, completarían esos espacios; actividades con aspectos gramaticales, con el objetivo de reconocer los verbos de acuerdo con lo estudiado; uso del vocabulario; interpretación textual del género textual: música. Todas las actividades propuestas tenían el intuito de ejercitar las cuatro habilidades lingüísticas.

El análisis de las actividades aplicadas en el proyecto, trae consigo una reflexión sobre la forma de cómo enseñar, y la importancia de la música como instrumento de aprendizaje de ELE, sobre todo para los alumnos del primer año de la enseñanza media.

Para Celani (2006) sobre todo, es necesario llevar en cuenta la realidad inmediata de la clase y al hablar del papel del profesor de Lengua Extranjera, declara que “Estamos actuando en el área de la preparación para la vida. (...)”.

Después de la aplicación de las actividades del proyecto, se percibe la necesidad de la enseñanza sobre la cultura das lenguas, en este caso la lengua española. Para eso, es fundamental que el profesor conozca la cultura de los adolescentes y los involucre utilizando un lenguaje atractivo. En este sentido, el uso de la música y de la tecnología fue importante para la aproximación del lenguaje del profesor a la del alumno.

Resultados del estudio

Para confrontar el embasamiento teórico obtenido a través de la investigación bibliográfica, fue realizado un estudio de campo por medio de un cuestionario destinado a los alumnos. Cuando fueron cuestionados si les gustaban las clases de español con músicas, y si querían seguir utilizando esa metodología, todos dijeron que sí. Al ser cuestionados sobre su estilo musical, se percibió que las respuestas no variaban mucho. Citaron rock, funk, hip hop y romántica.

Cuando cuestionados si la música podría alterar el estado de espíritu y consecuentemente estimular el aprendizaje las respuestas fueron variadas: un 65% de los alumnos entrevistados dijo que la música altera el estado de espíritu y que esta puede contribuir en el aprendizaje; un 20% de los entrevistados dijo que la música no interfiere en nada; el 15% restante, dijo que a veces ella puede influenciar dependiendo del interés del alumno en aquel momento.

Después de la intervención los porcentajes de sus respuestas cambiaron, siendo que un 70% dijo que la música podría alterar el estado de espíritu estimulando el aprendizaje; el 30% restante dijo que la música no interfiere en nada.

Al principio, cuando fueron cuestionados si era posible aprender español oyendo música, los alumnos dijeron lo siguiente: un 80% de los alumnos entrevistados contestó que sí, habló aún que sería interesante si el profesor utilizase esa metodología, pues las clases serían menos monótonas; un 20% de los entrevistados dijo que no le gusta esa metodología, que la utilización de músicas en las clases quitaría su atención, pues no conseguirían concentrarse en las clases oyendo músicas.

Después de la intervención algunos de los alumnos cambiaron sus respuestas: un 90% de los alumnos entrevistados, contestó que sería interesante la utilización de esa metodología, pues las clases se tornarían más atractivas y solo un 10% de los entrevistados dijo que la utilización de músicas en las clases quitaría su atención.

En el caso de la música, los alumnos contestaron de la siguiente manera: 80% de los entrevistados, contestaron que les gustaría aprender español a través de la música, pues sería algo nuevo y diferente; sólo el 20% de los entrevistados, dijeron no tener interés, creen que la música sacaría su concentración y dificultaría la asimilación de los contenidos.

Después de la intervención, 90% los alumnos dijeron que les gustaría aprender español a través de la música; y 10% de los entrevistados, dijeron no tener interés, creen que la música sacaría su concentración.

Cuando les preguntó si les parecía más fácil asimilar los contenidos a través de la música, un 85% de los alumnos entrevistados logró mejor entendimiento del contenido expuesto por el profesor a través de este recurso, una vez que la clase pasó a ser más interesante; del 15% restante, un 10% dijo no entender nada mientras la música tocaba, y un 5% afirmó que el español le daba igual con o sin música, pues no conseguían entender nada.

Después de la intervención los alumnos cambiaron sus respuestas, 95% de los alumnos dijeron entender el contenido expuesto por el profesor a través de este recurso, una vez que la clase pasó a ser más interesante; y apenas 5% de ellos no gustaban de este recurso.

Al ser cuestionados sobre la posibilidad de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) utilizando la música, contestaron de la siguiente manera: el 80% de los alumnos afirmó que era posible desarrollar estas habilidades, pues les gustó la metodología aplicada, aunque al escuchar las canciones, ya estaban siendo estimulados a practicar la lectura; los 20% restante, consideraron imposible desarrollar todas las habilidades, ya que sienten dificultades con respecto a la escritura.

Después de la intervención algunos de los alumnos cambiaron sus respuestas, siendo que solamente 10% de ellos no creían ser posible desarrollar todas las habilidades lingüísticas.

Por tanto, con ese cuestionario se puede afirmar que la mayoría de los alumnos del primer año de la enseñanza media es favorable a la utilización de canciones en las clases de Lengua Española. Se percibe que a la mayoría le gusta escuchar música en casa, a través de CD, radios y principalmente en la escuela a través de sus móviles. La música forma parte de la vida del adolescente y ellos tienen facilidad para manejar las nuevas tecnologías, factores importantes para la enseñanza- aprendizaje actual.

Conclusión

La práctica con música en el aprendizaje de la lengua española se ha convertido en una manera eficaz de involucrar al alumno en las actividades, pues el interés por el lúdico es algo inherente al ser humano. El alumno puede ampliar su forma de reflexionar y descubrir el mundo que lo rodea.

A través de la música se intentó disminuir la timidez de los alumnos durante la práctica del hablar, poco trabajada en clases de español. La música desinhibió a los alumnos, que se quedaron más atentos a la pronunciación y al significado de las palabras desconocidas.

Se percibe también que es posible aprender español a través de canciones y hacer las clases más interesantes. La aceptación de las actividades fue sobresaliente y las cuatro habilidades lingüísticas se desarrollaron con eficiencia. No todos acompañaron por igual, lo que es normal, pero se buscó trabajar de la mejor forma para que todos interactuaran, dejando a los alumnos más motivados.

Después de los análisis obtenidos por medio de cuestionarios aplicados a los educandos de la enseñanza media, observando los objetivos de la investigación de ese artículo, los resultados obtenidos fueron satisfactorios, puesto que la música puede ser un agente facilitador en la enseñanza-aprendizaje de ELE del educando de la enseñanza media. Además, funciona como un instrumento motivador de este proceso, despertando diversas áreas de conocimiento y no solo la del lenguaje. La música es un bien cultural y debe ser privilegio de todos. Así, se asegura el reconocimiento de los alumnos de que la práctica de actividades con música ofrece la posibilidad de prácticas no solo del contenido, sino también las sociales, perceptibles por ellos, como la cooperación, la participación, la diversión y la motivación.

Referencias

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª Série**. Brasília, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares nacionais (Ensino Médio, parte II): Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**: MEC/SEMT, 2000. Disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acessado em Outubro de 2013.

BREWER, C. **Music and learning: seven ways to use music in the classroom**. Tequesta, FL: lifesounds, 1995 artigo/Música: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública.

BROWN, S. A.; GORGA, **Juliana Machado**. **Uma ferramenta estratégica para o mundo e-business**. São Paulo: Makron Books, 2001.

CAMPBELL. D. G. **The Mozart effect**. New York: Avon Press, 1997. Artigo/Música: uma proposta para o Ensino. Acesso 01-10-2013.

CASTRO, R. C. S. **Jogos e Brincadeiras: Elementos motivadores no processo de aprendizado de um idioma**. 2003. Disponível em <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cad=732>. acessado em 30 de Outubro de 2013.

CELANI, M. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou profissão. In I. **Lefta; (org.). O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão** (pp.25-43). Pelotas Educat. 2006.

FARIAS, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand-Pr, 2001. 40 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Centro-Educacional Superior do Oeste Paranaense - TESOP/CAEDRHS. Acesado: 29.10, 13.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-hall International 1987. Artigo/Música: Uma proposta para o Ensino de Língua Inglesa na Escola Pública.

GAINZA, V. H, **Estudos de psicopedagogia musical**, 3.ed. São Paulo: Summus,1988.

_____, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, Summus, 1998 p.119.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como Língua Estrangeira; a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2004, v.1, p.173-192. Artigo/Música: uma proposta para o Ensino de Língua Inglesa na Escola Pública. 2004.

LIMA. L. R. (Professor Adjunto da UFB e da UNEB). **O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural**. Disponível em: [HTTP://www2.docentes.uneb.br/Lucianolismo/artigos/ARTIGO%20SOBRE%200%20USO%20DE%20CANC OES%20NO%20ENSINO%20EF1.doc](http://www2.docentes.uneb.br/Lucianolismo/artigos/ARTIGO%20SOBRE%200%20USO%20DE%20CANC OES%20NO%20ENSINO%20EF1.doc) Acesso em: 30.10.13.

MURPHEY. Tim. **Music and song. Resource Books for Teachers**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NUNES, L. M. **Presentación en Congreso**. Congresso de Educação. Dionísio Cerqueira. Artigo/ Música: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública.2006.

PINTO, T. O. **“Som e música. Questões de uma antropologia sonora”**. In: Revista de Antropologia. São Paulo, v. 44, no 01, p. 221-286. 2001.

_____. **Seguindo a canção:engajamento político e indústria cultural na MPB_(1959-1969)**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2001.

STEFANI, Gino. **Para entender a música**, Rio de Janeiro, Globo, 1987.

TIBA, I. **EnsinarAprendendo:Como superar desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. São Paulo: EditoraGente, 1998.

VYGOTSKY L. S. **Mind in Society** – The Development of Higher Psychological Processes.
Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.

LEAS: Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa

SOUSA, Domitila Lopes de
DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidad de la Integración
de las Américas, Assunção-Py

E-mail: domitilialopes@hotmail.com

SANTOS, Maria Suely Castilho dos
DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidad de la Integración
de las Américas, Assunção-Py

E-mail: irmasuelycastilho@hotmail.com

CELESTINO, Patrícia Gomes
DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidad de la Integración
de las Américas, Assunção-Py

E-mail: patriciagcelestino@gmail.com

Resumo

O estudo faz uma abordagem acerca da ação e formação continuada do docente. Assim, buscou-se analisar como esta ação e formação continuada podem contribuir para uma intervenção colaborativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, do Colégio São José do município de Caxias, no Estado do Maranhão, ano 2018, pois a formação continuada é essencial para o desenvolvimento dos educadores, que se permitem fazer inovações e modificações no processo de ensino-aprendizagem, além de criar métodos de intervenção visando proporcionar um aprendizado eficiente para todos os alunos, principalmente para os alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. A investigação foi de alcance descritivo, e utilizou-se como técnica a entrevista e o grupo focal. A população foi formada por docentes, alunos e pais de família. Para desenvolvimento do estudo utilizou-se do enfoque qualitativo, baseado nos aspectos da realidade, no processo de compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, que permitiu fazer observações e constatações prévias sobre a ação dos professores junto aos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, para assim elaborar uma intervenção colaborativa, que auxilie os docentes no processo de ensinagem desses alunos, provocando mudanças significativas no desenvolvimento dos mesmos. Com base nisso, constatou-se que o processo de formação continuada é essencial para o desenvolvimento do

profissional docente e que permite modificar sua prática docente, além disso um dos recursos que pode ser utilizado pelos professores para atrair a atenção e participação dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, são os laboratórios de aprendizagem, que na investigação se utilizou do LEAS, o qual possibilitou atividades diferenciadas que podem ser aplicadas a todos os alunos. Portanto, o referido laboratório permitiu que fossem trabalhadas diferentes habilidades cognitivas importantes como: foco, atenção percepção, reconhecimento e memória a partir da intervenção pedagógica do professor.

Palavras-chave: Docentes. Formação continuada. Alunos Deficientes e com Dificuldades de Aprendizagem. Intervenção Colaborativa. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

A educação é algo dinâmico e volátil que está em constante transformação e por isso se deve estar sempre inovando e acompanhando as necessidades da sociedade. Uma das maiores dificuldades que a educação brasileira enfrenta é de buscar novas estratégias, que cativa e desperte nos alunos o desejo em querer aprender, ser um indivíduo ativo nas relações sociais. Desta forma, uma ferramenta que pode ajudar nesse processo de interação e ensino-aprendizagem são os laboratórios, espaços que promovem um reforço do que foi aprendido na sala de aula, ou seja, tem-se a prática das teorias que são estudadas no dia a dia das aulas.

Neste sentido, para se chegar a essa ferramenta foram imprescindíveis muitas conversas, reuniões e debates, que a priori era informais, mas à medida com que o tema se aprofundava em grau de importância formalizou-se a elaboração como necessária e urgente, pois deparou-se com os anseios de buscar uma ferramenta metodológica para subsidiar os professores no alcance da aprendizagem.

Desta forma o grupo formado por seis (06) doutorandos em Ciências da Educação pela *Universidad de la Integración de las Américas*, com sede em Assunção-Py. A partir do desempenho de suas funções em seus respectivos ambientes de trabalho, foi sentido que era preciso desenvolver algo que pudesse contribuir no processo de ensino-aprendizagem, visto que muitas são as carências em se tratando de seus educandos.

Nesta perspectiva, o projeto em tela será aplicado em laboratório de aprendizagem com alunos da Educação Básica ao Ensino Técnico e com crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

O projeto LEAS (Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa) visa o desenvolvimento das habilidades e competências do educando, bem como contribuir no

processo ensino-aprendizagem. Assim, de forma dinâmica, desafiadora e motivadora pretende-se contribuir com que o educando construa novos conhecimentos e estes irão servir de impulso para o trabalho dos educadores.

Portanto, a partir do laboratório de aprendizagem, pretende-se conduzir o educando à construção do conhecimento, levando-se em consideração suas vivências e o meio em que está inserido, desta forma, será possível, por intermédio do laboratório, fazer um resgate de seus valores, reconheçam seus limites, e assim, construa sua própria identidade, o que proporcionará ao educando, tornarem-se cidadãos críticos e questionadores de sua realidade, resgatando sua autoestima à medida em estes irão se sentir participantes efetivos da comunidade escolar.

O que significa LEAS: Laboratório de Estudos para Aprendizagem Significativa.

O que é o LEAS: Um método de ensino que se desenvolve a partir da interação do indivíduo com estratégias de aprendizagem que faça uma relação entre o cotidiano e o aluno, culminando em seu conhecimento significativo.

O problema do estudo: A humanidade está diante de intensas transformações nos âmbitos morais, socioculturais, econômicos, e tecnológicos, cujos efeitos e reflexos modificam modelos educacionais tradicionais, neutralizando seus efeitos sobre a sociedade pós-moderna e modificando as formas de interação dos indivíduos.

Neste sentido, se faz necessário que a educação busque novos caminhos para garantir que o aprendizado aconteça na sua totalidade, uma vez que a educação figura como o meio mais eficaz para a construção de uma sociedade consciente, onde seus cidadãos sejam atuantes e comprometidos articulando as dimensões intelectuais e sociais.

Assim, espera-se uma educação que tenha como proposta a formação integral do indivíduo, por intermédio de ações capazes de integrá-lo à sociedade a partir de conhecimentos extraídos da sua própria história de vida.

Com base na atuação docente, seus conflitos e desafios frente ao processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessária uma reflexão acerca do desenvolvimento de competências no educando.

Desta forma, a partir da inquietação docente a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências nos educandos e, ao observar a necessidade premente de ponderar em relação às práticas pedagógicas, percebeu-se a importância de se desenvolver estratégias que efetivassem o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para a elaboração dessas estratégias, é necessário fazer uma ficha de acompanhamento, para conhecer as dificuldades e necessidades que os alunos apresentam e assim poder trabalhar nesses obstáculos que impedem o desenvolvimento

eficaz e significativo do aluno. Além da ficha de acompanhamento dos alunos, tem-se uma ficha para os educadores, na qual o pesquisador, num primeiro momento observa e analisa a prática, que através dos resultados obtidos, encontrará os pontos que devem ser melhorados e aprimorados, pelos docentes, para que sua atuação seja mais significativa.

Assim, busca-se por meio de um laboratório de aprendizagem móvel, subsidiar os educadores e contribuir com o desenvolvimento da aquisição do conhecimento dos educandos e beneficiar sua progressão intelectual e social.

Justifica-se pela necessidade de elaboração e aplicação de um laboratório de aprendizagem, surgiu a partir da imprescindibilidade de oferecer uma nova ferramenta metodológica, que viesse em auxílio dos professores, na busca de proporcionar aos seus educandos a apropriação do conhecimento por meio de inovações e modificações, para alcançar uma aprendizagem mais efetiva.

Pretende-se, com isso, possibilitar por meio de laboratório de aprendizagem, que mais indivíduos se integrem num grupo, onde os educandos que apresentem certo grau de dificuldade, seja ele no âmbito curricular, cognitivo, afetivo, de socialização, de oralidade, na motivação e criatividade ou ainda, no manuseio das novas tecnologias, e assim, em conjunto se chegar a apropriação de conhecimento e uma aprendizagem significativa. Uma vez que para a integração social desse indivíduo, será necessário descobrir as suas limitações para que se possa auxiliar no desenvolvimento das capacidades de cada um.

Por isso é de grande relevância a aplicação do laboratório de aprendizagem, pois este consiste numa ferramenta que vai auxiliar os professores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, além de colocar em prática as teorias que são aprendidas em sala de aula.

Objetivos Geral do LEAS: Auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo a partir de atividades pedagógicas, que tenham como ferramenta de trabalho estratégias que façam relação com o seu cotidiano, culminando em conhecimento significativo e aquisição do saber.

Os Objetivos específicos: 1- Favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo a partir de estratégias que possibilitem aprendizagens significativas; 2- Promover a integração social do indivíduo por meio de atividades pedagógicas que possibilitem condições favoráveis a aprendizagem; 3-Refletir sobre a importância do papel do professor e do seu relacionamento com os educandos; 4- Ponderar sobre a forma de organização do ensino e seus impactos para o processo de ensino-aprendizagem; 5-Criar ferramentas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo através da vivência no cotidiano do aluno.

É um reforço da aprendizagem. Entendendo que o aluno vai reforçar no laboratório o que aprende em sala de aula e desenvolver outras atividades. Assim, o laboratório fará atividades diferentes das que são realizadas em sala de aula para reforçar a aprendizagem e desenvolver atividades que estejam ligadas ao cotidiano do educando, sendo que através dos recursos específicos se busca a aquisição do saber, no qual com a superação das dificuldades que os alunos apresentam, será possível uma aprendizagem eficaz.

Se a escola não possuir um local específico para instalar e desenvolver o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativo (LEAS), será utilizado um espaço alternativo, podendo ser o laboratório de informática, sala da coordenação, sala de vídeo, e etc. Sendo que pela falta da sala específica tem-se o kit básico móvel que será desenvolvido pelo pesquisador de acordo com a estratégia escolhida.

Fundamentação teórica

Atualmente, as escolas possuem espaços e possibilidades que deveriam propiciar aos alunos uma educação de qualidade, basta que para tanto aja um esforço em comum e assim se alcancem as transformações necessárias para melhorar e aperfeiçoar o conhecimento, pois a escola é o espaço propício para colocar em prática toda teoria que vem sendo construída ao longo dos anos.

No Brasil atualmente, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que formaliza a prática pedagógica, além dela os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) versam sobre o que as escolas devem fazer sobre seus projetos de ação e que seja feita a uma união entre a teoria e a prática, por isso a importância de proporcionar aos educandos possibilidades de experimentação, onde a prática e a teoria caminham lado a lado.

Uma vez que a experimentação está presente no dia a dia do indivíduo desde o seu nascimento, é imprescindível ressaltar a importância dos laboratórios de pesquisa. Segundo Alagoas (2005) o laboratório tem o intuito de unir a teoria à prática. Contudo, as práticas de laboratório tem que ser acompanhadas por aulas teóricas, sempre utilizando uma linguagem simples e adequada, que facilite o entendimento dos alunos. As estratégias que serão adotadas devem ser bem escolhidas, evitando assim, que as atividades laboratoriais sejam apenas demonstrações. Nesse sentido, o que se espera é que o conjunto das teorias, das demonstrações, o exercício prático e o experimento causaram uma interação entre os alunos e assim terá um aprendizado mais prazeroso.

Quando o laboratório está inserido no ambiente educacional, as possibilidades de alcance são gigantescas, deste modo, o uso deste laboratório é de grande valia para os

professores que utilizam as atividades experimentais em suas aulas, gerando uma maior facilidade na assimilação dos conhecimentos pelas atividades práticas.

Nas escolas brasileiras, o número de laboratórios é baixo, principalmente nas instituições da rede pública, pois os investimentos dos entes públicos são poucos, e quando há, não oferecem as condições necessárias para modernização ou reposição dos materiais necessários para seu funcionamento. Cruz (2009) registra acerca dos benefícios que os laboratórios promovem, pois eles trabalham com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade, uma vez que permitem desenvolver vários campos, comprovar diversos conceitos, e ainda favorecer a capacidade de abstração do aluno, também podem auxiliar os educandos nas situações problemas que aparecem no seu dia a dia, contribuindo na construção de novos conhecimentos.

Um dos tipos de laboratórios que podem ser usados nas escolas são os laboratórios de aprendizagem, que são espaços destinados para desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o bom desempenho acadêmico do educando, um espaço para reforço de conteúdos. São espaços onde os alunos são incentivados a desenvolver as competências, as atitudes e valores, tais espaços proporcionam maior conhecimento e destaque no cenário sociocultural. Segundo Amaral (2011) os laboratórios de aprendizagem têm como princípio complementar e agregar a construção do conhecimento do estudante, através do reconhecimento explícito dos métodos envolvidos na atividade de ensino.

A utilização dos laboratórios de aprendizagem está se tornando mais frequente e essencial nas atividades educacionais, pois muitos professores estão usando essa estratégia para proporcionar um espaço no qual os estudantes podem experimentar várias situações úteis ao seu desenvolvimento. Para Cruz (2009) uma expressão que se mostra constante em atividades laboratoriais é aprender fazendo, que se fortalece na Teoria Construtivista, tal teoria defende que o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz, por meio de interação com o objeto e não somente transmitido pelo professor.

Portanto, a escola deve disponibilizar um espaço, no qual o laboratório de aprendizagem possa ser implantado e implementado, este contendo os recursos necessários para realização das atividades, nas diversas áreas do conhecimento, que serve de subsídio para que o professor realize um trabalho diferenciado em sala de aula. Mesmo quando a escola não tem espaço disponível para o laboratório, uma alternativa é a criação de um laboratório de aprendizagem móvel, cabendo aos professores criarem um kit dos recursos que serão utilizados para realização das atividades.

Com isso, pode-se perceber o quanto o uso dos laboratórios de aprendizagem é importante para o processo de ensino-aprendizagem e o quanto auxiliam para a aquisição de

uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, sobre aprendizagem significativa, Moreira (2006, p. 38) conceitua como “o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Com base no autor, o novo conteúdo tem que ser significativo e que o aluno também tenha interesse em querer aprender.

Segundo Ausubel (1968), citado em Moreira e Masini (2001), a aprendizagem significa ocorre através da organização e integração do material na parte cognitiva, ele se baseia na premissa de que há uma estrutura em que a organização e a integração se processam, tal estrutura é a estrutura cognitiva sendo conceituada como conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização.

Conforme Santos (2008), quando a aprendizagem significativa não se concretiza, o aluno utiliza, apenas aprendizagem mecânica, ou seja, “decora” o assunto, mas este não terá nenhum significativo para ele, além disso, será armazenado de maneira isolada, facilitando seu esquecimento. Com isso, Gasparin (2001, p. 08), descreve algumas alternativas para ação docente-discente, na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno, para assim se chegar numa aprendizagem mais prazerosa e significativa para os educandos:

- a) Descobrir aquilo que é aprendizagem significativa para os alunos, pois se interessarão por aquilo que, de alguma maneira, os afetar diretamente;
- b) Envolver, através de técnicas variadas de ensino-aprendizagem, os educandos na reconstrução ativa do conhecimento sistematizado;
- c) Trabalhar com os alunos (e não pelos alunos);
- d) Adotar, como forma de trabalho, o método dialético: prática-teoria-prática, onde o primeiro passo – a prática – consiste em conhecer, através de um diálogo com os alunos, qual a vivência cotidiana do conteúdo, antes que este que lhes seja ensinado em aula.

O segundo passo – a teoria – inicia-se por uma breve discussão sobre o conteúdo, buscando identificar as razões pelas quais ele merece ou precisa ser aprendido. Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões problematizadoras, levando em conta as suas dimensões científicas, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, etc. Então, o conteúdo formal, abstrato é apresentado e contrastado com a vivência cotidiana desse mesmo conhecimento, a fim de que os alunos elaborem uma síntese e assumam uma nova postura mental, reunificando o cotidiano com o científico numa nova totalidade concreta. A terceira

fase – a prática – se expressa nas intenções dos alunos sobre a possível aplicação do conteúdo aprendido e quais ações se propõem a realizar para que isso aconteça.

Nesse sentido, pode-se perceber o quanto é importante a prática das teorias que são repassadas em sala de aula, pois através delas têm-se a possibilidade de uma aprendizagem significativa, no caso, uma maneira de se facilitar a aquisição da aprendizagem são os laboratórios, uma vez que são espaços onde a interação, ação e dinamicidade se fazem presentes por meio de diversos dos métodos de ensino, no qual o aluno pode aprender fazendo.

Sobre os métodos de ensino, ressalta-se que estes são definidos pela relação objetivo-conteúdo, e dizem respeito aos meios para obter os objetivos gerais e específicos do ensino, deste modo, o método significa o como do processo de ensino. Neste sentido, diz respeito sobre as ações a serem realizadas pelo docente e pelos educandos para alcançar os objetivos e conteúdos. Assim, LIBÂNEO (1994) ressalta sobre as particularidades dos métodos de ensino, para o autor eles estão norteados para os objetivos e sugerem uma série planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; além disso, requerem a utilização de meios, ou seja, recursos didáticos.

Deste modo, o método que o professor emprega para aplicar determinado conteúdo é o instrumento vital para que se alcance os objetivos propostos. Portanto, é “o conjunto de métodos e técnicas que são utilizados afins de que o processo ensino-aprendizagem se realize com êxito”. (MARTINS, 1990, p.182)

Neste aspecto, ainda em se tratando de métodos de ensino, RANGEL (2005, P. 13) conceitua: “método é caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem”. Assim sendo, o docente ao conduzir e instigar o processo de ensino em razão da aprendizagem dos educandos, se vale de inúmeras ações, caminhos, agentes externos e táticas, a que se denominam métodos de ensino. Em contrapartida, os educandos, uma vez que são sujeitos de sua própria aprendizagem, valem-se de técnicas que visem a apropriação de conhecimentos e facilitação do processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, vale ressaltar que em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, este tem a particularidade da combinação do empenho do docente em buscar que fundamentar sua prática educacional. Assim:

A diversificação dos métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades dos alunos (RANGEL 2005, p. 08).

Nota-se, no entanto, que os métodos de ensino não se restringem a apenas um conjunto de ações, neste caso, o procedimento é tão-somente um detalhe do método, ou seja, são formas específicas da ação docente empregadas em diferentes métodos de ensino.

Assim, para LIBÂNEO (1994), os métodos de ensino que são empregados pelo docente necessitam ser, indubitavelmente, claros e devem estimular os educandos às atividades intelectivas, além disso, o método de ensino necessita suscitar no educando a necessidade de fazer uso de suas habilidades para construir o conhecimento e não simplesmente aprender a partir de seus experimentos. Por conseguinte, o educador precisa explicar sobre os objetivos a serem atingidos na aula e, mais ainda, sobre o valor dos novos conhecimentos na sequência dos estudos, ou para atender a necessidades futuras.

Neste sentido, pode-se afirmar que os métodos de ensino são as ações do professor e a partir de tais ações é que se organizam as atividades de ensino. Neste caso, os métodos de ensino também são os meios pelos quais os educandos utilizam para atingir os objetivos do trabalho docente, em se tratando de um conteúdo específico. Serão, ainda, os métodos de ensino que irão regular as formas de interação entre educandos e educadores, e desse processo de interação, têm-se como implicações da apropriação dos conhecimentos o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Para Rangel (2005, p. 07):

Métodos de ensino são também meios de dinamização das aulas; assim, conhecê-los, em suas diversas opções, e praticá-los, com fundamentação e segurança teórico-práticas, são valores expressivos da competência docente.

Deste modo, a cumplicidade que precisa se estabelecer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se, sobretudo, na opção correta do método de ensino e demais procedimentos didáticos a serem aplicados pelo professor, levando-se em consideração o público alvo, a matéria a ser ministrada e o objetivo maior a ser alcançado.

Logo, a constante procura pela realização dos objetivos propostos pelo docente em vistas de alcançar a aprendizagem de seus alunos, faz com que grande parte das relações de ensino-aprendizagem abranja mais de um método de ensino, tendo em vista que há uma diversidade de opções e se torna extremamente difícil localizar, com exatidão, um ou outro que tenha como premissa o desempenho integral de suas atividades e destaque o relevante valor social de cada aula ministrada.

Portanto, estratégia de ensino é entendida como os meios utilizados pelos educadores na articulação do processo de ensino, fazendo a escolha correta das atividades e observando os resultados, de forma a conferir se está produzindo efeitos positivos. Com isso, Anastasiou e Alves (2004, p. 71) recomendam que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Desta forma, é importante que o professor saiba como utilizar as estratégias da melhor maneira possível, junto com os objetos que as auxiliam. Segundo Tassoni (2000) apud Leite (2001) é importante o uso do afeto na interação professor-aluno como estratégia de ensino, pois com o envolvimento dos afetos na aprendizagem se utiliza a teoria histórico-crítica. Desta forma, é importante com que o professor faça uma mediação afetiva pra escolher as estratégias adequadas, e que elas estimulem os alunos a aprender de maneira efetiva. Assim, o professor deve manter um contato, tanto físico como afetivo, revelando aos alunos disponibilidade para ajudar, respondendo às dúvidas individualmente, trazendo segurança aos estudantes.

Os autores Boruchovitch et al (2010) descrevem determinadas estratégias, concebidas por teóricos da psicologia, como a autoinstrução (psicólogos comportamentais), processos autor regulatórios (sociocognitivistas) e a fala autodirigida (vygotskianos), que são estratégias que podem ser utilizadas pelos educadores. As estratégias de autoinstrução são aquelas que estão diretamente ligadas a definição de um problema, estabelecendo metas e planejamento do que é necessário para a execução; as de auto reforço referem-se a resolução das tarefas propostas; sendo as estratégias autor regulatórias que consistem no desenvolver dos processos internos, motivando o aprendiz no processo de aprendizagem.

No entanto, é fundamental que o educador desperte no aluno a busca em querer aprender, o que só será possível a partir da compreensão de que a aprendizagem precisa do uso de vários processos mentais, o não é uma tarefa fácil, e se torna cada vez mais desafiadora, por isso é preciso por parte do educador paciência, persistência e concentração, dessa forma, a aprendizagem acontecerá de modo efetivo.

Neste contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem seja alcançado tem que haver uma interação entre professores e alunos, buscando estabelecer uma relação positiva para ambos, e essas relações se refletem nas relações extra sala de aula, sendo que nas relações sociais é que estão presentes várias subjetividades individuais e coletivas, onde a base da relação do sujeito com sua realidade se manifesta por meio do comportamento e discurso dos atores sociais. Para Gesser e Nuernberg (2011) as ações e práticas educativas exercem uma função essencial na formação do cidadão fazendo com que haja uma transformação da qualidade de vida e saúde, principalmente para crianças e adolescentes.

Em se tratando de relações sociais, nota-se que a sociedade e a escola são elementos primordiais na vida das pessoas, pois é por meio da escola que ele percebe a importância que a instituição desempenha na sociedade e que se não for direcionada e trabalhada de maneira correta, o indivíduo terá prejuízos tanto na vida intelectual como na social.

O âmbito escolar é um campo para realização das atividades programadas e determinadas, mas é, sobretudo, um ambiente onde podem ser discutidos assuntos que explanam acerca das implicações do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno, pois quando consegue concretizar essa relação, o sucesso escolar é alcançado, e consequentemente terá um bom desenvolvimento psicossocial.

Para que o aluno consiga alcançar o desenvolvimento psicossocial é importante que a família e a escola trabalhem juntas, pois são duas instituições fundamentais, e atuam como fontes propulsoras ou inibidoras do crescimento, seja ele físico, intelectual, afetivo e social.

Para Polonia e Dessen (2005), quando a família e a escola estabelecem um bom relacionamento entre si, as condições para o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança e do adolescente produzem mais efeitos. Os pais e professores devem ter ou manter, o diálogo, no intuito de buscar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, para que tenha novas opções e condições de ajuda mútua, pois isso gera no educando uma maior segurança, além de estimulá-lo a ser uma pessoa mais ativa e ter uma boa relação com a sociedade.

Com isso, pode-se dizer que o papel da educação é formar o cidadão no sentido mais pleno possível, que eles possam conhecer e transformar sua situação social e existencial, mas para isso acontecer deve ter uma união de múltiplos fatores da sociedade como um todo. Portanto, é necessário se fazer uma reflexão pedagógica acerca da construção de um novo homem, que seja dotado de razão, corpo, afetividade, inteligência, e desejo, que ele seja um homem preocupado com as questões políticas e sociais de sua sociedade, e cabe ao espaço

educativo ser esse lugar de construção dos saberes, através do diálogo, da reflexão, da pesquisa, da prática, da interação e troca entre os pares de maneira crítica e politizada.

Algumas estratégias de ensino:

- Roda de conversa com o público alvo para exposição do tema a ser abordado;
- Encontros para discussão dos objetivos e problemas relacionados à pesquisa;
- Seleção das atividades relacionadas ao tema da pesquisa;
- Desenvolvimento das atividades relacionadas ao tema trabalhado;
- Observação dos fatores essenciais relativos à pesquisa, utilizando a ficha de acompanhamento dos sujeitos participantes da investigação;
- Elaboração de relatório com as experiências vivenciadas;
- Análise dos resultados;
- Parecer do pesquisador.

Os instrumentos metodológicos

- **Rodas de conversa:** geralmente são usadas como meio de exposição de assuntos, onde o professor realiza atividades promovendo uma interação entre os alunos, evitando que a fala fique centrada somente no educador.

Segundo Lervolino e Pelicioni (2001) as rodas de conversa são falas que abordam determinados temas, que serão discutidos pelos participantes, que não visam ter um consenso, pois poderá haver divergências nas opiniões, estabelecendo debates e polêmicas. Assim, cabe ao mediador conduzir as participações, para envolver todos os participantes.

- **Jogos pedagógicos:** podem ser utilizados como estratégia de ensino, buscando a motivação, sendo decisivo para aprendizagem em todos os domínios e nas relações linguísticas.

Para Chateau (1987) os jogos pedagógicos permitem que o aprendiz interaja com os colegas de maneira mais espontânea, além disso, possibilita que ele se expresse com mais liberdade, contribuindo consideravelmente para tornar a atividade mais prazerosa e transformar a sala de aula em espaço de experimentação.

- **Músicas-** é uma ferramenta que pode ser bastante explorada pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Neste sentido deve-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo: praticas ligadas a música e a dança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno. (ONGARO; SILVA; RICCI, 2006, p. 0 2).

Nesta perspectiva, a música contribui de forma significativa na aquisição do saber e pode despertar no aluno reflexões que podem provocar mudanças positivas tanto na esfera intelectual como na social.

- **Grupo Focal**:- é uma técnica que proporciona um debate aberto e acessível a todos os assuntos.

Para Gatti (2005, p.11) permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim, essa técnica tem o intuito de conhecer as práticas de determinado grupo, e assim possam ser identificados os problemas e buscar solucioná-los.

- **Intervenções externas**- o termo intervenção nesse sentido refere-se às mediações, na qual se busca espaços extra sala de aula, para a construção do saber, assim, o professor poderá realizar suas atividades em locais como o pátio, sala de recreações, auditório, entre outros. Portanto, o educador deve sempre buscar fazer uma mediação entre os vários elementos presentes no ambiente de aprendizagem, com o intuito de realizar novas ações que contribuem na construção do conhecimento do aprendiz.

- **Recursos didáticos interativos** (computadores, celulares, internet, tablets)- os recursos didáticos são componentes que auxiliam o professor na sala de aula e trazem subsídios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe ao professor selecionar os materiais necessários que irá utilizar na aula de acordo com o tema que será discutido. Atualmente, com o avanço das tecnologias, os educadores têm a possibilidade de poder utilizar aparelhos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Desta forma, o professor tem a possibilidade de trabalhar com os aparelhos tecnológicos, auxiliando no aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, Lorenzato (2006) destaca que há uma diversidade de elementos que podem ser utilizados como suporte organizacional no processo de ensino-aprendizagem, no qual os recursos “devem servir como mediadores para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento no momento em que um saber está sendo construído” (op. cit., p. 78).

- **Sucatório**- Os sucatórios são compostos por aquilo que para muitos é considerado inútil, ou seja, que não tem mais uma serventia, mas que depois pode ser utilizado e reaproveitado de uma maneira diferente. A sucata contribui de forma significativa no desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora das crianças. A criança vai utilizar o material junto com a professora, criando e inovando, contribuindo no seu processo de conhecimento.

Desperta na criança um interesse pelas aulas, através do manuseio da sucata, produzindo bonecos, bichos, carros de plásticos, caixas, pratos de papelão, latas, rolos de papel higiênico, entre outros. São materiais nos quais as crianças têm contato no seu dia a dia e são fáceis de colecionar, mostrando que esses materiais, muitas vezes são jogados no lixo, por pensar que não teria mais nenhuma serventia.

Metodologia do estudo

Integração dos elementos atrativos para o aluno como uma forma de partir do conhecimento prévio e incorporar novos conhecimentos;

Reflexão a partir do banco de informações no plano mental do aluno, visando provocar o interesse e o desejo de aprender;

Formação de conceito, envolvendo generalização e a formulação de um vocabulário familiar para o aluno;

Modificar o foco de ensino tradicional em aprendizagem significativa, partindo do conhecimento,

Aplicação do novo conceito no dia a dia.

Conclusão

A Formação Continuada precisa fazer parte do cenário educacional por estar atrelada à qualidade da educação e, conseqüentemente, à qualidade do ensino.

Desta forma, a complexidade desse processo influencia diretamente na ação do educador e na construção do saber, apresentando-se como mola propulsora para a mudança de posturas, olhares e metodologias acerca da inclusão de alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, pois com a evolução da sociedade, os direitos dos seres humanos também se alteraram e se tornou possível lutar para combater qualquer tipo de exclusão.

Em tempos históricos, as crianças que tinham algum tipo de deficiência eram ceifadas do convívio com os demais, pois acreditava-se que eles não tinham condições de aprendizagem e convívio social. Porém, a sociedade contemporânea trouxe consigo a oportunidade de todos conviverem em um mesmo espaço educativo, onde o conhecimento fosse construído a partir das experiências vivenciadas.

Assim, as mudanças são de grande necessidade, em se tratando de inclusão. Contudo, exige empenho por parte de todos no que tange a possibilitar que a escola seja vista como um ambiente de construção, de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade cognitiva.

Nesse contexto, a educação deve ter um caráter amplo e complexo, devendo favorecer a construção do conhecimento ao longo da vida e, desta forma, todo aluno, independentemente das suas dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, requer do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam favorecer o processo de inclusão, uma vez que o profissional da educação deve buscar uma formação continuada, na qual deve se capacitar, realizar cursos que possam auxiliá-lo na resolução das dificuldades cotidianas, da melhor forma possível.

Atualmente, os professores, por vezes, sentem-se desnorteados quanto a ação docente, para buscar estratégias e técnicas que proporcionem a inclusão das crianças com

deficiência e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, por não se sentirem capacitados para atuarem como agente facilitador dessa inclusão, embora, esta seja assegurada por lei.

No âmbito escolar, para que esta inclusão seja levada a cabo, será necessário romper as incontáveis barreiras que dificultam a prática inclusiva como: políticas públicas que realmente funcionem e estejam disponíveis a todos, práticas pedagógicas libertadoras livres de posturas e rótulos discriminativos e processos de avaliação que valorize o esforço da aprendizagem de cada aluno.

Neste sentido, se faz necessário conhecer como se dá o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta como acontece este processo para criança e o que pode ser melhorado através da formação continuada docente. Uma vez que é de vital importância utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização e sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar.

Pois, diante do que foi extraído dessa pesquisa, observa-se que os docentes necessitam de uma formação continuada efetiva, para melhorar sua didática e acompanhar as mudanças que a sociedade vem sofrendo que, conseqüentemente, influencia o processo de conhecimento, além disso, deve-se buscar um meio que possa integrar todos os alunos para alcançar uma aprendizagem eficaz.

Fica evidenciado, na entrevista aplicada aos professores, que estes reconhecem a importância da formação continuada, que ela tem influência direta no processo de aprendizagem, mas muitos deles não podem realizar cursos, participar de palestras, seminários ou simpósios relativos aos temas devido à falta de tempo.

Por isso, é importante a escola trabalhar em busca de novos meios que possam estimular e proporcionar aos educadores, elementos, caminhos e direcionamentos que lhes proporcione uma formação e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Nesta pesquisa, foi aplicada uma inovação que contribuiu, satisfatoriamente, para que os professores do Colégio São José, tivessem acesso a uma forma de ação e formação continuada. Aplicou-se com esse público, o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa – LEAS, que serviu como uma ferramenta pedagógica, para auxiliar o professor na busca por caminhos, que possam amenizar as distâncias encontradas entre os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem e a realidade da sala de aula do ensino regular.

Foi um projeto produtivo e enriquecedor para população da escola campo, Colégio São José. Este trabalho foi direcionado, principalmente, aos professores que participaram dos fóruns de debates e das oficinas, que no primeiro plano, buscaram entender do que o projeto

tratava e participaram das reuniões iniciais para entendimento do estudo e o quanto os laboratórios podem se tornar grandes aliados no processo de integração, inclusão dos alunos e no desenvolvimento de suas capacidades.

Com isso, conforme o tema proposto, ação e formação continuada docente: uma intervenção colaborativa entre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, buscou-se analisar e compreender como esta ação e formação continuada dos professores, pode contribuir para uma intervenção colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, no ensino regular, do Colégio São José.

Constatou-se que a ação e formação continuada docente é necessária, obrigatória e essencial para o desenvolvimento dos alunos, ademais, ela deve ser constante na vida desses profissionais, pois como as pessoas e o mundo estão em incessante transformações, eles devem se adequar para conseguir um desempenho satisfatório e eficiente no seu ofício profissional, e através dessa formação continuada, os educadores possam desenvolver práticas, técnicas e meios para se obter uma intervenção colaborativa, que visa um processo de ensino-aprendizagem entre os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

Deve-se salientar, que um dos maiores desafios vividos pelos docentes, atualmente, é saber lidar com as diferenças encontradas dentro da sala de aula e, assim, desenvolver uma prática, na qual nenhum aluno seja excluído. Nessa perspectiva, é importante desenvolver um trabalho conjunto entre professor-escola-família, e que todos contribuam satisfatoriamente para o desenvolvimento do educando de modo geral.

A priori, ressalta-se que todos os objetivos foram alcançados, uma vez que ficou evidente que a ação e formação continuada docente é o caminho para que ocorra uma intervenção colaborativa no processo de aprendizagem dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. Nota-se, que muitos docentes sabem dessa importância e reconhecem que este é o caminho para romper com as muralhas que impedem um ensino mais elaborado e satisfatório para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou possuem alguma deficiência.

Desta forma, pode-se salientar, que a experiência com o Laboratório de Ensino e Aprendizagem significativa – LEAS trouxe algumas situações de aprendizado que foram compartilhadas entre os docentes. Através do laboratório foram trabalhadas várias habilidades cognitivas importantes, como: foco, atenção percepção, reconhecimento e memória, a partir da intervenção pedagógica do professor.

Portanto, essa pesquisa é de grande importância para o campo educacional, e para a sociedade caxiense, no intuito de proporcionar o reconhecimento acerca da importância da

ação e formação continuada para a mudança de postura diante do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, tal mudança no que se refere à sociedade e o convívio comum.

Referências

ALAGOAS. **Caderno de orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem**. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos. Maceió, 2005.

AMARAL, M. H. Laboratório Virtual de Aprendizagem: uma proposta taxonômica. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V.9 nº 2, dezembro, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). Estratégias de ensinagem.. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Novas buscas em educação São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, Joelma Bomfim da. **Laboratórios**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

IERVOLINO, S. A. e PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

LORENZATO, Sérgio (Org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores associados, 2006.

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

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

ONGARO, Carina de Faveri, SILVA, Cristiane de Souza e RICCI, Sandra Mara. **A importância da música na aprendizagem**. Disponível em: < <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>. > Acesso em: 20 jan. 2017.

PETRUCCI, Valéria Bezzer Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

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

TASSONI, E. C. M.. **A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita**. In: LEITE, S. da S. (org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komed: Arte Escrita, 2001.

A Contribuição do Lúdico Matemático como Ferramenta da Aprendizagem Significativa nas Séries Iniciais e no Ensino Fundamental

COSTA, João Guilherme Pereira da
MESTRE em EDUCAÇÃO INVESTIGATIVA,
Universidade Católica de Assunção (UCA)
E-mail: joaogluck@gmail.com

Resumo

A ação primordial do referido artigo é fazer uma reflexão e compartilhar com os colegas docentes das séries iniciais e do ensino fundamental da disciplina Matemática e de outras ciências, a contribuição que os jogos lúdicos pedagógicos, como ferramenta de construção e absorção da aprendizagem significativa, fundamentada em aspectos teóricos de diversos estudiosos que contribuíram e ainda contribui, na formação desse conhecimento matemático, para que tenhamos alunos, pensante, presentes e participativos, durante o processo em que estejam inseridos, em todos os níveis de estudos e em todas as ciências, para que sejam adaptáveis nesse mundo contemporâneo. O estudo tem em sua categoria, o desenho explicativo, qualitativo- descritivo, com categorias de análise nas escolas públicas: E. E. F. M. "Maria Antonieta Serra Freire" e E.E.E. F. M "Poranga Júca", em Belém do Pará no Distrito de Icoaraci no período de 17/08/2008 a 20/10/2009, categorias de alunos e professores, com utilização de questionários de perguntas e respostas e guias de entrevistas, com critérios de amostras não probabilísticas e por cotas. As amostras dos alunos foram selecionadas pelos seus desempenhos, frequências e assiduidade durante todo o seu processo. Durante o processo também utilizamos técnicas de Bandin, que visam obter indicadores qualitativos ou não qualitativos, para análise e discussão dos resultados, para garantir um melhor acesso as informações pertinentes, para que se tenha perspectiva na qualidade da aprendizagem significativa.

Palavra-chave: Matemática, jogos, construção, ludicidade e aprendizagem.

Introdução

Os jogos pedagógicos, não são apenas, uma recreação lúdica contemporânea que apoderam-se de conhecimento e descobertas em sala de aula ou em um ambiente saldável de ensino, eles representam acima de tudo, estratégias inovadoras e motivadoras de conhecimento, para um aprendizado vivo, atraente e cheio de significações e significados com transferências positivas de uma aprendizagem. Mas a razão primordial de seu emprego versa em converter e convencer os educandos de meros espectadores abstratos para verdadeiros protagonistas do aprendizado real e concreto.

O Objetivo Geral: Utilizar os jogos lúdicos pedagógicos matemáticos, para absorver o ensino de forma organizada e com sentido de aprendizagem.

OS Objetivos Específicos: 1-Descrever, formas de ensino, aprendizagem e conhecimento; 2- Classificar, situações de aprendizagem; 3- Sentir, a aprendizagem como parte de um significado contextual e emocional; 4- 4- Perceber, a característica específica que estão sendo estudados.

Os jogos lúdicos são divertidos em todas as suas concepções e construções e é seriamente comprometido com uma aprendizagem essencial e significativa, e que está sujeito também às regras e normas para se viver interagindo em grupos, porque apresentam também operações mentais como: comparar, analisar, descrever, classificar, deduzir, relacionar, localizar, etc..., ou seja, são situações de ensino podadas a domínio e uso de determinadas normas e que geralmente são cooperativos e estimuladores de significação e de transferências que facilitam a aprendizagem e a avaliação em todo o seu percurso. É por essa razão que um bom jogo pedagógico, desde a sua construção como na sua aplicação, despertam no educando, a diversão, a alegria, o desafio e principalmente capacita o mesmo no seu desenvolvimento lógico, internalizando ideias sobre os seus novos procedimentos e conhecimentos.

Os conteúdos propostos em sala de aula devem sempre estar conectados nos viés entre o abstrato e o concreto, e deve observar também que o jogo é uma ferramenta educativa e, que representa uma estratégia de recreação e quando é desenvolvida propicia oportunidades do educando, verificar as ações com as suas intervenções e ajuda quase sempre a construir a sua historicidade, amplia o seu vocabulário de conhecimento, uma que trabalha também com números e quantidades e percebendo a distinção entre conceitos como ' muito', "pouco", "perto", " longe", " neste", " naquele", propondo alternativas de expressões pela fala, pelo desenho, pela representação, pelo canto, pela colagem e outros. Relacionando o

jogo á vida, aos acontecimentos da rua, da família e da escola e a importância essencial da regra do jogo, ensinando a ganhar e a perder e colocando-se um na situação do outro.

Fundamentação teórica

Para (Piaget, 1984) “o jogo lúdico pedagógico é formado por um conjunto linguístico, que funciona dentro de um conhecimento social, que possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico, que designa também um fenômeno, portanto permite ao educando, a identificação de um sistema de regras e normas que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade”.

Portanto os jogos lúdicos pedagógicos no ensino de todas as ciências oferecem condições do educando vivenciar situações problemas, propostos nos abstratos e absorvidos no concreto com construções e conceitos básicos, permitindo identificação na lógica do raciocínio, fortalecendo as atividades físicas e mentais, favorecendo a sociabilidade e estimulando as relações efetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Para (Vygotsky, 1984) que ainda nos amplia na sua concepção que as crianças se comportam de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Dessa forma o educador deve sempre que possível proporcionar formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que os educandos sintam a vontade e o desejo de pensar cognitivamente.

Lara (2005, p.28), confirma “ o jogo como uma atividade de recursos pedagógicos, que tem valor intrínseco, pois jogar educa, assim como viver educa, e é sempre uma atividade bem vista pelas crianças, é um auxílio valioso nas atividades de matemática e na construção da cidadania”. Nas atividades lúdicas, porém, não se deve jogar por jogar, é necessário envolver-se no jogo com conceitos já estudados, colocar situações de desafios e explorar situações com outras atividades propostas, e além desse valor educacional, tem o que lhe é inerente, portanto o jogo deve ser utilizado como um recurso pedagógico do ensino e da aprendizagem da matemática e de outras ciências”.

O jogo é como um agente integrador de uma análise de evolução do aluno, é como se fosse aos primeiros meses de vida do bebê, ou no sexto ano de vida da criança, que inicialmente é egocêntrico e espontâneo, como é a criança de quatro a seis anos de vida, que só consegue seguir regras simples e que não valoriza a competição. A interação social precisa ser incentivada, dando-lhe destaque às atividades de linguagens. No período de sete a doze anos, os jogos tornam-se mais coletivos e menos individuais, as crianças já participam com

mais integração, pois contribuem para a formação de atitudes sociais, respeito mútuo, esforço grupal, solidariedade, cooperação, obediência as regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal, é jogando que a criança aprende o valor do grupo com forças integradoras e o sentido de competição salutar e da colaboração consciente e espontânea.

Para Smole (2004, p. 2) “ os jogos matemáticos podem ser um modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre algumas noções matemáticas, integrar esses jogos nas aulas de matemática, representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois em atividades desse tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática, para depois aplicar na história, mas exploram o conhecimento matemático e a história ao mesmo tempo. Dentro das situações de jogos e brincadeiras é impossível que se tenha uma atitude passiva, pois a motivação é muito grande para o professor, que trabalha dessa forma desde a sua construção até a sua execução e nos alunos a verificação do entusiasmo de aprender, de conhecer, de interagir com atitudes mais positivas e segura frente aos processos de aprendizagem.

No entanto, observa-se a necessidade que há na distinção em os brinquedos e as brincadeiras. Para Benjamim (1984, p. 4), “ os jogos demonstram sua superioridade pelo fato de garantir as crianças a plenitude de sua infância”. Mais (KAMII e DECLARK, 1992:172), afirmam categoricamente que “ as crianças são mais ativas mentalmente enquanto jogam, o que escolhem e o que lhe interessa de brincar, do que quando preenchem folhas de exercícios. Muitas crianças até gostam de fazer-los, mas os que elas aprendem com isso é que somente vem do professor, e que a matemática é um conjunto de mistérios de regras que vem de fontes externas ao seu pensamento.

Para Skinner (1904, p. 90), considerado o cientista do comportamento e do aprendizado, considera que a aprendizagem deve ser planejada passo a passo, de modo a obter os resultados desejados na “modelagem” do aluno, essa aprendizagem é uma mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades ou mudanças d atitudes, que decorrem como respostas de reforços. A matemática por sua vez é vista nessa perspectiva como um conjunto de técnicas, regras, fórmulas, procedimentos e algoritmos que os alunos, te, de dominar para resolver os problemas que o mundo cotidiano e tecnológico lhe apresenta.

Então nessa perspectiva (Ausubel,1982), que foi um dos primeiros estudiosos a usar e criar o termo aprendizagem significativa, propõe dois eixos ou dimensões, distintas de aprendizagem, que se originam a partir de diversos valores que possam verificar uma aprendizagem. A aprendizagem significativa e a aprendizagem memorista de momento ou mecanicista e não mecânica. No primeiro eixo ressalta a maneira de organizar o processo de aprendizagem, estruturando as suas dimensões por descobertas, como o educando recebe as

informações dos conteúdos que deve aprender. No segundo o eixo procede no tipo de processo que intervém na aprendizagem e origina uma delimitação pela aprendizagem significativa, por um lado e pela aprendizagem mecanicista por outro. Assim sendo percebe-se que o conhecimento que se adquire de maneira significativa, é aquela retida na mente por um bom tempo ou eternamente fixado na mente, como andar de bicicleta ou dirigir um carro, fica na mente para sempre, por isso contribui na capacidade de assimilação de conteúdos de outras ciências.

Santos (1998, p. 20) afirma que “Brincar é uma necessidade básica das crianças assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação”, Por que a preocupação com a saúde da criança tem que ser abrangente também na saúde emocional, caso contrário, nunca chegaremos a ter adultos equilibrados, capazes de construir uma sociedade mais.

Harmoniosa, porque não basta nutrir o corpo, é preciso nutrir a alma, não zelar pela qualidade das oportunidades que estão sendo oferecido às crianças é preciso desenvolver suas potencialidades.

Metodologia do estudo

O estudo tem caráter explicativo, qualitativo – descritivo, constitui-se na busca de informações sobre o tema exposto, tem a finalidade de formular problemas e hipóteses, perfazendo um intercâmbio entre variáveis e fenômenos educativos, com análise racional evidenciados com os jogos lúdicos no processo de ensino- aprendizagem, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental maior, para reduzir a distinção entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, utilizando análise de compreensão dos fenômenos pelas suas descrições e interpretações e no descritivo, verificando as formas de atuação a partir de técnicas e métodos de utilização dos jogos lúdicos matemáticos, para dimensionar o ensino e a aprendizagem significativa, para isso foram utilizados catálogos de jogos educativos, na efetivação dessa metodologia, como o ábaco, o geoplano, o bingo das potências, o dominó das operações, o baralho das radiciações, o baralho dos números primos e compostos, o pife do sistema de medidas, o bingo das frações, a matemática no supermercado, a torre de Hanói, a tabuada das operações com números inteiros e outros mais.

Resultados do estudo

- A resposta dos Alunos:

A pesquisa utilizou questionário de perguntas e respostas para os alunos. Num total de dez perguntas e dez respostas, das quais selecionei as quatro mais importante e interessante, nas seguintes situações: Na 1ª pergunta sobre as preferências das disciplinas Ciências, Matemática, português e outras disciplinas, qual a disciplina que mais gostavam? Obteve o seguinte: 30% dos alunos preferem Ciências, 25% português, 25% outras disciplinas e 20% Matemática. Na 2ª pergunta se estudar Matemática era importante? 75% dos alunos responderam que sim e 25% que não. Na 3ª questão, como era a aula de matemática ministrada na sua escola? Obteve-se que 70% achavam cansativas, 20% acham interessante e apenas 10% acham divertidas, percebe-se então que apenas 30% do total da pesquisa, tem interesse pela disciplina, o que evidencia a necessidade de trabalhar metodologia mais dinâmicas e criativas. Na 4ª pergunta sobre como é aprender matemática através de jogos lúdicos? 25% dos alunos responderam que não compreenderam muito bem a relação, 30% acharam divertidos, 40% nunca tiveram aulas com jogos lúdicos e 5% não gostaram ou não entenderam muito bem.

Tabela 1- Quais disciplinas que você mais gosta?	
Ciências	30%
Matemática	20%
Português	25%
Outras	25%

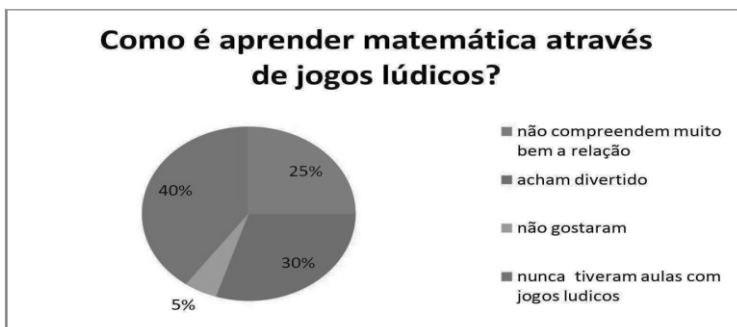
Fonte: Dados do estudo.

Tabela 2- Estudar matemática é importante?	
Sim	75%
Não	25%

Fonte: Dados do estudo.

Tabela 3- Como é a aula de matemática ministrada na sua escola?	
Interessantes	20%
Divertidas	10%
Cansativas	70%

Fonte: Dados do estudo.



Fonte: Dados do estudo.

Desse processo participaram 300 alunos na amostragem total, dos quais foram selecionados 60 alunos, que mais se destacaram durante o processo, selecionados 20% desse total nas faixas etárias de 10 a 13 anos e 5 professores de matemática, atuantes no processo na educação matemática, que foram entrevistados através de questionários, semi-estruturados, com respostas gravadas, para posterior análise e transcrição, utilizando suporte de Bandin, para se obter validação de resultados da pesquisa.

1) A resposta dos professores:

Nessa fase foram apresentados relatos de experiências de professores do ensino fundamental na disciplina matemática, que utilizaram o processo lúdico matemático nas suas aulas.

- Professor S. R. M. I, 39 anos e com 20 anos na área de educação: A recreação é um fator primordial no acesso a aprendizagem, pois é um instrumento mediador capaz de permitir a criança, a construção do próprio conhecimento, além de torna a sala de aula, um ambiente agradável e acolhedor, e através de atividades lúdicas, o aluno

explora muito mais sua criatividade, melhorando a sua conduta e sua autoestima, ocorrendo uma evolução de conhecimento com socialização.

- Professora, M. N. V. C, 51 anos, 27 anos como educadora: Considero que a utilização do jogo matemático na prática pedagógica, é essencial para o processo de ensino com aprendizagem, pois a ludicidade impera nos alunos uma forma prazerosa de aprendizagem, na busca de situações problemas, com mais facilidade, pois são desafiados a soluções de problemas nos conteúdos propostos em sala de aula, porque os jogos estimulam sua atenção e concentração, desenvolvem sua criatividade, elabora estratégias e cumprem regras, logo devem os jogos lúdicos matemáticos serem inseridos no contexto educacional.

Conclusão

Percebe-se que o ensino da disciplina matemática, ainda é aplicado de forma tradicional e abstrata em diversos centros educacionais, apesar de estarmos em pleno século XXI e em plena era tecnológica. No ensino público a situação é mais alarmante ainda, pois percebe-se, que as escolas não concretizam as três vertentes do saber do conhecimento didático: os alunos, os professores e os conteúdos curriculares, que são patamares eficientes para a busca da aprendizagem. Primeiro porque os alunos, já trazem para a escola algum conhecimento, proveniente de seu cotidiano e de sua história pessoal.

O professor, que tem uma formação pessoal e que é capacitado para cumprir, uma tarefa de mediação entre os alunos e os conteúdos curriculares e que precisa de uma motivação diferenciada de seu saber e de sua história profissional, e que influência sobre a sua ação educativa, e por fim os conteúdos curriculares, que são selecionados, dentro dos conceitos adaptados por uma comunidade científica, naquilo eu eles consideram significativos, para o ponto de vista da disciplina e da aprendizagem dos alunos e da sociedade transformadora.

É essa transformação que se faz necessária nos dias de hoje, com novas mentalidades, novas metodologias de ensino e aprendizagem, para estimular o pensamento independente e integral.

Dessa forma recomendo as instituições educacionais, a educação lúdica como uma nova postura existencialista de cujo paradigma é um novo sistema de aprendizagem, brincando ou jogando, também se aprende, inspirando novas concepções de educação e que muito além de uma simples técnica de instrução recreativa, e que devem ser aplicados para benefícios educacionais. Assim sendo podemos afirmar que quanto mais, propusermos

espaços lúdicos aos nossos educandos, mais alegria espontânea, criativa, autônoma e efetiva ela será na busca de uma aprendizagem significativa, na construção do conhecimento humano.

Referências

SANTOS, ÈLIA AMARAL DO CARMO. JESUS, BRASILIANO DO CARMO DE. **O lúdico no processo de aprendizagem**. Disponível em: http://need.unem.br/4_fórum/artigo/elia.pdf

LARA, ISABEL CRISTINA MACHADO DE: **Jogando com a matemática**: São Paulo: Rêspel, 2003.

LAKATOS, I. (1978). **A lógica do descobrimento matemático** – provas e refutações. Rio de Janeiro, Zahar.

MACHADO, NILSON JOSÉ: **Matemática e Educação, alegrias, tecnologias e temas afins**. São Paulo.

PIAGET, J: **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo da cultura, 1959.

VIGOSTSKY. L.S: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SMOLE, KATIA C. S.et.al: **Era uma vez na matemática. Uma conexão a literatura infantil**.

TEDESCO< JUAN CARLOS: **Educar em La Sociedad Del Conocimiento**: Séries Breves, 2000/ 2004.

Contribuições da Psicopedagogia na Educação de Jovens e Adultos

MOTA, Cristiane Alves
ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL,
Faculdade Evangélica do Piauí, Piauí
E-mail: Cristianemota20@hotmail.com
LIMA, Expedito Rodrigues de
DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO, Universidad Tecnológica Intercontinental,
UTIC, Assunção, Paraguai
E-mail: catedraexpedito@gmail.com

Resumo

A EJA é um sistema de ensino voltado para as pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no período normal, levando em conta a série e a idade, que deveria frequentar. O presente artigo tem como tema: As Contribuições da Psicopedagogia na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as deficiências na EJA e as contribuições da psicopedagogia na educação, e específicos: Identificar a metodologia na EJA de acordo com os conteúdos abordados em sala de aula, mostrando as dificuldades apresentadas durante os conteúdos trabalhados; Incentivar a pesquisar para melhorar o conhecimento; Analisar os déficits de aprendizagem associados às disfunções neurológicas e psicológicas e colaborar com fatores que interferem positivamente ou negativamente associados aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendente. É um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa e abordagem descritiva explicativa. O profissional dessa área identifica as dificuldades e os transtornos que impedem os estudantes de assimilar o conteúdo ensinado. Conclui-se que o pedagogo dotado de consciência desalienada compreende que terá que se unir aos pensadores e sociólogos de mesma orientação para, num esforço comum, descobrir o procedimento mais conveniente a adotar em sua tarefa específica e de criar um sistema pedagógico adequado, em conteúdo e forma, às necessidades das populações a que se destinam.

Palavras-Chaves: Educação, escola, conhecimento, leitura.

Introdução

O Sistema de Educação de jovens e adultos é destinado à pessoa que não teve a oportunidade de frequentar a escola na idade e série normais de 7 a 14 anos. Este sistema de ensino dá a garantia de uma educação gratuita aos jovens e adultos tendo esta oportunidade de continuar em sala de aula. A Lei que rege a Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art.1º decreta que a educação de jovens e adultos abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação de adultos têm suas origens ligadas ao processo de industrialização e urbanização intensificada a década de 30, quando também se inicia o sistema público do ensino com definição de diretrizes para educação nacional, estabelecendo a responsabilidade de Estados e Municípios articulando nacionalmente a extensão do ensino elementar aos adultos. (PROPOSTA CURRICULAR EJA-PI,1999, p.9)

Acredita-se que todo conhecimento que é passado para a comunidade letrada, que servirá como base de esclarecimento para melhor conhecer o mundo em que habita. Mesmo não sendo uma pessoa intelectual, mas com experiências passadas poderá compreender a vida e tirar proveito do seu próprio universo e pode aumentar o seu padrão de uma vida melhor, maior visão de cultura e tendo maior entendimento do que existe em sua vida.

O educador não pode podar a maneira do aluno se expressar, ele tem os seus sentimentos, o seu ponto de ver as coisas; ele não pode falar ou achar, da maneira que o educador acha. Cabe ao educador refletir sobre os conteúdos que, realmente tenha uma sistemática que reúna conteúdo inovadores capazes de atrair informação do educando, que necessita saber e que tenha visão crítica, e venha a ter conhecimento de uma compreensão melhor de um mundo cultural e social, dentro de uma realidade e de uma política de igualdade social. Essa consciência pode crescer e aprofundar seus conhecimentos sendo uma pessoa pensante.

O presente artigo cuja temática é as contribuições da Psicopedagogia na educação de Jovens e adultos, é um estudo bibliográfico, o mesmo despertou-nos o interesse pelo ensino/aprendizagem de jovens e adultos, focalizando as deficiências na área educacional.

De acordo com a Constituição de 1988 que garante o ensino gratuito a “educação de jovens e adultos” tomou-se mais abrangente no ano 2000, depois que foi reformulada a LDB, onde os alunos da Educação de Jovens e Adultos -EJA puderam procurar a escola mais próxima de sua casa em qualquer período letivo, para ter acesso ao ensino gratuito. O objetivo

geral dessa pesquisa foi analisar as deficiências na EJA e as contribuições da psicopedagogia na educação, e específicos: Identificar a metodologia na EJA de acordo com os conteúdos abordados em sala de aula, mostrando as dificuldades apresentadas durante os conteúdos trabalhados; Incentivar a pesquisar para melhorar o conhecimento; Analisar os déficits de aprendizagem associado às disfunções neurológicas e psicológicas e colaborar com fatores que interferem positivamente ou negativamente associados aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendiz.

Fundamentação teórica

O que é a educação de jovens e adultos?

A EJA é um sistema de ensino voltado para as pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no período normal, como levando em conta a série e a idade, que deveria frequentar. A LDB, em seu Artigo 37 rege que; A Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A Educação de jovens e adultos deverá ser implantada em toda rede pública estadual do seu bairro, onde ficará o acesso do aluno e também perto do trabalho, para que esse aluno venha a tomar gosto pelo estudo para fim de não se tornar um aluno evadido do sistema por mais uma vez.

Visa atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representante mais capacitado para influir socialmente. Será atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o ponto. Não é o homem que se eleva, que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que eleva consigo o homem (PINTO. 20003,p. 84).

A verdade é que as pessoas por mais letrada que sejam, são pessoas humanas dotadas de inteligência e de vontade própria capaz de aprender e de conhecer criar situações novas do que aprendeu, do que viu, podendo se tornar uma pessoa pensante, com raciocínio lógico e se tornar uma pessoa crítica, e de uma condição culta. Segundo Pinto (2003, p.29), no livro sete lições ele define; A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros á sua imagem e em função de seus interesses.

No olhar do problema que se coloca no educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade seja assumida eticamente pela liberdade. É o adolescente nem sempre, a liberdade do adolescente faz melhor decisão com relação a seu amanhã. Mas a educação ainda é a ferramenta que faz crescer futuramente. (FREIRE, 2001,p.119). E o papel da escola no meu ponto de vista é fornecer uma educação de qualidade às crianças e aos jovens, durante um período contínuo, extenso de tempo, de forma sistematizada e independente de outros processos educativos proporcionando por uma instância, como a família, o trabalho, o lazer e os demais espaços de construção de conhecimento e valores para o convívio social.

O que o adulto necessita aprender?

Segundo Pinto (2003, p.86) o que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo, a este respeito, sua perspectiva cultural não difere, de direito, daquela criança. Unicamente de fato suas possibilidades de alcançar níveis mais altos de conhecimentos são com frequência limitada.

O Educador deve ter consciência e o cuidado como executa o seu trabalho com o educando em processo de alfabetização. As dificuldades de aprendizagem são frequentes e a consequência é de imediato, que é a evasão escolar. Não quer dizer que o educador deve aplicar métodos e tratá-los como uma criança, que está dando os primeiros passos; ele só parou de estudar e não de viver; a alfabetização de jovens e adultos é uma retomada de crescimento, de desenvolvimento cultural da mente, nem tudo fica registrado. Trata-se o adulto com um “atrasado”:

Esta concepção, além de falsa é ingênua, e inadequada por que deixa de encarar o adulto como um sabedor; ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto; ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais; não reconhece o adulto iletrado sendo membro atuante e pensante de sua comunidade, na qual de nenhuma maneira é julgado um atrasado e onde ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda.(PINTO, 2003, p.87).

O desejo de tal concepção ignorante converte a educação em que estuda e põe em prática os meios adequados para aliviar o problema e não somar os problemas, que o analfabetismo recusando ver o saber no analfabeto. Para Pinto (2003, p.89), os erros fundamentais desta atitude consistem em: Partir da suposição de ignorância num indivíduo no qual, em verdade, há considerável acervo de saber.

Explicar a realidade do iletrado segunda a causas abstratas, segundo conceitos imaginários totalmente inadequados deixando assim de buscar suas raízes objetivas no processo social no qual o indivíduo efetivamente, se encontra inserido.

A educação escolar poderá também, está possibilitando ao aluno o acesso a uma cultura letrada, também com uma melhor compreensão de vida e de mundo, garantindo condições de aprendizagem a todos, inclusive jovens e adultos, que compõem um segmento social, que marginalizado dentro da esfera social, econômica e dentro do próprio sistema educacional.

O conceito de necessitar saber ou não necessitar saber vem do íntimo do ser considerando em sua plena realidade, enquanto o de saber e não saber (sendo fatos empíricos); daí que não há uma fronteira exata entre o alfabetizado e o analfabeto.

“O necessitar ao qual se referem á leitura e a escrita e a escrita é de caráter social” (uma vez que tem por fundamento o trabalho)” (PINTO, 2003, p.93).

Para que e como alfabetizar

Ensinar e aprender é um risco, que a pessoa corre, é o medo de conhecer o novo e ter que esquecer o velho, é o medo do novo que assusta, é como se fossem aprender tudo do zero. É um risco de quem está ensinando e de quem está tentando a aprender o novo. Mas, o conhecimento velho é uma ponte de segurança que a pessoa já tem e em cima desta ponte se constrói o novo, aos poucos, devagar. “Tudo isso, faz parte igualmente do pensar certo á rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. (FREIRE, 1996, p.39)

A alfabetização de jovens e adultos (EJA) é uma necessidade geral, comum para o homem para a mulher atingir os objetivos de pessoas que cresce que passa a conhecer e alcançar outra visão de mundo concreto. Tendo assim outra forma de perceber e de sentir o crescimento, com a sua própria convivência no meio social, sabe compreender melhor o nível, a linguagem culta em um segmento social e cultural, compreender com sabedoria a lógica do viver e aprender o novo.

Assim como propõe Paulo Freire (1976 p. 86-87); “Uma alfabetização centrada, na troca, na descoberta de si e do mundo.” Dessa forma, deve ser considerado pelos educadores

colaborarem seus programas de alfabetização, os seguintes postulados. ““Conhecer é um processo e supõe diálogo;” “ler e reescrever e não memorizar conteúdos da leitura, o conhecimento envolve uma unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”, uma educação libertadora” é aquela em que o “educador convida os educadores a conhecer, a desvelar a realidade de modo crítico”.

É com encontros, debates, onde os educadores juntos somam conhecimentos de aprendizagem, e com isso se tem uma lógica de pensarem e de como o educando aprende, porque não se dá sozinha em grupos isoladamente e sem conversas, sem diálogos; o diálogo é necessário para a didática que foi discutida, e se foi aprovada pelos grupos de educadores no encontro.

É preciso que o Educador tenha teoria, e que essa teoria chegue à prática com embasamento dentro de uma aprendizagem que visa o educando encontrar conhecimento que cresça e que se desenvolva tanto na leitura como na escrita e que se tome um entender do seu mundo e da sua realidade de vida. É que não é só mudar as posições das carteiras e acharmos que o sistema de ensino está diferente e inovador. Segundo Pinto (2003, p.48) “o educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (juritamente com filósofo, o sociólogo)”. A condição para que se responsabilize, então, um sujeito por sua ação é que ela seja consciente /intencional e livre (entendendo a liberdade como articulação limites /possibilidade).

Se vamos considerar isso para ação de Libâneo (1985, p. 45) chama de saber ser. Ao lado do saber que se identifica com o conteúdo e das técnicas para transmissão dos conteúdos, temos de encontrar um “saber que sabe”, aquilo que vamos chamar de consciência, não num primeiro nível, de realidade, mas de percepção, percepção crítica.

Processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem na educação básica deve iniciar, obrigatoriamente, segundo LDB 9.394/96 a partir dos 3-4 anos de idade, onde, as crianças começam a ter convivência e socialização entre as demais crianças da mesma faixa etária de idade. Já, na EJA esse processo ocorre depois dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, assim, precisando ser trabalhados, de maneira diferente, o processo da aquisição da leitura. É nessa perspectiva, que a educação traz um novo paradigma para jovens e adultos, que, já são pais e mães de família, trabalhadores atuantes na sociedade. Podemos enumerar conquistas como: ler e escrever, saber operações matemáticas, melhores condições de vida, a conquista de autonomia de poder andar sozinho. No que se refere ao processo de aprendizagem da escrita,

Ferreiro & Teberosky (1985) afirmam que os aprendizes são sempre seres ativos, sejam crianças, jovens ou adultos. Buscam sempre compreender o sistema da língua escrita, formulando e testando hipóteses quanto aos princípios que a gera.

É claro que, a princípio a aprendizagem deva ser extremamente conflitante por confundir letras e sons e ter dificuldades de juntá-las para formar sílabas e soletrá-las, mas se a metodologia for trabalhada de forma diferenciada os resultados surgirão gradativamente. Pois, para Pinto (2003), o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e assim, pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência.

Como na Educação Infantil, na EJA, também, o professor deve organizar e escolher previamente os materiais para uma determinada atividade, sabendo que isso faz parte do seu planejamento, auxiliando-o, desta forma, na promoção da aprendizagem, sabendo que o principal objetivo do professor é proporcionar o conhecimento onde o ensinar e o aprender caminhem juntos.

Sabemos que, dentre inúmeras definições de alfabetizar, é dito por alguns autores, que estudam a temática, que alfabetizar é ensinar o segredo do código alfabético, é ensinar a ler e escrever. No entanto, algo que parece tão simples, talvez não seja para os sujeitos adultos, pois, a princípio, para eles compreenderem a diferença de algumas letras é necessário que esse processo seja bem trabalhado devido à confusão que possa existir entre determinadas letras e determinados sons. Logo, o processo de alfabetização ocorre, paulatinamente, de maneira que, nas diferentes atividades apresentadas, o alfabeto seja compreendido e somente depois vai existindo associação entre sons e letras, ou seja, a decodificação começa a surgir. Não podemos deixar de mencionar, também, que no processo de aprendizagem, especificamente, para os sujeitos jovens e adultos as duas categorias de vocabulário para eles mais importante é saber ler (oral) e escrever (escrito), onde normalmente as pessoas têm um vocabulário muito mais amplo para ouvir e falar, do que para ler e escrever, o problema é recorrente devido à dificuldade ser bastante visível para os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no tocante a aprendizagem de Jovens e Adultos o material didático, também, é muito importante para estimular o educando, estabelecendo uma relação bem próxima da sua realidade, organizando rodas de conversas sobre assuntos do cotidiano como a reciclagem do lixo, o cuidado com águas paradas para evitar proliferação do mosquito da dengue e ainda na preservação da água para as futuras gerações, o cuidado no armazenamento do lixo, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Estes conteúdos irão provocar no educando uma reflexão sobre vivência do dia-a-dia, e que essa vivência

proporcionará aprendizagem. Já na aprendizagem da Língua Portuguesa é importante lembrar que o professor deve desenvolver nos educandos atitudes como o interesse que lhe auxiliará na leitura de uma receita de culinária, folhetos informativos, cartas escritas pelos próprios alunos, cartazes, textos informativos, respeitando, assim, o conhecimento do educando adquirido ao longo dos anos trazido para a escola, pois esses estão vinculados ao ambiente familiar, trabalho e grupo de amigos. Pois, no processo ensino-aprendizagem da EJA é importante que o professor proporcione discussões, na sala de aula, onde os educandos possam falar dos seus conhecimentos adquiridos na vivência em sociedade e possam apresentar as concepções que eles têm da vida e do mundo de um modo geral. Para Pinto (2003 p.83) “o educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual”.

Prática reflexiva na formação do professor (a) da EJA

Falar de formação de professores, especificamente, de EJA, é preciso saber quem são esses sujeitos. Logo, reconhecemos que são jovens e adultos que em um dado momento da vida, foram impedidos de seguirem os estudos por circunstâncias diversas, portanto, não escolarizados, com baixo poder aquisitivo, com problemas familiares, sujeitos oriundos de diversas comunidades, jovens com históricos de drogas, senhoras que somente agora tiveram essa conscientização em busca de conhecimentos ou sentiram a necessidade de retornar a sala de aula. Tem ainda, alunos com necessidades especiais (múltiplas deficiências e autista), enfim todos em busca de uma escola que valorize o indivíduo como ser histórico, produtor de conhecimento, e, por conseguinte modificador da sua própria realidade, de mais uma oportunidade para poder viver com dignidade em uma sociedade tão exigente, competitiva, desumana multifacetada que está a nos cobrar atitudes diárias.

Uma série de questões devem ser levadas em consideração para que o educador possa ministrar aulas que tenham resultados satisfatórios, como por exemplo, ter um espaço adequado para exercer seu papel de educador reflexivo para com esse público, e que, no cotidiano do professor, as situações enfrentadas, no dia-a-dia, com os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam positivos.

Entretanto, o que se observa é que os educadores têm formação no magistério, porém não tiveram inicialmente uma formação voltada para atuar na Educação de Jovens e Adultos no processo de alfabetização e aprendizagem de EJA, e quando falamos de formação de educadores de jovens e adultos, ainda, não se chegou ao um consenso, principalmente, porque nos cursos de formação para professores, na sua maioria, não prepara

especificamente para o ensino de jovens e adultos e nesse sentido é que o artigo 62 da lei 9.394/96 diz:

A formação dos docentes da educação básica se dê em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (UNESCO, p. 107).

No nosso pensamento o educador da EJA deve ter formação superior, especialização na área, precisando passar constantemente por formação continuada para atuar nessa modalidade de ensino. Não é viável fazer utilização das mesmas metodologias do ensino regular no ensino da EJA, o que, infelizmente, ainda se constata, é uma prática na sala de aula diferente da recomendada para a EJA, que constam nos documentos oficiais.

O professor da EJA deve ter consciência de que não está ensinando crianças que estão em pleno desenvolvimento cognitivo, e sim estão ensinando pessoas já com o seu cognitivo desenvolvido e é, nessa perspectiva, que todo educador de EJA deve refletir sobre sua prática pedagógica que deve utilizar uma metodologia diferenciada para ensinar alunos das mais diversas necessidades, idades e objetivos: Neste sentido salienta Pinto (2003, p.82):

O educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o educando não como ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive.

O professor deve aproveitar os conhecimentos adquiridos dos sujeitos e agregar ao conhecimento presente, de forma que todos possam ter entendimento do assunto em questão.

O que é psicopedagogia

A psicopedagogia surgiu no Brasil no final da década de 70, investigando porque algumas pessoas apresentavam problemas de aprendizagem. Nessa época, a dificuldade de aprendizagem era associada a disfunções neurológicas denominada de disfunção cerebral mínima (OCM)

Segundo Visca (2000), a psicopedagogia foi inicialmente subsidiada da Medicina e da Psicologia, conectando-se posteriormente a um conhecimento independente e complementar, iniciando-se de um objeto de estudo, denominado 5 de processo de aprendizagem e também usando diagnósticos e corretivos (V1SCA BOSSA, 2000 p. 21). A psicopedagogia estuda o ato de aprender e o ensinar, aos fatores externo e internos, o qual interferem positivamente ou negativamente associando aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Segundo Sara Pain (1990, p.51) “a aprendizagem é um processo que permite a transmissão do conhecimento de um outro que sabe, o sujeito que vai chegar a ser sujeito, por meio da aprendizagem”.

O ensinante pode transformar o seu ensinar em conhecimento, através de quatro níveis de elaboração (orgânica, corporal, intelectual). O sujeito da aprendizagem tem um saber que o sustenta. E que esse saber é produto de sua busca pelo conhecimento pelo buscar do aprender.

A Psicopedagogia se encaixa através da necessidade de compreender o processo educacional, auxiliando de maneira interdisciplinar e conectando — se a diferente área de atuação. O psicopedagogo identifica as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola. Para ter um aprofundamento mais longo, os profissionais da área buscam outras ciências que se ramificam por exemplo: psicologia antropologia.

A psicopedagogia se faz necessário também nas empresas, pois através de £ dinâmica das organizações pode-se criar recursos estratégicos, com diferentes formas de ferramentas, reforçando a transmissão dos conhecimentos e também a assimilação e aprendizagem de seus integrantes no ambiente de trabalho (PICHONRIVIERE, 2002. p.16.17)

Segundo Vygotsky (1984, p.30), o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisição desde os primeiros dias, a criança adquire um significado próprio num sistema de comportamento social. Também em alguns casos o adolescente se defronta com o novo e estranho, com o impacto do objeto, torna-se sensível então nas empresas usam dinâmicas para interagir uns com os outros.

O papel do psicopedagogo

O trabalho psicopedagógico desse profissional, no entanto não se apresenta sendo ré educativa, mas sim terapêutico auxiliando e desenvolvendo a aprendizagem com terapias com ajuda dos pais ou responsável pelos jovens. No comentário da educadora ela aborda que,

não se dirige para um público específico, porque aprendestes somos todos nós humanos; crianças, jovens ou velhos que nos mantemos vivos e atuantes. Enquanto aprendemos e ensinamos podemos contribuir com a nossa marca para a evolução da humanidade. Júlia Varela (1992 p.68-96) continua abordando que a atuação do psicopedagogo difere do psicólogo, pois este não está preocupado especificamente com a aprendizagem. E que o ser humano em sua complexidade, articula uma maneira de pedir ajuda, pois quando estamos com dificuldade de qualquer natureza. Seja criança, adolescente ou idosa procuramos ajuda de alguém na escola na rua etc. Também a psicopedagogia é aplicada em clínicas, hospitais empresas, e segmentos para manutenção de um ambiente harmônico, pode ser realizada individual ou em grupos. As principais competências do psicopedagogo; Qualidade de quem é capaz de resolver certo assunto, fazer determinada coisa, ter habilidade em exercer sua função. Cumpre em analisar o que faz o psicopedagogo, qual sua tarefa e atividades que deve desenvolver durante as terapias e praticadas.

Na visão de Álvaro Pinto (2003 p.30) a educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz homem ser homem. E que a educação configura o homem em toda sua realidade. Que adquire uma essência real, social e não metafísica.

Contribuição da psicopedagogia para a EJA.

Em relação às contribuições da psicopedagogia com o psicopedagogo reúne conhecimento de várias áreas e estratégias pedagógicas e psicológicas que possibilitam voltar se para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, atuando numa linha preventiva ou terapêutica.

Segundo Álvaro (2003, p 69-71) a educação é uma tarefa social total, se refere em duplo sentido: "O indivíduo nasce e que não está isento dela, e que é permanente ao longo da vida do indivíduo". Ou melhor, o fato de ser membro são capazes de interagir uns com os outros, estão sempre em processo de se educar.

Entretanto para o mesmo autor a distinção entre modalidade e tipos de educação o alvo são as diferenças de grau, no desenvolvimento fisiológico e psicológico do homem das idades no curso de sua vida pela mediação da possibilidade de trabalho que cada fase permite e da estrutura social que determina as formas e normas vigentes do trabalho.

Já na visão de Júlio Eugênia mestre em Educação e Psicopedagogo é preciso que seja feito uma ressalva quanto a maneira como a psicopedagogia encara a aprendizagem humana, vista sempre em uma feição própria do indivíduo, de se relacionar com o

conhecimento gerado e armazenado pela cultura, e os problemas de aprendizagem oriundos de fraturas ocorridas nessa relação vínculos mal estabelecidos entre aprendestes e ensinastes, seja por fatores de natureza orgânica, cognitivo ou emocional.

Considerações finais

A educação é o setor que mais reclama das leis é, que a lei torne o ensino melhor, sem falhar, e sim da Instituição Escolar, da qualidade dos profissionais, do aparelhamento que existem na escola e se existem se faz uso, se os alunos, pais, e membros da escola têm acesso de igualdade ou se só á minoria da escola que sabe usar ou ninguém usa.

A escola de hoje terá que analisar as deficiências e acompanhar progresso, a evolução da tecnologia; o professo terá que ter conhecimento do mundo atual, para melhor e identificar o aluno, principalmente para atender o aluno do sistema EJA, que já vem desestimulado com o mundo lá fora, e que de tanto ouvir que: aquele que não sabe ler e nem escrever não terá oportunidade de arranjar um trabalho para ganhar o seu próprio sustento. É por isso, que muitos desses alunos voltam á escola, na esperança de adquirir melhores conhecimentos e é no professor que ele busca a esperança de um dia ser também cidadão dotado de conhecimento, para melhor lutar pelos seus direitos e competências para a competição no mercado de trabalho.

Sabe-se que toda educação é para o desenvolvimento, é progresso e sabemos que ela cresce com as pessoas: como as crianças, adolescentes e adultos e se o povo cresce, o seu país cresce; educação é a potência de um país em crescimento e econômico, cultural, social e político. É um avanço, é ação é desenvolvimento. Avança é crescimento é bem-estar de um povo que tem o conhecimento do estudo dentro de um universo, é saber conhecer o mundo por meio da pesquisa.

O professor não pode se limitar apenas ao conteúdo já pronto, acabado, ele vive em busca constantemente de um novo conhecimento para melhor preparar os seus alunos. E para que esse aluno se sinta motivado e se interesse pelo assunto e torne uma aula agradável, valiosa.

A escola terá que está que preparada para atender o aluno com transtorno de aprendizagem com auxílio do psicopedagogo e também não atrofiado aluno que tem uma compreensão rápida. O professor competente é parado para esse tipo de situação que ocorre com frequência em sala de aula.

Referências

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação** p. 33. Ed. Brasiliense São Paulo | 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/196** / Educação de Jovens e Adultos Brasília: MEC, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK'ITÇ Ana: **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985;

PIMENTA, Selma Garrido — **Saberes pedagógicos e atividade docente** / textos de Edson Nascimento Campos 4 ed. — São Paulo: Cortez, 2005 (Saberes da docência);

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adulto**, 13° ed. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

PROPOSTA CURRICULAR EJA PI. **Do Segmento do ensino fundamental**, 1999.

VARELA, Julia. **Categoria espaço temporais**; Enfoque das dificuldades de aprendizagem, apost FAEME, Enfoque.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia novas contribuições**. Rio de Janeiro; nova Fronteira, 1991 Enfoque.

VYGOTSKY. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo; Martins Fontes, 1991. Enfoque

PAIN, Sara. **Diagnósticos e tratamento de problema de aprendizagem**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1985.

El uso de las Tecnologías Educativas: los aplicativos usado para ampliar el lexico de ele en el 9° Grado en la Educación Primaria

FERREIRA, Maria de Lourdes Santana
Especialista em DOCÊNCIA, GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR, Faculdade do Médio do Parnaíba-FAMEP, Teresina-PI
E-mail: santanaferreira.lurdinha.maria@gmail.com
SILVA, Ismael de Sousa da
Doctor en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Universidad Autónoma de Asunción – UAA, Paraguay
E-mail: ismaelpoty@gmail.com

Resumen

En este estudio se discute el uso de la tecnología educativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera, y los beneficios y contribuciones que favorezcan la nueva metodología. La investigación de este trabajo será bibliográfica descriptiva y exploratoria. Para la construcción de esa investigación será hecho un estudio sistemático de libros y artículos que abordan de la temática estudiada y una investigación de campo que utilizará como recurso cuestionarios hechos con profesores e aluno de ELE⁸ de la enseñanza básica. Esta será una investigación de la investigación de campo que había usado como muestra de recursos el cuestionario. El estudio se basa los siguientes teóricos: Siemens (2004); Benedetti (2010); Mazzoco (2015); Guillemas (2006); Morera (2009); Silva (2016). La educación requiere más educación profesional, que necesita para reflexionar y replantear la educación forma innovadora como espacio de socialización y entender que la escuela es un entorno para poner al estudiante en contacto con el conocimiento sistemático y avanzado.

Palabras-claves: Tecnologías de la Educación; Recursos tecnológicos; Aprendizaje; Lengua Española.

Introducción

Este estudio tiene como tema Tecnologías Educativas en el aprendizaje del Español Lengua Extranjera. Nuestra propuesta es llevar a cabo la interacción de los estudiantes con las nuevas tecnologías, dándoles una cultura tecnológica que les rodea, desarrollar las mismas habilidades necesarias para hacer un buen uso de la nueva metodología empalizada.

El uso de estas tecnologías para la educación en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Algunos aplicativos demuestran que el uso Profesores poden como motivadores en las clases de conversación; indicar la funcionalidad de las aplicaciones educativas que potencien la capacidad de uso de las actividades en malas prácticas. Las tecnologías educativas potencializan la aprendizaje o enseño de lenguas Extranjeras y posibilita el desarrollo de la competencia en LE⁹ aprendido.

Esta investigación está basada en la teoría del conectivismo y en trabajos de otros estudiosos como: Siemens (2004); Benedetti (2010); Mazzoco, (2015); Guillemas (2006); Morera (2009); Silva (2013).

La *problemática de la investigación* es: ¿Las tecnologías educativas o Como las influncian en el Desarrollo del Aprendizaje ELE¹⁰ por los Profesores Y los Estudiantes.

El *objetivo general* del estudio es: Analizar el uso de estas tecnologías Educación en el Aprendizaje de Español como lengua extranjera.

Los *objetivos específicos* del estudio son: 1) Identificar los recursos tecnológicos Principales utilizados como ayudas ELE Aprendizaje; 2) Identificar si el uso de las tecnologías educativas que favorecen el Desarrollo de TE¹¹; 3) Identificar las actividades que favorecen la motivación mediante la mediación de los recursos tecnológicos a los alumnos en las clases de TE.

Esta investigación se *justifica* por la importancia del progreso y el uso apropiado de la tecnología educativa en el aprendizaje de español, porque la sociedad hoy en día viven directamente influenciada directamente en las tecnologías. Este trabajo contribuye a nuestro aprendizaje rendimiento de nuestros estudiantes. A partir de este supuesto, podemos decir que las herramientas que proporcionan la educación a través del TE permiten al alumno en contacto con múltiples representaciones de la realidad que facilitan la construcción del conocimiento, promoviendo la participación activa.

Fundamentación Teórica

⁹ LE: Lengua extranjera;

¹⁰ ELE: Español como lengua extranjera;

¹¹ TE: Tecnologías educativas.

La teoría del conectivismo

Para Siemens (2004) una red puede ser definida simplemente como conexiones entre entidades. Las redes de computadores, las mallas de energía eléctrica y las redes sociales funcionan sobre el sencillo principio que las personas, grupos, sistemas, nodos y entidades pueden ser conectados para crear un todo integrado. Las alteraciones dentro de la red tienen un efecto de onda en el todo.

Según la teoría del conectivismo de Siemens (2004) el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

La Internet es una herramienta tecnológica indispensable para el trabajo de los profesionales de la educación. Los educadores que hacen uso de los recursos tecnológicos en la metodología de la enseñanza y de esta manera enriquecer sus prácticas de enseñanza, facilitar y motivar a los estudiantes a través de las posibilidades de investigación y las nuevas descubiertas transformando la información para construir nuevos conocimientos de una manera agradable, esta herramienta necesita ser manejado sin miedo, con eficacia y todos los días llegan nuevos descubrimientos, nuevos instrumentos. Por lo tanto, es necesario perfeccionamiento constante, el descubrimiento de nuevos metodológico para ganar educar al placer de aprender y adaptarse a las nuevas características que soportan la comunicación, la educación, el aprendizaje individual y colectivo.

En vista de los avances tecnológicos y el desarrollo de los aparatos que se necesitan los profesores una estructura escolar que permite el uso de todo su potencial en las instituciones educativas. Tenemos que crear una mayor conciencia de la profundidad y del alcance de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad que se revela como un objetivo importante en la educación para construir una sociedad más humana, justa y solidaria.

Como hay tantas posibilidades de búsqueda a través de la Internet, el deber educador tenga en cuenta y sugerir a los estudiantes a hacer su búsqueda', caso contrario será Internet servirá como un barniz, un paliativo que decir que nuestra enseñanza es moderno "(MORAN, 1997, p.19.). En este contexto, varias actividades pueden ser sugeridas, tales como la enseñanza de la lengua española internet. El acceso a un lenguaje a través de internet es

bastante es bastante interesante, ya que las posibilidades de intercambio de todo tipo de información a través de la web empezaron a cambiar las formas de aprendizaje de LE. En este contexto, las actividades y tareas profesor se expanden, el profesor está aprendiendo mediador Proceso que facilita el acceso a la información, mientras que organiza la información didáctica disponible en la web (RUIPÉREZ, 1998, p. 32).

Los aplicativos usado en el apoyo de las actividades del aprendizaje de la lengua española

Para Guillemas (2006) nuevas tecnologías en las precisan de nuevos Alumnos Profesores los soles, Herramientas auxiliares y potencian De una nueva conceptualización en *teaching*. De Cuando comprender en que consiste la nueva conceptualización de la Enseñanza, y solo, que Capaces de obtener beneficios económicos Inversión su personal e institucional en Tecnología. El papel que el alumno posee el entorno educativo por el través del TE es esencial e indispensable, el equilibrio es desarrollar TE aplicaciones que el profesor uso. Según Mazzoco (2015, p.22);

La tecnología favorece al estudiante aprender cosas que sin ella no puede aprender. Ella contribuir para un estudiante activo, creativo y trábale en el personal. A final de los 70 había fuertes intereses creados de los sectores productivos, económicos y sociales de Acceso a informatización. Para garantizar la soberanía nacional, FUE aprobada Definición de la ley N° 7232 que la reserva de mercado para las industrias apárelos va conectado el ordenador, con el propósito de desarrollar la autonomía nacional en ciencia y tecnología (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Duda que las computadoras de diez integración ha facilitado de varias metodologías de enseño, de varias midas más puede ser asesadas tanto en tiempo real en el horario de la escuela es tan malo favorable para cada individuo. (MORAN, 1997, p. 55)

Las TE dentro del Proceso de aprendizaje alumno entrar como un factor de motivación, equilibrio y tiene varios recursos tecnológicos que están relacionados con los estilos de vida de estos alumnos, que ASI decir, los alumnos se Sienten más familiar para aprendizaje por medio de recursos que TE ofrecen y son demostrada por su profesor en busca de conocimiento de cada Actividad Propuesta por el profesor. TE, atrayentes Resumen traen con imágenes razones dimensionales no estimulan somete el aprendizaje de los alumnos más creatividad también para dar al estudiante Otros Medios de internalizaros conocimiento construido durante Realización Diquela Actividad específica.

El profesor tiene que actualmente está preparado para hacer frente a las innovaciones que el mundo globalizado de las innovaciones tecnológicas. Según la UNESCO (2008) uno de los maestros de la escuela tareas y hoy se define por su capacidad para prepararse para el uso consciente, recursos, activos críticos de las redes y los sistemas que se van acumulando información y el conocimiento. (SILVA, 2013.apud .UNESCO, 2008 p.15).

Siguen los aplicativos que auxilian el aprendizaje de ELE en aula:

- a) Sopa de letras:(Berni mobile) Versão 3.1 extensión do download 512 KB. Maás de 100.000 downloads.

Como se trabaja con el aplicativo: Una versión interactiva, gratuita y aditiva de las sopas de letras. No tendrá solamente que buscar una lista de palabras, aquí se pone en prueba el conocimiento léxico del alumno sobre varios de temas.

Funcionalidad: tipos de juegos: Modo arcade; con 36 temas que deberá ir desbloqueando; Moto trivial random; 54 temas, más difícil.



Figura 01: aplicativo sopa de letras
Fuente: elaboración propia.

- b) Traductor para conversas (NyxCore): versión 1.15 tamaño do 4.12 MB. Más de 5. 000. 000 de downloads.

Como se trabaja con el aplicativo: Un traductor para conversa con personas extranjeras. Un app recomendado para auxiliar en las aulas de conversación.



Figura 02: Aplicativo Duolingo
Fuente: Elaboración propia.

Algunas características y funcionalidad: Comunicar fácilmente con extranjeros; Hacer preguntas en otras lenguas; 70 idiomas; Traducir palabras o frases; Fácil y rápido; Necesita de una conexión con la internet;

c) Cuenta Cuentos: traductor de textos e para conversas (Berni mobile); versión 2.3, tamaño 1,04 MB. Más de 1.000.000 downloads.

Algunas de sus funcionalidades: Traducir textos español como cuentos infantiles; Idiomas español; Lecturas en otras lenguas; Traducir poemas o frases; Fácil y rápido; Necesita de una conexión con la internet.



Figura 03: Aplicativo Cuentos Infantiles.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de entonces fue creada la necesidad de una disciplina específica direccionada a la enseñanza a través de la TE, es decir, un método específico para la enseñanza de idiomas a través de la TE fue cuando llegó la llamada (aprendizaje asistido por ordenador), y luego traer ESE componente curricular como un método específico para la enseñanza de idiomas llegó el ELAO (enseñanza de Lenguas asistida por Ordenador).

"Una llamada ciencia se caracteriza principalmente por ser interdisciplinar, está influenciada por áreas tales como la lingüística y la informática, y también en otras disciplinas como la psicología, la didáctica, la pedagogía y la lingüística aplicada". (SIEMENS, 2010, p.3)

Actividades que favorecen la motivación mediante la mediación de los recursos tecnológicos a los alumnos en las clases de ELE

Muchos *aplicativos educativos* están disponibles por medio del celular inteligente. El celular inteligente es un aparato electrónico con sistema operativo Android o Windows 7, que trae varias aplicaciones que podemos usar para ayudar en las actividades con los alumnos. Podemos usar diccionarios electrónicos, juegos educativos, hacer búsquedas en Internet, actividades en grupos, etc.



Figura 04: Celular inteligente.

Fuente: <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2011/0630/noticias.php?id=16060>.

- a) Trabajo en pareja: este aplicativo tiene muchas funciones que podemos utilizar en las clases con nuestro alumno, tanto individual como en grupo: traducción de frase y palabras, textos y conversación.
- b) Lectura dinámica por medio de aplicativos: o sopa de letras y el Duolingo son mucho importante para aprendizaje del español lengua extranjera. Él ayuda en la lectura y traducción de frase y palabra de manera bien dinámica.
- c) Karaoke (canciones temáticas) cuentas cuentos infantiles es un aplicativo bien interesante pues él además de contar las historias de cuento infantil y nos ayuda con la música en manera de karaoke. Con su cantigas para niños.

La pregunta sobre los potenciales del uso del celular como recursos didáctico en la EA, y las experiencias innovadoras que desarrollan algunos docentes en este sentido surgen a partir de los alumnos preadolescentes, adolescentes y jóvenes. En pocos años el teléfono dejó de ser sólo en medio para que los padres pudieran localizar a sus hijos, con mensajes de texto (SMS) y su rareza escrita, el celular se convirtió en una forma de comunicación entre pares.

Las TE despiertan en los alumnos, a través de los recursos tecnológicos que se utilizan como actividades dinámicas, investigaciones interactivas en red, juegos virtuales educativos y frutos. La motivación para que los alumnos de EL uso de las Tecnologías educativas.

Metodología del Estudio

Del Tipo Descriptiva – Según Maia (2010) porque su alcance es describir específicamente cuando y donde las propiedades, características y razones del fenómeno ocurren.

La investigación es de enfoque cuantitativo no experimental, por ser una investigación de análisis estadística, Hernández Sampieri, Collado & Lucio (2010, p. 04) cita las características del enfoque cuantitativo: “Usa a coleta de dados para provar hipóteses, com base na medição numérica e analise estatística, para estabelecer padrões de comportamento e provar teorias”. Y no experimental es el estudio que se realiza sin manipulación deliberada de las variables, el investigador observa la situación existente para analizarla posteriormente.

La población y el muestreo de la investigación. La población fue de 32 alumnos del 9° de la Enseñanza Primaria. El muestreo de la investigación según Hernández Sampieri, Collado & Lucio (2010) es un subgrupo de la población, o sea, es un subconjunto de elementos que pertenecen a un conjunto con características semejantes, que denomina población.

El instrumento usado en la investigación fue el cuestionario cerrado. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas a respecto de una o más variables a medir (SAMPIERI, 2010, p. 243).

Trabajar con los alumnos de LE a través de redes sociales es una actividad rica e interactiva que proporciona no sólo a los alumnos, sino también a los profesores.

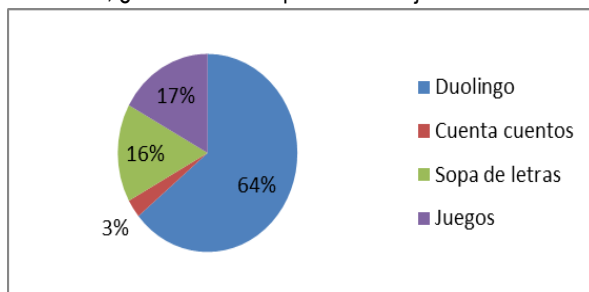
Resultados

Siguiendo los resultados obtenidos por el cuestionario aplicado a los alumnos, concluyendo que los principales recursos tecnológicos que contribuyen de Lengua extranjera usada por los profesores y alumnos.

El cuestionario busca responder al primer objetivo específico de la investigación que es: El uso de las tecnologías educativas: Los Aplicaciones utilizado para Ampliar El léxico de El en 9° año en La educación primaria a través del cuestionario obtenemos algunas respuestas que responden al objetivo específico en cuestión.

Identificar los recursos tecnológicos principales, utilizados como ayudas El aprendizaje.

Gráfico 1; ¿Cuáles de los aplicativos abajo usted conocer?

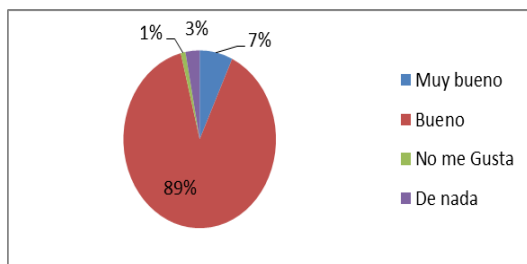


Fuente: datos de la investigación.

Analizando el gráfico arriba observase los siguientes resultados: 64% de los alumnos encuestados afirmaron que el aplicativo Duolingo y solo 3% conoce el aplicativo cuenta cuentos, 16% conoce el sopa de letras y solo 17% los juegos los preferido de los alumnos. Pero son esos instrumentos de trabajos fuera del aula se usa cómo investigación o tarea de casa propuesta por el profesor de LE.

Como se puede observar el gráfico demuestra que el 89% de los alumnos contestaron que el uso del aplicativo Duolingo o cuenta cuentos son buenos para su aprendizaje en la disciplina de ELE. Confirmando aquí que estas aplicaciones son muy importantes para el aprendizaje y les gusta mucho estudiar con estas aplicaciones en su investigación fuera de la clase de clase.

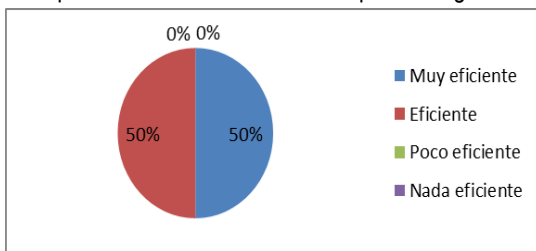
Gráfico 2: ¿Qué te pareció sobre el uso del aplicativo Duolingo o cuentas cuentos?



Fuente: datos de la investigación.

Según los resultados obtenidos en el gráfico 2 tenemos que: 50% de los alumnos contestaron que siempre el uso de lo aplicativo en los estudios del español lengua extranjera son muy eficiente y 50% de los alumnos contestaron que es suficiente el uso de los aplicativos en los estudios.

Gráfico 3: ¿El uso de la aplicativo en los estudios del español lengua extranjera es eficiente?

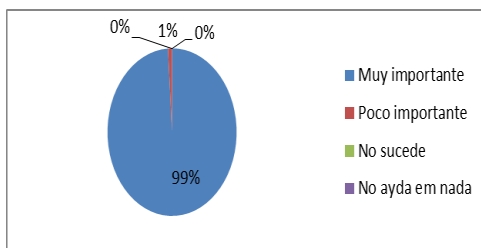


Fuente: datos de la investigación.

De acuerdo con el gráfico 3, correspondiente a la cuarta cuestión de nuestro cuestionario dirigido a los alumnos de LE, podemos analizar los resultados siguientes: de los alumnos encuestados el 99% contestaron que EL uso de las nuevas tecnologías es muy importante para su aprendizaje de lengua española y solo 1% dijo que es poco importante. Siendo que esto nos lleva a entender cuán importante es el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de nuestros alumnos.

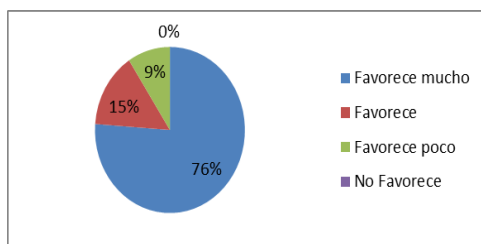
Analizando el gráfico 4 tenemos que: el 99% de los alumnos encuestados contestaron que el uso de las tecnologías educativas son muy importantes y, solo 1% de contestó que es poco importante.

Gráfico 4: ¿EL uso de las nuevas tecnologías es muy importante para su aprendizaje de lengua española?



Fuente: datos de la investigación.

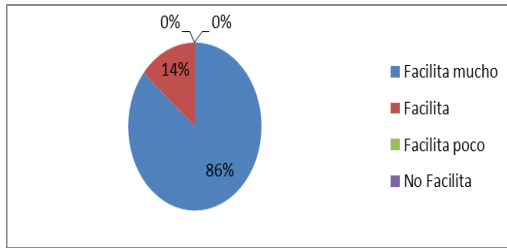
Gráfico 5: ¿Los recursos tecnológicos favorecen la motivación en el aprendizaje de lengua española?



Fuente: datos de la investigación.

Pasando al gráfico 5 tenemos que: el 76% de los encuestados contestaron que favorecen mucho los recursos tecnológicos favorecen la motivación en el aprendizaje de lengua española y 15% de los alumnos contestaron que favorece, 9% de los alumnos contestaron que favorecen poco.

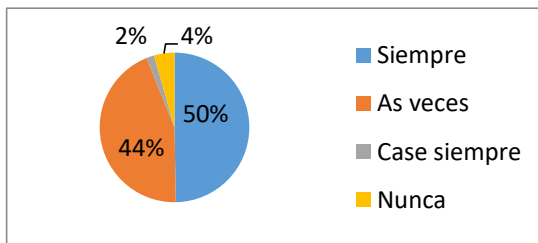
Gráfico 6: ¿Los recursos tecnológicos utilizados por profesores en las clases de lengua extranjera facilitan su aprendizaje?



Fuente: datos de la investigación.

Los resultados del gráfico 6; donde el 86% de los alumnos contestaron que los recursos tecnológicos utilizados por profesores en las clases de lenguas extranjeras facilitaban mucho su aprendizaje. Y sólo el 14% de los alumnos dijo que sólo facilita. Como podemos decir los recursos tecnológicos utilizados por los padres de la LE están plenamente de acuerdo que las TE y estos nuevos recursos facilitan el aprendizaje de los alumnos.

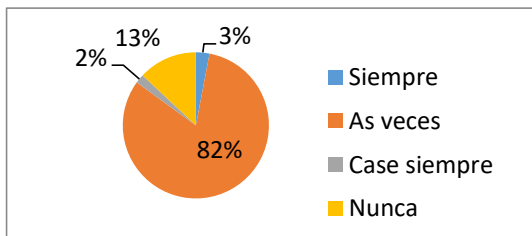
Gráfico 7: ¿Usted se siente más motivado cuando los profesores trabajan con actividad del Duolingo?



Fuente: datos de la investigación.

El gráfico 7 demuestra que: el 80% de los alumnos contestaron que a veces se sienten más motivados cuando los profesores trabajan con actividad del Duolingo. El 9% si se siente siempre motivado, el 3% dijo que case siempre se siente motivado y apenas el 8% de los alumnos no es más novedad y no y motivación ninguna esa aplicación en el aula. Y por lo tanto podemos decir que Duolingo es una herramienta que ayuda a los estudiantes a aprender diferentes idiomas extranjeros.

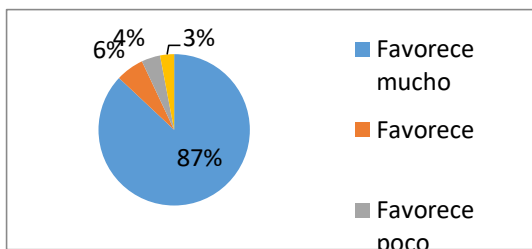
Gráfico 8: ¿Ya participo de algún trabajo interactivo de grupo em redes sociales, solicitado y orientado por su profesor de lengua extranjera?



Fuente: datos de la investigación.

El gráfico 8 demuestra que: el 82% de los alumnos encuestados contestaron que as veces ya participaron de algún trabajo interactivo de grupo em redes sociales, el 13% contestaron que nunca participaron de trabajos interactivos, solo el 3% contestaron que ya participaron de trabajo interactivo en redes sociales.

Gráfico 9: EL aplicativo sopa de letras favorece la ampliación de su conocimiento del léxico em el aprendizaje de lenguas española?

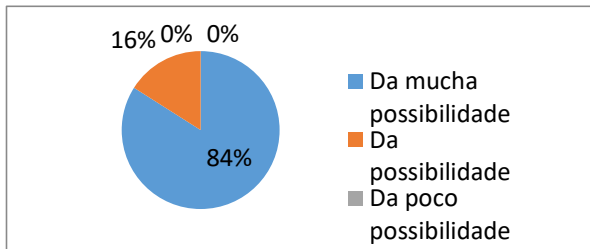


Fuente: datos de la investigación.

El gráfico 9 demuestra que el 87% de los alumnos respondieron que la aplicación sopa de letras favorece mucho la ampliación de su estudio lexical en el aprendizaje de lenguas española. El 6% de los alumnos dijeron que sólo favorece, el 4% de los alumnos dijo que favorece poco, y apenas el 3% de los alumnos dijeron que no favorece.

La décima pregunta: ¿EL aplicativo Duolingo le da la posibilidad de desarrollos la pronunciación de las palabras en español?

Gráfico 10: ¿EL aplicativo Duolingo le da la posibilidad de desarrollos la pronunciación de las palabras en español?



Fuente: datos de la investigación.

Teniendo en cuenta los resultados aquí vemos el 84% de los alumnos dijeron que siempre El aplicación Duolingo de la gran posibilidad de desarrollos la pronunciación de las palabras en español o cualquier otra lengua extranjera. Y apena el 16% afirmaron de la posibilidad.

Conclusiones

Concluimos este estudio contestando a los objetivos de la investigación. La tecnología puede transformarse en un elemento facilitador de la enseñanza-aprendizaje. Ante a los avances tecnológicos y el desarrollo informatizado se necesita de profesores comprometidos y una estructura escolar que posibilite el uso de las TE en las instituciones educativas.

Los educadores haciendo uso de los recursos tecnológicos en la metodología de enseñanza enriquecen sus prácticas pedagógicas, facilitan y motivan a los alumnos a través de posibilidades de investigación y nuevas descubiertas cambiando las informaciones en construcción de nuevos conocimientos de manera placentera.

Tener acceso a un idioma a través de Internet es bastante interesante, pues las posibilidades de cambio de todo tipo de información a través de la Web empezaron a cambiar las formas de aprendizaje de la LE. En este contexto, las actividades y tareas del profesor son ampliadas, el profesor es un mediador del proceso de aprendizaje que facilita el acceso a la información, al mismo tiempo que organiza didácticamente la información disponible en la Web.

Se concluye que estamos viviendo la era de la tecnología. Estamos tratando de utilizarlo como herramienta de aprendizaje y los estudiantes que usan y abusando para ampliar su relación y la diversión. Los alumnos no utilizan el celular como herramienta de conocimiento y sí de entretenimiento. Los aparatos actuales son pequeños, livianos, tienen baterías duraderas, funcionan en casi todos lugares y desde hace mucho no sólo ejerce la función de teléfono. En la actualidad se consideran verdaderas centrales multimedia, en las que se puede llamar, escuchar música (radio MP3), asistir a programas de televisión, tomar fotos, hacer películas, grabar voz, jugar videojuego, mandar y recibir e-mails, o archivos y acceder a la Internet, entre otras muchas funciones.

Referencias

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.) **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010.

GUILLEMAS, R. R.. **Instituto Cervantes de Varsovia – Cracovia**. 2006.

MAIA, Á. A. Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente. Imperatriz, MA. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**.7.ed. São Paulo:Atlas,2010.

MAZZOCO, B.; CAMILO, C. **Um guia para escolher bem: analisamos o potencial didáticos de 13 recursos digitais. Sabia quando e como leva-los á sala de aula**. Revista nova escola, São Paulo, nº 280, p.22-29, 2015.

MORAN, J. M.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo. Papyrus, 1997.

MORERA, D.I. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira,1997.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa**. Campinas: Papyrus, 2006.

RUIPÉREZ, G. M. Series y Tipos Documentales. In. **Legajos, Cuadernos de investigación Archivística y gestión Documental**. Archivo Municipal de Pirego. Córdoba, 1998.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B Metodologia de pesquisa, 3 ed – São Paulo 2006.

SILVA, B. G. B. da, CORREA, M. R., & Fonseca, A. M. **Apropriação e uso de novas tecnologias por idosos portugueses de uma Universidade Sénior.** 2016, outubro-dezembro.

SIEMENS, G. **CONNECTIVISMO: Uma teoria de Aprendizagem para a era digital** 2004.

SIMON, H .; COMUNELLO, E .; WANGENHEIM, A. v. **Enriquecimiento de Interactive TV digital utilizando la segunda pantalla.** *Revista Internacional de Informática Aplicaciones*, v. 64, p. 58-64, 2013.

Ensino de matemática no proeja do IFPI: metodologias aplicadas nas aulas visando a um aprendizado mais eficaz.

BARBOSA, Othon Pessoa
DOUTORANDO em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
Universidad Autónoma de Asunción , UAA, Paraguay
E-mail: othon@ifpi.edu.br

Resumo

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre as metodologias usadas pelos professores de Matemática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). O programa PROEJA, tem como modalidade um modo diferente de ensino mais conhecido tradicionalmente. O tópico principal dessa pesquisa é a matemática que, como esperado, o educando assume como disciplina difícil. Por essa razão, a pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar as metodologias aplicadas nas aulas de matemática visando uma aprendizagem mais eficaz. A investigação usa como recursos revisão literária, análise documental, assim como a administração de questionários em conjunto com entrevista de maneira qualitativa e quantitativa descritiva. Este estudo mostrou que os docentes buscaram utilizar diversas estratégias de ensino para alcançar o público alvo do PROEJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino da Matemática; Estratégias Metodológicas

Introdução

O ensino de matemática é um dos pilares de todo o processo ensino-aprendizagem. E na educação de jovens e adultos, muitas vezes, é visto como o ensino que mais aumenta as fileiras da evasão e reprovação.

Estamos vivendo sob uma crise sem precedentes que envolve o mundo do trabalho, e traz consequências para a globalização e o desenvolvimento dos países. Os aparatos tecnológicos estão cada vez mais avançando e solicitando um novo olhar em todos às

mudanças que ocorrem em sociedade. Com isso, as instituições de ensino estão tendo que se recriar para receber os alunos, especialmente os jovens e adultos, que têm o desejo de inserção na sociedade, e veem na escola a oportunidade de retorno às atividades acadêmicas e a conquista da realização desse desejo.

Para responder favoravelmente a essas expectativas, a escola precisa mudar seus conceitos de educação disciplinar, individualista, enraizada nas instituições de ensino e que, na verdade, não atendem a demanda de pessoas criativas, dinâmicas, que saibam trabalhar de forma coletiva e que sejam capazes de discutir a realidade em que vivem.

Alguns autores que a pesquisa se baseou para a fundamentação teórica: Appolinário, (2011); Kuenzer (2007); Paiva (2012); Pimentel, A. (2001); Tardif (2005).

Como esse pesquisador é professor de matemática que trabalhei em turmas de PROEJA, administrando aulas para jovens e adultos, preocupo-me em estudar formas de melhor chegar a esse grupo, que ao longo da história educacional foi marginalizado. Pensando assim, trago para discussão o seguinte problema: Que metodologias são aplicadas nas aulas de matemática visando um aprendizado mais eficaz? A finalidade é possibilitar a integração entre o conteúdo matemático escolar e as experiências dos alunos jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

O *Objetivo Geral* do estudo é: analisar as metodologias aplicadas nas aulas de matemática visando um aprendizado mais eficaz.

Os *objetivos específicos* são: 1) Conferir as técnicas e modalidades de ensino utilizadas pelos professores do PROEJA; 2) Verificar o nível de conhecimento prévio do educando em relação aos conceitos matemáticos adquirido em seu cotidiano; 3) identificar os conteúdos que dão origem às dificuldades de assimilação que são necessárias para estudo posterior; identificar os interesses e expectativas que os educandos têm em relação ao conteúdos programáticos de matemática do PROEJA no IFPI.

Diante desse quadro, esta pesquisa se justifica porque busca estratégias metodológicas que melhor se adequem aos jovens e adultos, que muitas vezes se afastam da escola no período de um (01) a mais de cinco/dez (5/10) anos e reiniciam seus estudos com defasagens de conteúdos, por ignorar os conceitos básicos das disciplinas Matemática, levando o processo de ensino-aprendizagem mais trabalhoso. Além do que, a maioria desses alunos atribui à matemática o motivo da evasão e do fracasso escolar.

Fundamentação teórica

A educação de jovens e adultos no Brasil

A EJA desde a colonização do Brasil

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo de sua trajetória, ocorre a partir de constantes desafios no sentido de tentar promover a possibilidade de mudanças e minimização da exclusão social.

Após o descobrimento do Brasil, o país passou por períodos que foram importantes para delimitar o tempo na história. Entre esses períodos, teve o da colonização do Brasil, que iniciou em 1530, onde passou por fases (ciclos) relacionadas à exploração, produção e comercialização de um determinado produto. Esse período, da história brasileira, não foi considerado pacífico, porque teve como características básicas a exploração territorial; uso de mão de obra escrava e como focos principais a escravidão dos indígenas, nativos da terra descoberta, e os dos povos trazidos da África, os africanos; utilização de violência para conter movimentos sociais e apropriação de terras indígenas.

Nesse período, os padres jesuítas tiveram um importante papel a desempenhar junto a população indígena e africana no processo educacional, pois foram eles os responsáveis por prepará-los para a conversão religiosa católica e no conhecimento das letras.

Assim, a ação educativa, no período colonial, teve como principais educadores os jesuítas, que trabalhavam, principalmente, junto aos adultos, que eram preparados para o trabalho na colônia.

Após um longo período, a população e educadores começaram a organizar um movimento em prol da ampliação do número de escolas públicas e da melhoria de sua qualidade, começando assim a estabelecer condições favoráveis à implantação de políticas públicas voltadas para atender jovens e adultos.

A colonização foi findada oficialmente no dia 7 de setembro de 1822, quando foi declarada a independência do Brasil.

A EJA nos séculos XX e XXI

A partir de 1930, o Brasil passava por mudanças significativas no setor industrial, iniciando assim, a consolidação do ensino público no Brasil por conta das novas necessidades das indústrias por mão de obra qualificada. Com a Constituição de 1937 criava-se a Lei Orgânica de Ensino Primário que permitiu o Curso Primário Supletivo com dois anos de

duração. Nesse período o Brasil convivia com um aumento na produção econômica, o êxodo da população rural para as cidades, ampliando as bases eleitorais dos partidos e número elevado de analfabetos.

Em 1964 ocorreu o Golpe Militar, encerrando vários programas que vinham sendo realizados. Assim, todas as disposições relativas ao Programa Nacional de Alfabetização foram revogadas e o novo governo iria tomar um conjunto de medidas na área educacional. Os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, os representantes desses movimentos foram perseguidos, seus ideais censurados e alguns foram presos e torturados.

Na década de 1970 foi criada a Lei nº. 5.692/71, que regulamentou pela primeira vez a EJA – Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira, assegurando o ensino de 1º e 2º graus aos cidadãos acima dos 14 anos, já que antes dessa Lei o acesso ao 1º grau era apenas dos 7 aos 14 anos.

Em 1988 foi outorgada uma nova Constituição, que foi um marco histórico para o país, pois estabeleceu o direito à Educação de Jovens e Adultos, ao expressar no Artigo 208 o dever do Estado com a educação mediante a garantia do direito universal ao ensino fundamental, público e gratuito, independentemente da idade.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, reafirmando a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo pelo termo EJA.

No período compreendido entre 2003 a 2006, foi o momento em que o Presidente era Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido pelo codinome de Lula, onde as políticas públicas para a EJA ganharam mais ênfase, pois foram criados diferentes programas para atender ao público alvo.

Entre os programas criados, em 2005, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que será discutido no próximo capítulo.

O PROEJA

O PROEJA foi um programa criado com o objetivo de resgatar a cidadania dos jovens e adultos que ficaram fora da escola.

O PROEJA foi instituído em 2005 por meio do Decreto Federal nº 5.478/2005, que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, onde traz a obrigação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica destinarem, no mínimo, 10% das vagas existentes para inclusão de jovens e adultos.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 não alterou as concepções e princípios do PROEJA, constantes no Decreto anterior. Mas, ampliou a área de atuação que passou a ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores do Ensino Fundamental, o PROEJA-FIC).

Portanto, o PROEJA objetiva oferecer qualificação profissional e elevação da escolaridade, para o público de jovens e adultos que foram deixados à margem da trajetória escolar.

Para Paiva (2012, p. 48), o PROEJA traz na sua concepção/formulação “uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país”. No entanto, na perspectiva crítica, o PROEJA, realmente tem uma proposta inovadora, mas que requer mudanças que reflita melhor na escolarização dos jovens e adultos do país.

O PROEJA no IFPI - Campus Teresina Central

O *Campus* Teresina Central é o mais antigo, pois data de 1909, quando o Instituto tinha a denominação de Escola de Aprendizes e Artífices. Após 1909 passou por outras denominações até chegar a ser Instituto Federal (IF), em 2008.

O PROEJA no IFPI foi implantado no segundo semestre de 2007, tendo como primeiro curso ofertado, o de Edificações. Em 2009 foram implantados o curso de Comércio e o curso de Manutenção e Suporte em Informática.

O Ensino da Matemática no PROEJA

No PROEJA, o ensino da Matemática deve ser trabalhado englobando vários aspectos que facilite sua aprendizagem, não perdendo de vista os objetivos da disciplina e do curso, trabalhando de forma dinâmica para sua articulação, aproveitando os conhecimentos e experiências dos alunos, valores, ensino, teoria, prática, concepções e saberes, observando as características socioeconômicas, históricas e culturais do meio em que o aluno é oriundo.

Nas turmas do PROEJA deveria acontecer o ensino da Matemática da mesma forma que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na LDB, de 1996.

Na turma do curso Técnico Integrado ao Médio de Comércio, a carga horária da disciplina Matemática é de 120h, com 4h semanais, durante os três anos do curso, totalizando uma carga horária total de 360 horas (Instituto Federal do Piauí, 2014). No Projeto do Curso consta que deveria existir uma ligação entre a Matemática a ser ensinada e apreendida em sala de aula com a vivência no ambiente de trabalho dos alunos.

O ensino da Matemática durante muito tempo foi e é considerado de difícil compreensão junto aos discentes, pois devido as fórmulas e questões que são pontuadas nas salas de aula, termina por colocá-la como uma disciplina que causa medo.

E no PROEJA não é diferente. Na atualidade nos deparamos com o grande desafio de mudar essa visão e encarar a Matemática como uma ferramenta de mudança na prática cotidiana escolar, sendo necessário o uso de ferramentas metodológicas que facilitem o processo de aprendizagem dessa disciplina.

Metodologia do estudo

A pesquisa é do tipo descritiva para Sampieri, Collado e Lucio (2006) esta se ocupa em descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno (acima citado) ocorrem, “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

É uma pesquisa não experimental para Gil (2008) os desenhos não experimentais não têm designação aleatória, manipulação de variáveis ou grupos de comparação. O pesquisador observa o que ocorre naturalmente sem interferir de maneira alguma.

O estudo é de abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa Qualitativa porque se propõe a investigar um fenômeno social. Por isso, a escolha pela pesquisa qualitativa se deve pelo aspecto de possibilitar o estudo dentro dos limites e possibilidades da subjetividade humana e se caracteriza pela exploração das características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (Moreira; Caleffe, 2008; p. 73). É quantitativa também, pois os dados obtidos através de questionários semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas, serão apresentados através de técnicas estatísticas, tabulados e em gráficos, no Excel. A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (porcentagem). Os resultados precisam ser replicados (Minayo, 2007; p. 54).

Quanto aos *discentes*, a população está composta por 32 (trinta e dois) jovens e adultos trabalhadores e não trabalhadores dos Cursos Profissionalizantes do PROEJA e Egressos das turmas de Técnico Integrado do PROEJA. Os *docentes* foram os professores de Matemática que ministram aulas nas turmas do PROEJA, num total de 07 (sete) professores, utilizando 100% deles.

O espaço onde ocorreu a pesquisa está situado na cidade de Teresina, Piauí, no Instituto Federal do Piauí, no Campus Teresina Central, porque é o local em que primeiro

funcionou as turmas do PROEJA e porque tem o maior número de turmas já ofertadas nesse programa.

Os procedimentos/instrumentos que foram utilizados na pesquisa foram questionário, entrevistas e análise documental.

Para os sujeitos professores foi utilizada a entrevista semiestruturada, elaborada com um roteiro que se assemelha às perguntas do questionário aplicado junto aos alunos, mais especificamente com perguntas sobre o ensino/aprendizagem da Matemática.

Essa pesquisa utilizou um questionário estruturado junto aos discentes com perguntas abertas e fechadas, que corresponde a uma das etapas desse estudo. É uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa porque serve para coletar as informações da realidade.

Foi feita a análise documental, que é o estudo de documentos disponibilizados para a pesquisa, podendo extrair dos mesmos toda uma análise que vai contribuir para atingir os objetivos almejados (Pimentel, 2001).

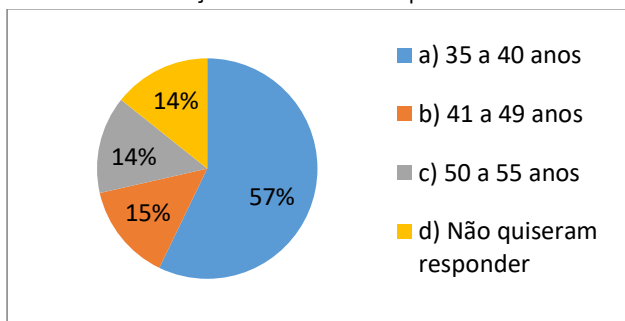
Os documentos selecionados para análise foram: o Projeto Pedagógico do curso de Comércio e os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) do MEC, além da legislação do Ensino Médio, documentos do Setor de Controle Acadêmico e outros que se fizeram necessários ao longo da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa foram validados por professores doutores especialistas em educação, que confirmaram a importância da utilização dos mesmos para a pesquisa em apreço.

Resultados e discussões

O estudo foi realizado com a turma que ingressou em 2015, do Curso Técnico em Comércio na Modalidade PROEJA, no IFPI - Campus Teresina Central, visando diagnosticar como os professores de Matemática desenvolvem suas aulas possibilitando uma integração positiva dos alunos nessas aulas. Para isso, analisou-se as respostas contidas na entrevista realizada junto aos docentes e as respostas dos alunos junto ao questionário aplicado.

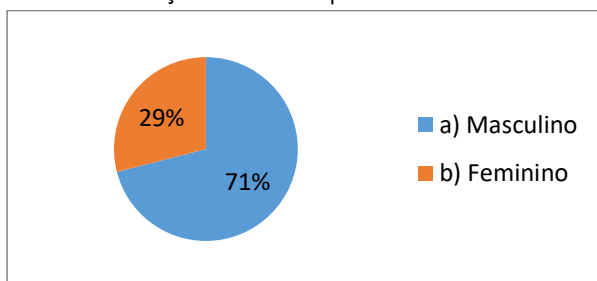
Gráfico 01: Em relação a faixa etária dos professores.



Fonte: dados do estudo.

Dentro da pesquisa realizada, a faixa etária dos professores foi dos 35 a 40 anos de idade, sendo um total de quatro entrevistados, mais precisamente dois homens e duas mulheres, equivalendo a 57%. De 41 a 49 anos só um professor, 15%. E entre a faixa etária de 50 a 55 anos, sendo um professor, 14%. E um professor não declara sua idade, 14%. Assim, totaliza os sete professores que participaram da pesquisa.

Gráfico 02: Relação ao sexo dos professores.



Fonte: dados do estudo.

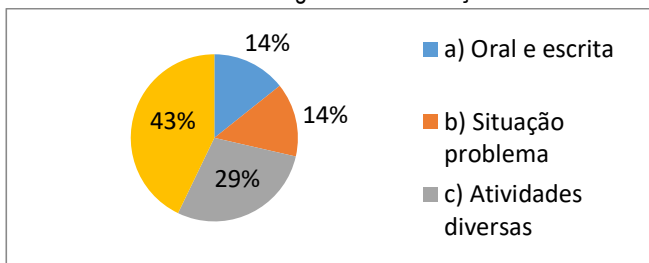
Os professores de Matemática possuem um perfil masculino e maduro: os homens representam 71% dos professores, e 100% têm mais de 35 anos.

Percebeu-se que os docentes são pessoas efetivamente envolvidas com o ensino da Matemática porque escolheram a profissão por gostar, ter afinidade, atração e vocação. Praticamente, todos os docentes se encontram numa faixa etária com vivência em sala de aula. Têm as mesmas áreas de formação, isto é, são habilitados em Matemática. São

comprometidos com o ensino, conforme mostram nas suas falas quando dizem que gostam de trabalhar com os números (procuram preparar suas aulas, atualizar-se e estudar para continuar ensinando) e do que fazem.

O fato das pessoas gostarem do que fazem contribui para que o ensino seja oferecido de forma mais interessante proporcionando significado ao que está sendo ensinado, conforme estudos desenvolvidos por Tardif (2005). Acompanhando as ideias de Tardif (2005), os professores de Matemática que participaram desta pesquisa mostram sua vontade de proporcionar um ensino melhor para os jovens e adultos que ingressaram no PROEJA.

Gráfico 03: Se fizeram um diagnóstico da situação da turma no início das aulas.



Fonte: dados do estudo.

Os professores disseram que ao iniciar as atividades, 100% deles, fizeram um diagnóstico da situação da turma no início das aulas. E para isso foi feita sondagem oral e escrita, 14%; situação problema, 14%; atividades diversas, 29%; avaliação diagnóstica, 43%.

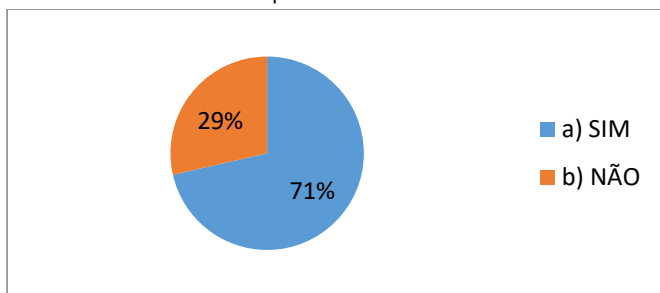
Com relação a ter desenvolvido alguma atividade para ter a atenção dos alunos em sala de aula, 100% dos professores disseram que SIM, desenvolveram atividades para esse fim.

Os docentes apresentaram que, para a aprendizagem da Matemática realmente acontece é preciso compreender a importância de iniciar as atividades levantando o que os alunos trazem de bagagem, para assim fazer a interação entre a bagagem de saberes do jovem e adulto e o que é ensinado formalmente na escola.

Esse procedimento inicial é primordial para criar um elo entre os sujeitos do ensino-aprendizagem em turmas de um modo geral, facilitando uma maior interação e diversificar atividades para envolver o aluno na disciplina de Matemática. Para Kuenzer (2007) é a necessidade da escola, em especial a profissionalizante, adaptar-se às novas exigências de formação do trabalhador.

Portanto, conforme dados apresentados pelos docentes, pode-se afirmar que os educandos do PROEJA demonstram grandes dificuldades de abstração diante de conteúdos considerados mais complexos e dissociados da vida cotidiana e, conseqüentemente, se desmotivam facilmente quando lhes são apresentadas fórmulas prontas, sem demonstração prática daquilo que se pretende ensinar, ou simplesmente, quando o resultado encontrado por eles é diferente do que o da fórmula aplicado em sala de aula, e por conta disso, é desprezado ou considerado como erro. Mas, por outro lado, quando estimulados e valorizados, o processo de ensino-aprendizagem se efetiva, afim de garantir a educação como direito para todos como consta na Constituição brasileira.

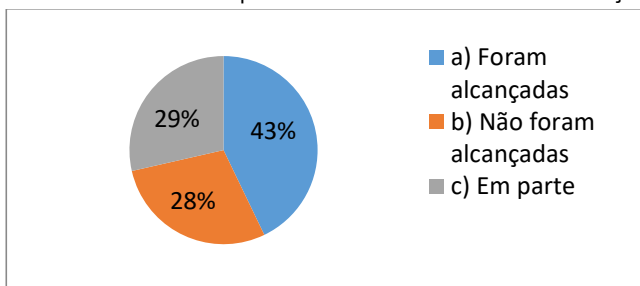
Gráfico 04: Com relação se o professor procurou saber, no início do período letivo, quais eram as expectativas dos educandos.



Fonte: dados do estudo.

Com relação se o professor procurou saber, no início do período letivo, quais eram as expectativas dos educandos com o programa de Matemática que foi ou é desenvolvido em sala de aula, verificou-se que 71% disse que SIM procurou saber, no início do período letivo, quais eram as expectativas dos educandos com o programa de Matemática, e 29% disse que NÃO procurou saber, no início do período letivo, quais eram as expectativas dos educandos com o programa de Matemática. E quanto a justificativa foram várias que vai ser discutida nos dados qualitativos.

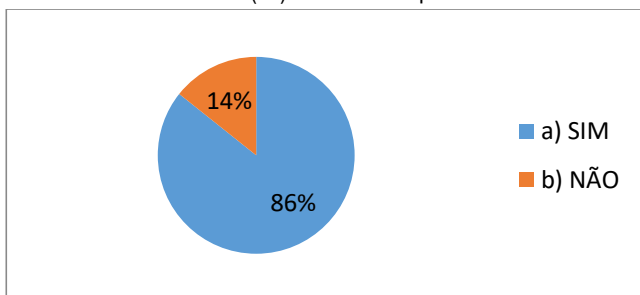
Gráfico 05: As expectativas dos educandos foram alcançadas.



Fonte: dados do estudo.

De acordo com as respostas dos professores, 43% acham que as expectativas dos educandos foram alcançadas ou estão sendo alcançadas; 28% acham que não e 29% disseram que em parte ou mais ou menos.

Gráfico 06: Em relação ao fato do professor achar que o Programa da disciplina Matemática do PROEJA é (foi) interessante para os educandos.



Fonte: dados do estudo.

Com relação ao fato do professor achar que o Programa da disciplina Matemática do PROEJA é (foi) interessante para os educandos, a maioria disse que SIM, com um percentual de 86% e só 14% disse NÃO.

Assim, foi constatado que a grande expectativa que os sujeitos da PROEJA têm em relação ao programa da disciplina Matemática é que a forma de ensinar os conteúdos matemáticos lhes proporcionaram mais condições para ascensão.

Os professores, por vez, analisando o programa de Matemática para o PROEJA, sugerem que deve ser revisto para fins de atender o público alvo de jovens e adultos que frequentam o PROEJA.

Foi possível também, verificar que os educandos têm dificuldades de compreensão em mais de uma disciplina que fazem parte da matriz curricular do curso. Portanto a disciplina que lidera com maior dificuldade é a Matemática, onde aparece 24 vezes, enquanto que as demais disciplinas aparecem menos vezes

Em relação a interação entre a matemática e o trabalho, a maioria confirmou que é frequente a exigências prática matemática.

As expectativas dos alunos são várias e todas elas focam o desenvolvimento na vida pessoal e profissional. Além disso, existe a vontade de aprender com foco em dar continuidade aos estudos. E em muitas ocasiões colocam a responsabilidade de ter dificuldade em Matemática, em si mesmo. Cabe a escola e sua equipe de professores trabalhar essa questão porque vários fatores ocasionam a não aprendizagem e em especial, a matemática.

Os educandos, pelos seus depoimentos, o ensino da Matemática abriu oportunidades tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Eles progrediram nos seus empregos, conseguiram vislumbrar um futuro promissor, sentiram-se cidadãos. E até alguns falam com orgulho que agora conseguem auxiliar os filhos nas suas tarefas escolares.

Analisando o que disseram os professores e os educandos verificou-se que há uma necessidade de encarar o ensino da Matemática, como algo que não seja distante do cotidiano, ou seja, que se trabalhe em sala de aula contextualizando o ensino da Matemática e aproveitando as experiências dos educandos.

Conclusões

Após a análise dos levantamentos Através da pesquisa realizada, observou-se que, em geral, os educandos do PROEJA sentem-se deficientes em relação ao ensino de Matemática. Porém, percebe-se, que a maioria vê a disciplina Matemática como importante e que lhes agrega conhecimentos que servem para uso no dia a dia, bem como na vida profissional.

Demonstraram ainda, que suas expectativas estão sendo alcançadas. Portanto, os objetivos propostos na pesquisa, foi atingido, porque alguns já conseguiram superar as dificuldades encontradas e já estão agindo de forma a dar sua contribuição diante de outras pessoas; em relação à metodologia utilizada no ensino de Matemática, ver-se que as aulas estão voltadas para inserir os educandos no mundo dos cálculos e fórmulas, buscando o

interesse dos educandos em torná-los participantes nas aulas. Porém, nem todos sentem-se fazendo parte desse universo do conhecimento.

Lógico que os educandos trazem conhecimentos e expectativas que servem de base para o desenvolvimento do programa de ensino da Matemática no Instituto Federal do Piauí-IFPI, porque na pesquisa realizada, eles demonstraram que têm condições para indicar conteúdos que vão lhe dar mais suporte na sua aprendizagem, e suas expectativas são de querer aprender mais.

E os professores, por sua vez, entendem que os educandos do PROEJA deveriam ter os conhecimentos repassados de uma forma que facilitasse a aprendizagem da matemática. Portanto, buscam variar a forma de ensinar para atingir os objetivos das aulas. Mas, também tem que cumprir o proposto no programa da disciplina dentro de um tempo exíguo. Portanto, conclui-se que o professor, após definir os conteúdos matemáticos deve fazer reflexão sobre as estratégias de ensino de forma a abranger as experiências matemáticas levando em consideração o público do PROEJA dos *Campus* do IFPI. Isso porque os educandos do PROEJA, já levam consigo experiências cotidianas e profissionais que precisam ser transformadas para a matemática do ambiente escolar para fins de facilitar a compreensão da matemática.

Portanto, conclui-se que o professor, após definir os conteúdos matemáticos deve fazer reflexão sobre as estratégias de ensino de forma a abranger as experiências matemáticas levando em consideração o público do PROEJA dos *Campus* do IFPI. Isso porque os educandos do PROEJA, já levam consigo experiências cotidianas e profissionais que precisam ser transformadas para a matemática do ambiente escolar para fins de facilitar a compreensão da matemática.

Portanto, conclui-se que o professor, após definir os conteúdos matemáticos deve fazer reflexão sobre as estratégias de ensino de forma a abranger as experiências matemáticas levando em consideração o público do PROEJA dos *Campus* do IFPI. Isso porque os educandos do PROEJA, já levam consigo experiências cotidianas e profissionais que precisam ser transformadas para a matemática do ambiente escolar para fins de facilitar a compreensão da matemática.

Portanto, conclui-se que o professor, após definir os conteúdos matemáticos deve fazer reflexão sobre as estratégias de ensino de forma a abranger as experiências matemáticas levando em consideração o público do PROEJA dos *Campus* do IFPI. Isso porque os educandos do PROEJA, já levam consigo experiências cotidianas e profissionais que precisam ser transformadas para a matemática do ambiente escolar para fins de facilitar a compreensão da matemática.

Assim, o processo ensino-aprendizagem da matemática, que ocorre nas turmas do PROEJA é marcado por um embate que, de um lado deve reconhecer os saberes dos educandos e aproveitar esses saberes para melhorar as aulas, e do outro, estão os professores com os conteúdos a serem ensinados e tendo que buscar formas de proporcionar um ensino atrativo na busca de integrar os conhecimentos prévios dos educandos no contexto escolar de forma positiva.

Com isso, ao atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar o processo ensino-aprendizagem da Matemática em turmas do PROEJA do IFPI a partir de ações concretas para assegurar sua integração positiva no contexto escolar, observou-se que os professores usaram estratégias diversas para possibilitar para os educandos a integração entre o conteúdo matemático escolar e as experiências dos educandos do PROEJA. Isso confirmou a hipótese de que as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes possibilitam a integração entre o conteúdo matemático escolar e as experiências dos educandos jovens e adultos do PROEJA no IFPI, conforme foi apresentado nas análises da pesquisa.

Todavia, a temática do ensino de Matemática para jovens e adultos do PROEJA no IFPI, mesmo sendo muito explorada nos estudos do ensino fundamental e médio, ainda é pouco explorada na educação profissional.

Espera-se que a presente pesquisa possa subsidiar outras discussões e reflexões sobre a modalidade EJA, Programa PROEJA e o ensino da Matemática, possibilitando novos estudos que busque a integração positiva dos saberes formais e informais dos (as) educandos para que se consolide a política pública do PROEJA.

Assim, conclui-se que o professor, após definir os conteúdos matemáticos deve fazer reflexão sobre as estratégias de ensino de forma a abranger as experiências matemáticas levando em consideração o público do PROEJA dos *Campus* do IFPI. Isso porque os educandos do PROEJA, já levam consigo experiências cotidianas e profissionais que precisam ser transformadas para a matemática do ambiente escolar para fins de facilitar a compreensão da matemática.

Referências

- Instituto Federal do Piauí, [IFPI], (2014). **Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio – Comércio-PROEJA**. Teresina, Brasil: IFPI.
- Gil, A. C. (2008). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Sexta Edição. Atlas.

Kuenzer, A. Z. (org). (2007). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez.

Minayo, M. C. S. (2007). **O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco. 269 p., bibliografia. ISBN 85-271-0181-5. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v8n3/v8n3a13>. Acessado em 12/02/2018.

Moreira, H.; e Caleffe, L. G. (2008). **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

Paiva, Jane. (2012). **Direito à educação no Brasil: democratizar-se a política pública de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio para Jovens e Adultos?** Congresso Latino Americano, Califórnia.

Pimentel, A. (2001). **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cad. Pesqui. [online]. n.114, pp.179-195. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>.

Hernández Sampieri, R., Collado C.F., Lucio, P.B. (2006). **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Tardif, M. (2005). **Saberes docentes e formação profissional**. (5. edição) Petrópolis: Vozes, 2005.

Arte, Gênero, Diversidade Cultural e Inclusão nas Escolas

Por que estudar libras?

SILVA, Cleide Maria de Carvalho
DOCTORANDA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
Universidade Federal do Piauí- UFPI
E-mail: cleidemcsilva1@hotmail.com

Resumo

O presente artigo aborda a importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, intitulado Por que estudar LIBRAS? para a acessibilidade das comunidades surdas a partir de seu desenvolvimento na sociedade em geral fazendo uma abordagem da história dos surdos no Brasil através de leis Federal, Estaduais e Municipais, enfatizando o estudo da mesma e do seu ensinamento nas escolas públicas e particulares, assim como a formação de professores habilitados em Libras. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfico, que após pesquisa da literatura, fez-se leitura com fichamento seguida da produção textual, com objetivo geral é analisar a influência da Libras na sociedade brasileira, tendo como objetivos específicos, conhecer as leis que regem a Língua Brasileira de Sinais; capacitar professores na área da Libras e contribuir na valorização e conhecimento da diversidade. Visando ainda, promover a socialização das comunidades surdas em comunidades de ouvintes dominantes, nas quais se encontram educadores não qualificados na área de ensino e ambientes escolares inadequados para o atendimento ao público, inserido através de leis, decretos que exigem sem preparação docente adequada ao atendimento desses e de outros sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE. O presente estudo contém uma retrospectiva sobre a história dos surdos na visão cultural dos gregos e romanos, assim como a dedicação dos beneditinos aos surdos das famílias de nobres na Idade Média e, aborda a legislação brasileira voltada à regulamentação da Libras, em específico, a Lei nº 10.436, de abril de 2002, regulamentada três anos mais tarde pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, preconizando meios de difusão da Libras no âmbito público. Resulta do estudo a reflexão acerca de aspectos relevantes da implementação da disciplina Libras como subsídio

para aprimorar o processo; servindo ainda de instigação aos profissionais de áreas distintas a aprenderem a Libras.

Palavras-chave: LIBRAS, formação docente, Inclusão.

Introdução

O interesse em abordar a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como temática de estudo se fundamenta na importância que tem a inclusão e, na busca por compreensão de como que os docentes entendem o processo de inclusão do aluno surdo nas escolas, uma vez que a Política Educacional vigente tem como princípio a “educação para todos”, tendo dentre as metas propostas a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, incluindo a surdez. Quanto a isso são várias as discussões, dúvidas e equívocos no que diz respeito à organização do espaço, inclusive quanto à formação de docentes, os quais devem estar preparados para receber este público de forma condizente com a lei.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, constitui-se no documento mais significativo até o momento, no que se refere às pessoas surdas no Brasil, visto que por meio dele, a Língua Brasileira de Sinais, já reconhecida pela Lei nº 10.436, de abril de 2002, foi regulamentada. Entre as muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à educação de surdos, destaca-se a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

Segundo Quadros (1999), o primeiro estudo sobre Língua de Sinais do Brasil é de autoria de Gladis Knak Rehfeldt, tendo como título o *Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language*, publicado no livro editado por Harry W. Hoemann, *The sign language of Brazil*, em 1981. Para Ramos (2003), no entanto, é de 1873 a publicação do documento mais importante encontrado até hoje sobre a Libras que foi o *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de autoria de Flausino José da Gama, um aluno surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM.

Com o propósito de conhecer e entender melhor as leis e os espaços desta inclusão fez-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, a metodologia aplicada foi bibliográfica de execução estruturada em um levantamento bibliográfico de cunho exploratório com abordagem qualitativa que discute os resultados por meio de análise de conteúdo, que após pesquisa da literatura, fez-se leitura com fichamento seguida da produção textual, incluindo arquivos multimídia, que serviu para nortear o presente estudo, no qual se aborda a

legislação vigente sobre a importância da Libras para as comunidades surdas e, a valorização dessas comunidades, discorrendo-se acerca da formação docente diante de Decretos e Leis que respaldam a inclusão. É um compromisso assumido pelo Brasil no combate a exclusão de toda e qualquer pessoa no sistema de educação. Com isso enfrenta-se um desafio no dia a dia nas instituições de educação que devem estarem abertas e adequadas a inclusão. Tem-se conhecimento que muitos obstáculos são enfrentados, desde a estrutura física das escolas, material didático aos professores não preparados para atender a esse público especial que tem seu direito de cidadão. Consideramos que este estudo ofereceu pistas sobre aspectos relevantes a serem observados na implementação da disciplina em foco e subsídios para o aprimoramento do processo, podendo ser uma forma de instigação a qualquer profissional de qualquer área aprender a Libras devido esse grupo da sociedade (surdos) fazerem parte da sociedade dita normal. Enquanto resultados favoráveis destacam-se os conhecimentos adquiridos sobre as leis e decretos no Brasil que versam sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Fundamentação teórica

Libras-língua brasileira de sinais: histórico e legislação no Brasil

As línguas de sinais, porque existem várias línguas de sinais, assim como existem várias línguas orais, cada vez mais têm conquistado espaço no contexto educacional, porém, ainda há resquícios de preconceito provenientes do estigma que sofreram os surdos e sua língua de sinais no período oralista. O período denominado de oralista diz respeito a uma abordagem predominante na educação de surdos que perdurou por volta de 1880 até a década de 1970. Essa utilizava-se de técnicas as quais Moura (2000, p.52) relata que “se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais” e que por isso muitas crianças tinham suas mãos amarradas para não gesticularem.

a- História dos surdos

Para falar sobre a surdez e o indivíduo surdo, faz-se necessário voltar no tempo e observar como o surdo tem sido visto na sociedade, na educação e em todos os setores da sociedade através da história. A história do surdo reflete uma realidade social, política e histórica que regeram e regem a ideologia de formação de indivíduos com uma identidade própria. A intenção é apenas dar uma visão geral sobre o surdo na sociedade antes de focalizar os objetivos deste trabalho e para isso toma-se como embasamento o estudo de

alguns autores que trabalham em vários sentidos a vida do surdo e que ajudaram a entender esta história.

Enquanto historiadora não poderia deixar de fora o pensamento das civilizações antigas sobre os surdos. Os Gregos consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes, isto decorria da concepção de que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem, pois **esta**, só se desenvolvia com a fala e a fala só se desenvolvia com a audição. Outro fato muito marcante na sociedade grega referente aos surdos era que, por serem considerados incapazes, muitas crianças eram jogadas em precipícios ou abandonadas na floresta (gregos cultuavam a perfeição do corpo por ser uma civilização guerreira).

Continuando com o pensamento de Skliar (1996), ele conclui que em Roma o surdo perdia a sua condição de ser humano. Os Romanos destituíam todos os surdos de seus direitos legais, tidos como incapazes e/ou retardados. Por não poderem proferir os sacramentos, a igreja católica acreditava que os surdos eram indignos da salvação.

A história começa a mudar com Ponce De León (1520-1584), precursor da educação para surdos, monge beneditino da Espanha, dedicou a vida em educar surdos filhos de nobres, tendo sucesso ao ensinar surdos a falarem, lerem, escreverem, rezarem e conhecerem as doutrinas cristãs. Demonstrou e provou que argumentos médicos da época, os quais afirmavam que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais não eram verdadeiras. Desmitificou todas as crenças religiosas, filosóficas ou médicas que existiam sobre os surdos e sua capacidade de aprender.

b- Legislação brasileira

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a língua natural das pessoas surdas. Mas o processo de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil é muito recente. Precisamente cinco anos, quando reconhecida legalmente a nível federal pela Lei nº 10.436, de abril de 2002, e regulamentada três anos mais tarde pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, preconizando meios de difusão da Libras no âmbito público.

Em 1968, Kakumusu, J. Urubu Sign Language publica um artigo evidenciando que haveria pelo menos outra língua de sinais no Brasil, utilizada pelos índios Urubus- Kaapor. A partir desse dado, linguístas brasileiros, como Ferreira Brito passaram a se interessar pelos estudos da Libras. A partir de 1982, essa linguísta começa a documentar os sinais da Língua

de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB, como a denominou, diferenciando-a da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, como relata Sofiato (2005).

A Língua Brasileira de Sinais foi denominada Libras a partir do II Congresso Latino Americano de bilinguismo para surdos, realizado em 1993, em substituição à denominação LSCB, posto que LSCB era o termo utilizado apenas em pesquisas linguísticas e, Libras era o termo utilizado pela comunidade surda.

As línguas de sinais, hoje, são consideradas pela linguística, não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo.

Para Bernardino (2000) infere que as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. E para Goldfeld (1997, p. 25) define língua de sinais como uma “língua espaço-visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos”, percebe-se que ambos descrevem a língua de sinais conforme o conhecimento de cada um sobre a língua de sinais.

Segundo Quadros; Karnopp (2004, p. 46), o termo Libras, embora seja utilizado para referir à língua de sinais utilizada no Brasil, existem, também, outras siglas para referir-se a ela, como a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira), “utilizada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais”.

No Brasil, o processo de reconhecimento legal da Libras iniciou-se a partir da década de 90, com algumas iniciativas estaduais que antecederam à Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O primeiro estado brasileiro, cuja legislação incluiu a língua de sinais utilizada pela comunidade surda foi o estado de Minas Gerais a partir da Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, a qual reconhece, oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como “meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Houve também movimento no sentido de legalizar a língua de sinais nos vários estados da federação brasileira, independente e antecedendo a Lei Federal nº 10.436, de abril de 2002, supracitada.

Portanto, a literatura que envolve a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tanto a acadêmica, quanto as leis e decretos, são os caminhos para sua formatação e legalização como a segunda língua brasileira oficial.

Formação docente com LIBRAS

LIBRAS? Que língua é essa? O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, constitui-se no documento mais significativo até o momento, no que se refere às pessoas surdas no Brasil, visto que por meio dele a Língua Brasileira de Sinais, já reconhecida pela Lei nº 10.436, de abril de 2002 foi regulamentada.

Dentre as muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à educação de surdos, destaca-se a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores (Ensino Superior), estabelecida no artigo 3º desse decreto a inserção da disciplina Libras, obrigatoriamente, nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e nas diversas licenciaturas. Ao direcionar a disciplina aos cursos de formação de professores, subentende-se que o objetivo seja preparar professores para receber alunos surdos nas classes comuns, em consonância com a legislação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Tal como outras línguas, a Libras é uma língua viva que possui particularidades a depender do país de origem, visto que todo país possui a sua língua oficial (oral), da mesma forma, a língua de sinais muda de acordo com o país, estado, comunidade, ou seja, a língua de sinais não é universal. A vontade de se comunicar é que é universal. Mesmo assim o Comitê da Comissão de Unificação de Sinais, papos na década de 1970 estabeleceu o gestuno (sistema padronizado), porém a comunidade surda não considera, este, uma língua real.

A Libras é a língua de sinais utilizada pelos surdos que vivem no Brasil, onde existem comunidades surdas. Segundo Strobel; Fernand (1997, p. 25) “A modalidade gestual-visual espacial pela qual a Libras é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o desenho no ar referente ao que representam”.

A especialista em gramática de língua americana de sinais, Stokoe (1960), nomeou parâmetros como: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M), surgindo posteriormente outro aspecto fonológico, que é o de orientação da palma da mão (O). Essas configurações de mãos podem mudar a palavra (pares mínimos). Além das mãos existem os marcadores não manuais que são as expressões faciais, tornando-se elementos gramaticais.

A sociedade ouvinte tem a crença de que a língua de sinais dos surdos não tem gramática, configurando-se em mímica e pantomimas, porém estudos de Klima; Bellug (1979) provaram ser falsa essa concepção, uma vez que a pantomima faz você vê o objeto,

enquanto que no sinal você vê o símbolo para o objeto, assim como os conceitos abstratos podem ser expressos pela língua de sinais (sentimentos, emoções) podendo se discutir qualquer assunto filosófico, político, literário, do cotidiano etc.

Gesser (2009) afirma haver na Língua de Sinais, assim como existe na língua oral e icônica. Porém na Língua de Sinais não é icônica, pois esta não é secreta dos surdos, eles que foram proibidos de utilizá-la e, por vários anos forçados às práticas de leitura labial e até imobilização das mãos, prática recorrente em casa e nos espaços escolares. A concepção era a de que sinais não constituíam língua, entendida como instrumento de comunicação importante para diferenciar os chimpanzés dos seres humanos. E se a língua de sinais não era língua, os surdos não falavam, logo, não eram humanos. Concepção completamente equivocada, pois a língua de sinais é uma língua, por possui todos os parâmetros linguísticos e gramaticais requisitados. A língua de sinais não é um alfabeto manual, a datilologia é apenas um recurso a mais nessa Língua que possui estrutura própria e autonomia. Vale destacar que a comunidade surda é a única que em qualquer país se encontra inserida e tem contato direto com a comunidade ouvinte, passando a coabitar linguisticamente.

A língua de sinais tem sua origem na língua francesa de sinais. Mas, a Libras, específica do Brasil, não apresenta unidade linguística, tal como quaisquer línguas, possui muitas variáveis que variam de acordo com a região federativa do país, fenômeno da variação linguística, semelhante ao da língua portuguesa.

Diferente do que muitos pensam a língua de sinais também não é ágrafa. Assim como todas as línguas que possuem símbolos que as representam, a língua de sinais também é representada por símbolos. A diferenciação dos 'grafemas' entre os surdos é importante e representa um bem cultural dentro da comunidade dos surdos.

Partindo do exposto pode-se afirmar que a língua de sinais é sim uma língua, que apresenta gramática estruturada, variação linguística e, que mesmo havendo ainda muitas crenças em torno da língua de sinais, estas aos poucos estão sendo quebradas por causa da comunidade ouvinte que cada vez mais tem se interessado pelo tema e, também porque os surdos estão sendo inseridos no mundo dos ouvintes através de políticas sociais.

Mas afinal o que vem a ser a Língua Brasileira de Sinais? Para Guarinello (2007) “[...] é uma língua viso-espacial que articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo” que segue “[...] as mesmas regras das outras línguas de sinais; elas são produzidas em um espaço na frente do corpo que se entende do topo da cabeça até a cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente”. Percebe-se que a iniciação em Libras pode permitir o desenvolvimento de expressões e o estreitamento de relações no contexto escolar e social.

Valorização das comunidades surdas

Cultura surda é o jeito que o sujeito surdo tem de entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o as suas percepções visuais, que segundo Strobel (2008, p. 30) “contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas”. Assim, entende-se que a cultura abrange: língua, ideias, crenças, costumes e hábitos da comunidade surda.

Segundo estudos da pesquisadora surda Perlin (2004, p.77) “[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito”. No entanto, Strobel (2008, p. 30-31), estabelece uma diferença entre cultura e comunidade:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras (STROBEL, 2008, p. 30/31).

Ao refletir sobre a importância da Libras na vida das pessoas surdas, percebe-se que a utilização da linguagem brasileira de sinais é um meio de garantir a preservação da identidade surda, bem como contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda que, por tanto tempo, foi o alvo da hegemonia da cultura ouvinte. Relevando a surdez como uma experiência visual, popularizando a linguagem de sinais, garante-se ao surdo a possibilidade de reconhecimento e legitimação desta forma de comunicação, desprezando qualquer forma de padronização, de comportamento ou tentativa de normalização do sujeito surdo.

Tendo Strobel (2008) como referência, entende-se que a comunidade surda de fato não é constituída só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes (membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros do entorno social), que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

A abordagem cultural da surdez busca um afastamento de concepções ligadas à patologia do sujeito surdo e reforça a importância das comunidades surdas, como espaço de constituição social e identitária dos surdos. Para Perlin (1998, p. 69) ao contrário de gueto, a comunidade surda se constitui como “o local de gestação da política da identidade surda”.

Isso é percebido nas praças, clubes e muitos outros lugares frequentados pelos surdos. Nessa perspectiva cultural, Sales (2004, p. 41) entende que a identidade surda não é um rótulo aplicado aos que nasceram sem audição ou a perda na infância, não está relacionada a uma condição fisiológica, mas ao fato de “estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais”.

Cabe ressaltar também que a utilização da Libras facilita a comunicação entre os surdos, que passam a se compreender como uma comunidade que tem características comuns e devem ser reconhecidas como tal. Além de propiciar a facilidade de comunicação entre os surdos, a Libras também propicia melhor compreensão entre surdos e ouvintes, uma vez que, já está previsto em lei a presença de intérpretes de Libras em diferentes instituições sociais, como, por exemplo, escolas e universidades. Outro aspecto positivo da Libras é a sua utilização em programas de televisão, palestras, eventos sociais diversos etc., uma prática que vem sendo cada vez mais comum e que tem a tendência de alcançar outros âmbitos sociais, já que, a comunidade surda tem um número bastante expressivo de pessoas e que estão reivindicando seus direitos como cidadãos, praticando a verdadeira inclusão social.

a- O cidadão surdo

Todo indivíduo é capaz de desenvolver o aprendizado, quando exposto a uma língua, dá-se início ao processo de aprendizagem com uma cadeia de significados que funciona como base para o desenvolvimento da escrita. O surdo é privado dessa exposição pela falta de audição e, por causa disso, o processo de desenvolvimento fica em desvantagem. Sua capacidade de aprender é interrompida bem na linha de partida. A língua de sinais configura-se em importante ferramenta, facilita a comunicação e melhora a interação entre ouvinte e surdo e, auxilia os educadores em sala de aula na construção do conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos.

Muitas tentativas educacionais foram feitas com o objetivo de educar crianças surdas e, por muito tempo, a surdez foi apontada como a causa do fracasso escolar, entendendo que a surdez dificulta a comunicação, colocando o surdo em desvantagem, por estar inserido num mundo dominado pela língua oral, composta por vocábulos e gramática que lhes são desconhecidos. Educadores e pesquisadores em todo o mundo têm-se preocupado em propor aos surdos uma melhor condição de vida social, através de propostas filosóficas educacionais. Por compreenderem os surdos enquanto sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE.

Pesquisando na História da Educação sobre a educação de surdos, constatou-se que, nem sempre foi assim, as ações a respeito eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo. No século XX, com os avanços da medicina e o surgimento de novas filosofias educacionais para surdos, tais como a *comunicação total* e, mais recentemente o *bilinguismo*, a língua de sinais ressurgiu associada, em algumas correntes, à forma oral. Segundo Goldfeld (1997), a *comunicação total* defende a utilização de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, privilegiando a comunicação e não apenas a língua. Já a filosofia *bilingue* defende que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna e a de seu país como segunda língua.

Alguns debates acerca da educação de surdos na perspectiva dos estudos culturais entram em conflito com as concepções, de educação para todos, dentro do contexto atual, pois, enquanto as políticas nesse âmbito primam pela inclusão dos alunos surdos em classes comuns, buscando alternativas para que a escola se transforme em um espaço aberto à convivência com as diferenças, e que a luta por uma educação de qualidade seja comum a todos, há estudos sobre educação de surdos, tais como o de Sá (2006, p.87) que apontam para outra direção, entendendo que a inclusão desses alunos no ensino regular “inviabiliza seu desejo de construir saberes, identidades e culturas, a partir das duas línguas (a de sinais e a oficial do país) e impossibilita sua consolidação linguística”. Na ótica da Inclusão, Falcão (2010, p. 21) aponta que:

O sujeito surdo, diante deste modelo de sociedade inclusiva não se apresenta como estrangeiro e nem defende segregação racial e étnica. Não se busca alternativas sócio-antropológicas nem se alimenta a dependência de “indispensáveis” mediadores intérpretes uma vez que as famílias e toda a sociedade passa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais- Libras como veículo de comunicação comum, universal e popular. Esse desenho ressocializador se configura como humanizante e libertador (FALCÃO, 2010, p. 21).

A partir da frase “Libras como veículo de comunicação comum, universal e popular” Falcão mostra que esta perspectiva populariza a Libras, o que é bastante positivo diante de um cenário em que há outra tendência por parte de alguns membros da comunidade de surdos, tal como abordam Quadros; Campello (2010), que almejam constituir um povo à parte, por pensar que o “outro” (ouvinte) ao se apropriar da Libras, pode representar uma ameaça.

Estas duas perspectivas estão presentes na atualidade, bem como a controvérsia sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular, atendendo às determinações legais de construir um sistema educacional inclusivo, ou a sua manutenção em escolas, classes especiais, com objetivo de fortalecer a identidade do indivíduo em quanto pertencente a uma comunidade específica de pessoas surdas.

Considerando estas perspectivas depreende-se que a proposta de implantação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura tem relação com a perspectiva de popularizar a Libras e incluir alunos surdos no sistema regular de ensino. As análises apresentadas neste estudo partem deste pressuposto e pretendem dimensionar as contribuições da referida disciplina nessa direção.

Cabe destacar que desde 1875, Flausino José da Gama preocupava-se em tornar popular a Língua de Sinais. Os pesquisadores Sofiato (2005, p.26); Quadros; Campelo (2010, p.20) recorrem à obra de Flausino, para elucidar alguns objetivos, entre os quais está o de “vulgarizar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos mudos para a manifestação dos seus pensamentos”.

Quadros; Campello (2010, p. 20) destacam que através da aprendizagem da língua de sinais, Flausino acreditava ser possível que as pessoas notassem os surdos com outros olhos. Dentre os seus objetivos, previa “mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo mudo educado”.

Os objetivos que sucedem a esse no documento deixam claro, a finalidade da produção do dicionário, de que os surdos possam se expressar e se fazerem entender pela sociedade por meio da língua de sinais, principalmente os pais e professores.

O paradigma *educacional inclusivo*, numa perspectiva bilíngue, se apresenta como espaço oportuno às negociações, na medida em que a convivência cede espaço a essas negociações, que segundo Quadros; Campello (2010, p.31) “rompe-se com a oposição, e constrói-se a possibilidade do entre lugares, os espaços bilíngues”.

Assim, a escola cria estratégias para mediar as relações que se constituem em seu interior, e a busca de uma educação de qualidade para os alunos surdos passa a ser responsabilidade de todos. Esse modelo de educação se diferencia das representações da surdez a partir dos modelos clínico-terapêuticos e do modelo socioantropológico, não condiz com o primeiro, nem consente com discursos segregacionistas do segundo. De acordo com Lacerda (2006, p.163) “A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação”.

A Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como Libras, é uma forma de inclusão que nos conecta com os surdos. Também é uma maneira de praticar acessibilidade

e evitar situações constrangedoras em meio a pessoas com deficiência auditiva. Os surdos se encontram em todos os setores da sociedade, trabalhando, se divertindo, estudando e, se capacitando.

Conclusões

Resultando este de um estudo de revisão bibliográfico, infere-se que o objetivo proposto com o mesmo foi alcançado com êxito. Cabe ressaltar que dentre as principais dificuldades percebidas com o estudo merecem destaque a falta de habilidades específicas dos docentes para a prática da língua de sinais e a falta de um intérprete como apoio durante as aulas. Dentre os aspectos favoráveis destacam-se a oportunidade que os graduandos têm de contato com os surdos quando em fase de estágio, a qual proporciona maior conhecimento da cultura dos surdos, possibilitando maior prática da língua e, a reflexão acerca de aspectos relevantes da implementação da disciplina Libras como subsídio para aprimorar o processo; servindo ainda de instigação aos profissionais de áreas distintas a aprenderem a Libras, por haver esse grupo da sociedade (surdos), inseridos na sociedade dita normal. Aprender a Libras é importante e se faz urgente por ser a forma que os surdos se comunicam e, por estarem eles inseridos numa sociedade que busca ser inclusiva.

Há muito que se fazer no que diz respeito à Libras, as instituições de ensino precisam proporcionar mais recursos para o uso da língua de sinais para os surdos e para os ouvintes, para que ambos possam se desenvolverem e interagirem de forma autônoma, preparados para os desafios do cotidiano, além de agentes transformadores de sua realidade objetivando uma sociedade melhor.

Referências

BRASIL MEC/SEESP - **Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais** (Série Atualidades Pedagógicas) - Caderno 3. Brasília/DF, 1997.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Lex:** legislação federal, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lex:** legislação federal, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais** (Série Atualidades Pedagógicas). Caderno 3. Brasília, DF, 1997.

CAPOVILLA, Fernando Cezar; RAPHAEL, Walkiria Duarte; **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira**; vol. II – SP – 2006.

FALCÃO, Luiz Albérico. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS: conhecendo novos diálogos**. Recife: Editora do Autor, 2010.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Surdes, Processo Educativo e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF, v. 1, MEC, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª. edição, ed. Mediação. Porto Alegre RS, 2005.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. **O desafio da representação pictórica da língua de sinais brasileira**. 2005. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.>

unicamp.br/handle/REPOSIP/285074. Acesso em: 4 ago. 2019.

STOKOE, W.C. **Sign language structure**. Silver Spring: Lenstok Press. 1960. Disponível em: <<https://www.lume.ufrap.br/bitstream/handle/10183/.../000901890.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

STROBEL, K. L. & FERNANDES, S. Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

A Mobilidade e Acessibilidade para Pessoas com Deficiência: Avanços e Entraves

REIS, Natália Maria dos

ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

E-mail: psicopedagoga.natalia@hotmail.com

SANTANA NETO, Joaquim

ESPECIALISTA em DIREITO PRIVADO, Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí

E-mail: jsantana.neto58@outlook.com

VIEIRA, Deborah Paulo

ESPECIALISTA em PSICOLOGIA DO TRÂNSITO,

Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí

E-mail: deborahabelha@hotmail.com

Resumo

A história do transporte público acompanha o crescimento da população e com ele o aumento das distâncias entre os mais variados núcleos e atividades. Tendo a organização do transporte público brasileiro iniciado com a chegada da família real, no governo de D. João VI, o mesmo já surgiu para atender as necessidades do poder político financeiro de uma classe e apesar dos avanços e conquistas oriundas de convenções e tratados mundiais. Enfatiza-se aqui que o transporte público representa um item na importância da mobilidade na vida das pessoas e que embora mobilidade e acessibilidade sejam pensadas em um vínculo com a pessoa com deficiência, sua amplitude é bem maior até porque em termo de ¹ mobilidade e ² acessibilidade, o que é bom para ³ PCD (Pessoa com Deficiência) é bom para qualquer pessoa.

Palavras-chave: Preconceito, Acessibilidade, Pessoa com Deficiência, Inclusão.

Introdução

Esse artigo busca retratar a trajetória da mobilidade no mundo, mas com o enfoque no contexto nacional, de como surgiu e quais interesses e necessidades foram determinantes para seu surgimento e ampliação. Só podemos imaginar o suprimento das necessidades de mobilidade e acessibilidade enquanto demanda dos colonizadores, o que veio a se concretizar com a chegada da Família Real ao Brasil, o que coincidiu com o crescimento das cidades e com a necessidade da migração pendular atendendo o novo modelo urbano.

Acessibilidade no transporte público representa uma dimensão gigantesca para as pessoas com deficiência, representando o direito de ir e vir de forma autônoma, até porque não é resoluto se promover a mobilidade sem a devida oferta de condições possível e digna de que seu uso, seja nos transportes rodoviário, ferroviário ou aquaviário. Atrelado à acessibilidade no contexto da mobilidade vale ressaltar a sinalização enquanto comunicação para o acesso. É necessário que ela aconteça como forma de esclarecer e orientar a localização e uso dos instrumentos e equipamentos desde o entorno para o acesso, bem como o local para uma cadeira de rodas, cinto, assento preferencial e outros. Essa comunicação atenderá as pessoas com e sem deficiências. A primeira para o exercício de seus direitos e a outra para informação e promoção de atitudes adequadas.

Fundamentação teórica

Trajетória Histórica

O primeiro “sistema” de transporte público do mundo foi criado pelo homem que também inventou uma máquina aritmética de cálculo mecânico, considerada a avó das calculadoras modernas, 4Blaise Pascal.

Registros que contam a história do transporte coletivo data de 1662, quando o matemático, físico e inventor Blaise Pascal inaugurou um serviço público em Paris, na França, com itinerário, horários e preços fixos para o deslocamento de pessoas em carruagens de oito lugares puxadas a cavalo (BBC News 2018).

Segundo Galhardi, citado pela BBC News Brasil (2018), após o encerramento do projeto de Pascal, o transporte público sobre rodas renasceria muito longe da França, mais precisamente no Brasil. "Criamos o segundo projeto de transporte coletivo no mundo", diz

Galhardi, que é presidente do conselho diretor da Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos (NTU). Galhardi (2018) "Criamos o segundo projeto de transporte coletivo no mundo", (Presidente do conselho diretor da Associação Nacional das Empresas).

A chegada Família Real ao Brasil, em 1808, instituiu a cerimônia do "beija-mão", em que os súditos iam até a Corte para agradecer o rei chegado de Portugal. O problema era a distância a ser percorrida pelo povo para chegar à cerimônia no palácio e tentar alguns favores, perdões ou mesmo benefícios reais.

Para resolver, em 18 de agosto de 1817 o rei D. João 6º assinou um decreto que autorizava um dos empregados da Corte, Sebastião Surigué, a explorar um serviço de carruagens entre o Paço Imperial, no centro do Rio de Janeiro, e a Fazenda Santa Cruz, a cerca de 50 quilômetros e uma das residências oficiais da Família Real. Os veículos eram puxados por quatro animais, os lugares eram numerados e as passagens custavam oito réis (BBC News/2018). Galhardi (2018) "Esse decreto é uma verdadeira certidão de nascimento do transporte coletivo no Brasil".

Dados da Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos – NTU (2017), O Brasil tem mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência e 23 milhões de idosos, faixa etária de idade que, em geral, tem mobilidade reduzida. Somados, esses grupos representam um terço da população brasileira – o que dá uma dimensão do contingente de pessoas que têm se beneficiado da acessibilidade no transporte público urbano nos últimos anos, mesmo que funcionando, muitas vezes, de forma precária e inadequada.

A acessibilidade no transporte já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, mas foi só a partir de 2004 que o Governo Federal passou a legislar e regular o assunto. Desde então, órgãos como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (abnt) e o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro) se organizaram para definir parâmetros que atendessem portadores de todo tipo de deficiência: física, auditiva, visual, mental ou pessoas com mobilidade reduzida. NTU (2017). Afim de atender as novas orientações e exigências, o Decreto 5.296/04 legislou sobre as condições de a substituição da frota de ônibus do Brasil, para que se tornasse acessível até 2014.

Para melhor controle a vida útil dos ônibus passa para no máximo dez anos e que as aquisições de novas unidades já sejam adaptadas de fábrica e, assim substituída compulsoriamente. A partir de 2008 a frota do transporte público coletivo (ônibus) passou a fabricação acessível de acordo com a NBR 15570, com orientação para os itens de acessibilidade: elevador, sinalização visual, largura das portas, entre outras.

QUADRO 01- Quadro Cronológico.

1988	2000	2004	2007	2008
Direito ao transporte acessível	Primeiros passos	Inmetro é convocado	Novas regras para veículos velhos	Novas regras para veículos novos
A Constituição Federal promulgada em 1988, nos artigos 227 e 244, diz que o transporte público deve ser acessível e prevê que futuramente uma lei específica detalhe as normas de fabricação e adaptação de veículos.	A Lei 10.048 estabelece que a renovação da frota seja feita em dois anos e a adaptação em até 180 dias. Os prazos são extremamente curtos e inexequíveis. Além disso, faltam orientações aos empresários e fabricantes e normas detalhadas para a adaptação. Por isso, outra lei, a 10.098, é publicada determinando que órgãos técnicos regulamentem a acessibilidade da frota.	O Decreto 5.296 define que o Inmetro fará a regulamentação da questão e dá o prazo de dez anos (2014) para que todo o sistema de transporte, incluindo as vias públicas, esteja acessível	O Inmetro publica na Portaria 260 as normas de adaptação dos veículos que já estão em circulação.	É publicada a NBR 15.570 da ABNT, que detalha a fabricação de veículos acessíveis. A norma desses três tipos de veículos: piso baixo, piso alto com acesso em plataforma nivelada e piso alto com acesso em elevador.

Fonte: Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos NTU 30 anos/Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos Brasília: Isca Conteúdo e Projetos Culturais, 2017.

De acordo com Gomide & Galindo, 2013, citado pela Revista Brasileira de Gestão Urbana (*Brazilian Journal of Urban Management*), 2016, “A mobilidade urbana é considerada

sustentável quando promove o acesso universal das pessoas à cidade e às oportunidades por ela oferecidas, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, utilizando racionalmente a infraestrutura varia e sem agredir o meio ambiente (Gomide & Galindo, 2013) ”.

Apesar do tempo de efetivo uso do transporte público coletivo, o Brasil não avançou em qualidade suficiente e acessível para fortalecer a mobilidade de sua população. A mobilidade, sem acessibilidade desrespeita e viola o direito de ir e vir, garantido no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Um país não se desenvolve sem um plano adequado e acessível de mobilidade urbana não tem a pretensão de atender às necessidades de sua população. Aqui falamos da formação dos profissionais envolvidos no planejamento e execução, do cumprimento, de no mínimo, o estabelecido nas normas e indicação do Desenho Universal, porque muitas vezes a falta de acessibilidade vinculada à mobilidade, se dá por total desconhecimento e por não consultar os mais interessados no planejamento funcional para pessoas com deficiência; que são as próprias pessoas com deficiência que sempre, apesar das normas, deveriam ser consultadas nessas decisões.

Diretos e conquistas

Segundo Barbosa (2016), No Brasil, em janeiro de 2012, começou a vigorar a Lei 12.587 que instituiu a Política Nacional de Mobilidade e criou o Sistema Nacional de Mobilidade Urbana, que visa organizar os modos de transporte, a infraestrutura e os serviços que garantam o deslocamento de pessoas e cargas nos territórios dos municípios, demandando que estes elaborem seu Plano Municipal de Mobilidade Urbana (Brasil, 2012). Um aspecto importante desta política é sua fundamentação na acessibilidade e na equidade entre as pessoas, conforme especificam seus princípios, expressos no artigo 5º Estes princípios da Lei 12.587/2012 visam promover a mobilidade urbana sustentável nos municípios brasileiros e contemplar as necessidades de todas as pessoas, inclusive daquelas que possuem algum tipo de deficiência, conforme especifica o inciso IV de seu artigo 24 (Brasil, 2012); todavia muitas pessoas com deficiência, em várias partes do Brasil, encontram obstáculos que dificultam e/ou impossibilitam sua mobilidade, restringindo-as ao seu ambiente doméstico e cerceando sua independência, sua capacidade de ter uma vida produtiva e seu direito de ir e vir.

Para o Ministério das Cidades (2013), a Lei 12.587/2012 estabelece os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política Nacional de Mobilidade Urbana de forma clara e objetiva, o que facilita a aplicabilidade nos casos concretos referentes ao assunto. A

promulgação desta Lei fornece segurança jurídica para que os municípios adotem medidas para, por exemplo, priorizar os modos não motorizados e coletivos de transporte em detrimento do transporte individual motorizado. Pela mesma lógica, os projetos e investimentos nos municípios podem ser contestados judicialmente se não se adequarem aos princípios, diretrizes e objetivos previstos em Lei.

A Lei 12.587/2012 estabelece os seguintes princípios e orienta sobre a necessidade integração com outras políticas que se relacione com a temática.

- Acessibilidade universal;
- Desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais;
- Equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo;
- Eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano;
- Gestão democrática e controle social do planejamento e avaliação da Política Nacional de Mobilidade Urbana;
- Segurança nos deslocamentos das pessoas;
- Justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes modos e serviços;
- Equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros; e
- Eficiência, eficácia e efetividade na circulação urbana.

Sazaki (2007), esclarece sobre a importância de o direito participativo das PCDs quando define o acordo mundial de que “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”. Demonstrando a capacidade de voz e decisão sobre qualquer pauta que envolva pessoas com deficiência:

Nada quer dizer “Nenhum resultado”: lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc. Cada um destes resultados se localiza em um dos (ou mais de um

dos ou todos os) campos de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

Sobre nós, ou seja, “a respeito das pessoas com deficiência”. Estas pessoas são de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade etc., e a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla. Segue-se uma vírgula (com função de elipse, uma figura de linguagem que substitui uma locução verbal) que, neste caso, substitui a expressão “haverá de ser gerado”.

Sem nós, ou seja, “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. Esta participação, individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, deverá ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados acima referidos. As principais etapas são: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento.

A LBI (Lei Brasileira de Inclusão), enfatiza em todos os seus artigos, compreendendo todos os aspectos sobre essa garantia, quando traz amplitude e empoderamento às pessoas com deficiência.

Mobilidade, acessibilidade e inclusão

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, cerca de 10% da população possui algum tipo de deficiência. Dados publicados por Milanezi (2018), no Brasil, cerca de 45.606.048 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o equivalente a 23,9% da população geral, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Essa deficiência pode ser visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Dados do IBGE de 2010, a deficiência mais recorrente no Brasil é a visual (18,6%), seguida da motora (7%), seguida da auditiva (5,10%), e, por fim, da deficiência mental (1,40%).

A Lei Brasileira de Inclusão discorre sobre acessibilidade no seu Título III e dá a que: Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Para a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), deficiência é: “qualquer perda ou anormalidade relacionada à estrutura ou à função psicológica, fisiológica ou anatômica”. Trata-se da exteriorização de um sintoma. Para efetivo cumprimento de conquistas e para que se redirecione a ótica presente ao longo dos tempos, o Estado passa a ser o tutor da sociedade com ações de garantias efetivas através

das Políticas Públicas, que em relação a adequação de transportes públicos a Lei está em vigor desde 2013.

Desde 2013, o passe livre é exigência da Agência Nacional de Transporte Terrestre (ANTT). As empresas de transporte rodoviário precisam adaptar suas frotas de ônibus para pessoas com deficiências e garantir o benefício de passagens com gratuidade. A adaptação compõe a possibilidade de transportar cadeira de rodas, muletas sem pagar a mais por isso. “A ANTT exige que os funcionários sejam treinados e preparados para esse tipo de cuidado com os passageiros com necessidades especiais.

Torna-se muito importante essa orientação da oferta adequada ou diferenciada sem nenhum custo adicional do serviço prestado, o que está previsto no artigo 51, parágrafo primeiro do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Reis (2020), enfatiza que no Capítulo VI da LBI, estão estabelecidos direitos e garantias para as Pessoas com Deficiência, cabendo aos agentes, prioritariamente públicos, proporcionarem mudanças significativas no percurso do exercício desses direitos, proporcionado a aquisição de conquistas em trajetórias humanizadas. Então, cabe uma análise e reformulação ao que parece ser paradoxal, mas as principais mudanças relacionadas a formação e escolarização devem está centrada no ensino superior, afinal é dele que vão sair profissionais que estarão envolvidos nos direitos das PCDs e estarão deliberando acessibilidade arquitetônica, mobilidade, acessibilidade e muito mais. Essa visão macro na formação combaterá atitudinalmente, o capacitismo e a prática da “seleção natural”, que coloca ora a pessoa com deficiência em condições assistencialista e em outro cenário, como esforçado, extraordinário por fazer o que é comum e natural para a pessoa humana: trabalhar, casar, ter filhos, divertir-se, viajar, entre outras coisas.

A conscientização gera respeito e cumprimento espontâneo de medidas que promovem o bem-estar do outro, passando a extrapolar, muitas vezes ao determinado para o necessário. Um típico exercício da teoria da mente de coloca-se na perspectiva do outro em todos os campos da vida diária e vida prática, tendo um peso considerável em relação a mobilidade e acessibilidade.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1o As vagas a que se refere o caput deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade (LBI, 2015).

Metodologia

Segue uma metodologia de estudo de referência bibliográfica baseada em estudos, pesquisas de autores, livros, artigos e documentos atualizados que falam sobre o tema do estudo. A exploração bibliográfica avançada nos meios de busca exige que sejam criadas diferentes estruturas de busca. Essas estruturas definem regras para a pesquisa dos artigos através de uma metalinguagem específica.

Nesse sentido, Tasca et al. (2010) ressaltam a importância de uma padronização mínima das fontes de busca nas bases de dados, tendo em vista a diversidade de maneiras de pesquisar e as dificuldades do processo de importação de resultados para os softwares de catalogação.

O conhecimento científico obtido no processo metodológico tem como finalidade, na maioria das vezes, explicar e discutir um fenômeno baseado na verificação de uma ou mais hipóteses. Sendo assim, está diretamente vinculado a questões específicas na qual trata de explicá-las e relacioná-las com outros fatos.

“Ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los” (GALLIANO, 1986, p. 26).

Conclusões

Concluimos que o lento processo mobilidade (possibilidades de ir e vir) e acessibilidade (em quais condições) reduz e muitas vezes elimina o direito de ir e vir por se pensar e oferecer acessibilidade por partes. Então não adianta se pensar por exemplo em um aeroporto com acessibilidade e com instalações modernas, se não se pensar em transportes equipados de forma a promover a acessibilidade, sem deixar de lado a comunicação em placas na vertical e desenhos na horizontal, lembrando que uma não substitui a outra. Evitando assim, motoristas “desavisados”, estacionem na vaga para PCDs,

onde só há sinalização no chão, estacionam o carro em cima a comunicação visual e alegam que não viram o que não aconteceria se existisse ali sinalização vertical e Horizontal.

Outro ponto não menos importante está ligado a acessibilidade atitudinal, relacionado ao preparo e formação de muitos profissionais dos transportes, seja ele ferroviário, rodoviário ou aquaviário, que muitas vezes barram o direito de ir e vir nos meios de transportes, limitando a utilidade do passe livre alegando alto custo para as empresas, ou estabelecendo limites para a mobilidade das PCDs, como no caso dos transportes intermunicipais. Se há um alto custo com a implementação do passe do passe livre, os setores (governo e empresários), deverão resolver sem penalizar a realidade de um país que envelhece e por tanto tem mais idosos a serem assistidos e nem as pessoas com deficiência que reconhecem o seu protagonismo e agora sai mais de casa e está presente com mais frequência e em maior quantidade em todos os setores e lugares da sociedade, porque faz parte dela.

Referências

Brasil [Leis, etc.] **M665 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória : Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p. ; 21 x 28 cm. (Projeto PCD Legal)

ANTT - **Agência Nacional de Transportes Terrestres SUPAS - Superintendência de Serviços de Transporte de Passageiros GEROT** - Gerência de Regulação e Outorga de Transporte de Passageiros Canais de Comunicação www.antt.gov.br ouvidoria@antt.gov.br 0800 610300 Novembro de 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão** – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SECRETARIA NACIONAL DE TRANSPORTE E DA MOBILIDADE URBANA/Ministério das Cidades. 2013.

Educação Superior Intercultural indígena e a Reparação do Epistemicídio: Uma Proposta em Construção da Aldeia Maracanã/ RJ para o Século XXI

PIRES, Ralph Siqueira
Doutorando em CIENCIAS DA EDUCAÇÃO,
Universidad San Lorenzo, UNISAL, Paraguay.
E-mail.: siqueirapires2000@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como meta principal amplificar algumas considerações sobre o processo de construção da educação superior indígena neste complexo e decorrente século XXI. Mediante diálogos interculturais e perspectivas étnicas, mudanças inovadoras desafiam o campo do saber. E, vozes silenciadas e visões apagadas emergem gritantes neste cenário. Assim longe de uma pretensiosa discussão, busca-se analisar a realidade da educação superior indígena, tendo como ponto relevante deste percurso, descrever alguns passos dados pela resistência Aldeia Marakanã - RJ em sua luta desde 2013 pela criação de uma universidade ou uma pluriuniversidade indígena num território em situação de descaso na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Universidade ou pluriuniversidade indígena, interculturalidade, Epistemicídio, reparação, Aldeia Marakanã/ RJ

Introdução

Afirma-se preliminarmente que durante séculos os saberes dos povos originários nas Américas foram subjugados pela colonização europeia com o objetivo claro de saque e escravidão. E, desde este eurocêntrico período colonial, o papa Paulo III, um alto representante das relações de poder do momento, declara em sua Bula Sublimes Deus

(29/5/1537)¹² que os índios são “verdadeiros homens”. E, “como verdadeiros homens que são podem usar, possuir e gozar livre e licitamente de sua liberdade e do domínio de suas propriedades e não devem ser reduzidos à servidão. “ (GALEANO, 2012, p. 182). Este documento impactante desde o tempo dos colonizadores “aqueles que desejando saciar sua cobiça, se atrevem a afirmar que os índios devem ser dirigidos à nossa obediência, como se fossem animais, com o pretexto de ignorar a fé católica.” (In CAMARGO, 2014, p. 39). Essa orientação papal foi ignorada. E, o que se seguiu foram séculos de genocídios, dos quais os europeus quase nada fizeram ainda para repararem os crimes de morte e apropriação que cometeram.

No caso da América Portuguesa, somente, a partir de 1988, pela Constituição Brasileira, os povos originários passaram a ter algum tipo de direitos.

Entre todas as violações, talvez uma das piores seja a impossibilidade dos povos pensarem a si próprios. Ou seja, produzir conhecimento em sua própria língua e cultura. Um conhecimento descolonizado, não se tratando apenas de contextualizar os conhecimentos europeus.

As universidades brasileiras antes de mais nada precisam valorizar os saberes étnicos, e incluir em suas grades de ensino disciplinas que possibilitem uma interculturalidade. Ampliando-se em todos os cursos universitários uma ou mais disciplinas obrigatórias e outras eletivas. Segundo Ubiratan D' Ambrósio (2001), a etnomatemática já bastante citada inclusive nos primeiros ciclos da educação básica de referenciais curriculares de uma rede municipal do Rio de Janeiro. É hoje considerada uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, tendo uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição. Daí uma evidência da dimensão política desta abordagem no sentido de ser uma ponte entre as tradições e o além da modernidade no decurso deste decorrente século XXI (In CAMARGO, 2014, p. 73).

¹² Bula *Sublimis Deus* foi promulgada pelo papa Paulo III, Roma em 1537, condenando a escravidão indígena.

É preciso se construir elos entre conhecimentos ou saberes étnicos e os de outras culturas não somente no sentido de se cumprir a Constituição (1988). Mas é sobretudo, na urgência de se por fim, ao genocídio e ao Epistemicídio que estão ainda acontecendo agora. E, a valorização dos saberes étnicos só será possível através da reparação econômica, política, cultural. E, também se consolidando locais de produção de conhecimento dos povos originários semelhantes a proposta da Aldeia Maracanã/ RJ.

Vê-se como um avanço, os cursos de universidades bilíngues brasileiras com cursos que visam formar indígenas para atuarem na aldeia como professores de fundamental I e II. Mas é preciso aprofundamentos, e se construir locais de produção de conhecimento originário, com o objetivo de divulgar a nível universitário os saberes indígenas em todos os campos. É preciso descolonizar as universidades.

O Brasil é um país pluriétnico e plurilinguístico. E, apesar disso, nos cursos de Letras das universidades federais brasileiras é ainda possível se concluir estas graduações sem nunca se ter estudado o grande acervo de histórias (lendas, mitos etc.) ou acessar a diversidade de línguas vivas indígenas. Este saber é ainda desvalorizado ou subjugado. Ele precisa ter suas cadeiras garantidas nas universidades brasileiras.

Concorda-se com a afirmação de Bourdieu (2011, p. 218) “cultura transmitida é cultura valorizada”. É preciso valorizar as culturas indígenas nos currículos das universidades brasileiras para desconstruir essa educação homogeneizadora, eurocêntrica, racista que impõe o Epistemicídio e a invisibilização dos povos originários. A questão indígena não é apenas assunto da Arqueologia ou da Antropologia. É necessário se repensar toda a produção de conhecimento indígena, visando descolonizar as universidades e valorizar os saberes étnicos.

Para isso uma simultânea urgência é se consolidar universidades indígenas que produzam conhecimentos nos diferentes campos. E, também “a necessária demarcação dos territórios etnoeducacionais” (PALLADINO, 2012, p.85). Se uma determinada etnia é impedida de pensar a si própria na sua cosmovisão, o que está em curso é um epistemicídio, e a conseqüente eliminação física dos indivíduos pertencentes a este povo, esta postura colonizadora arraigada não pode mais perdurar.

Revisando mitos: afirmação de vozes e perspectivas indígenas

Considerando a fala de Urutau Guajajara, importante liderança da Aldeia Marakanã, também um mestre em Linguística, dialogando em uma roda de conversa, evento ocorrido na Aldeia Marakanã (2019) com os Tikuna do Amazonas (muitos, destes círculos,

doutorandos e mestrandos) há conhecimento processado pela ótica hegemônica que é questionável. Ambos observaram em suas pesquisas que os dados do IBGE são imprecisos e reducionistas no que se refere ao censo populacional indígena por exemplo. Segundo os citados atores, comparando em suas pesquisas, os dados do Ministério da Saúde relativos ao número de indígenas vacinados eram muito maiores do que o do censo do IBGE para a mesma região. Isso foi constatado no caso da etnia Guajajara por Urutau, e no caso da etnia Tikuna também.¹³

Apesar deste reducionismo presente nos dados do censo do IBGE alertados por indígenas ativistas e/ou acadêmicos. Utiliza-se aqui estes números talvez não tão legítimos assim como sugerem os indígenas. Estes citados no sentido de se refletir sobre uma curiosidade relacionada à questão da formação superior indígena. Segundo o censo do IBGE (2010) no estado do Rio Grande do Sul a população indígena era de 30.004 pessoas, somente em 2012, é que Denise Letícia Marcolino, se formou em enfermagem na Universidade do Rio Grande do Sul. Sendo esta a primeira mulher e pessoa formada, autodeclarada indígena, na citada Universidade. Ou seja, uma para 30.000 aproximadamente. É evidente a discriminação institucional, e ainda exclusão neste período do acesso as universidades para os povos indígenas. Por outro lado, esta situação vem mudando a cada dia (In CAMARGO, p.85).

O pensamento colonizador construiu o mito de que o indígena é uma pessoa seminua com arco e flecha e com cocar na cabeça, perdido em algum paraíso tropical. Apenas existindo como uma projeção ideológica da identidade nacional burguesa que idealizava o indígena como um cavaleiro medieval. Esse mito buscou invisibilizar por completo a diversidade cultural da América Portuguesa. E, esta visão é reforçada pelos currículos universitários homogeneizadores deste mito indígena, através da educação.

Como afirmou Denys Cuche (2002), “Nenhuma cultura existe em estado puro” (p.137). É essencial compreender que existe sempre interculturalidades, mas a Europa há séculos se apropria das riquezas desse continente. Segundo Bessa Freire (2000) é preciso desconstruir esse mito romântico sobre os povos originários (In MARTINS, p. 54).

Usando-se apenas como um parâmetro, questionável, como sugeriu as visões indígenas o censo do IBGE (2010) afirma ter 896,9 mil indígenas em todo o território

¹³ Evento ocorrido em novembro de 2019 com os Tikuna (AM) vindos numa comitiva em uma visita a Aldeia Marakana (RJ) da qual se pode observar e participar. Isto, durante a realização das primeiras entrevistas em pesquisa de campo.

brasileiro num total de 305 etnias, falantes de 274 línguas. E, resumir toda essa expressiva diversidade cultural, a um mero estereótipo de bom selvagem, é um ato criminoso e racista que nunca coube e nem sequer caberá a multiculturalidade brasileira.

Dessa população indígena, cerca de 38,5% migrou aos centros urbanos, isto é, uma estimativa de 315.180 indígenas, buscando melhores condições de vida, fugindo da miséria, da pobreza, muitas vezes da perseguição promovida pelo latifúndio. Ou seja, almejando melhores oportunidades, entre estas, estudar ou ter acesso a alguns direitos que somente as cidades oferecem. E, a educação superior é um desses direitos. Acredita-se que a proposta da Universidade Indígena Intercultural no Rio de Janeiro é também essa busca étnica de efetivar estratégica e necessariamente este direito, um etnoterritório indígena na cidade. Tendo o potencial de apoiar a todos os índios brasileiros e etnias que necessitam ou precisam se aventurar à cidade para essa conquista de seus direitos. Deixar arquivada como ainda estar as demandas da Aldeia Maracanã é um golpe na construção de uma identidade multicultural ao povo brasileiro. E também, na compreensão da sociedade pluriétnica que ainda está em curso aqui no Brasil. ¹⁴

Há vários avanços significativos: o 1º Congresso Indigenista Interamericano no México (1943) estabelecendo o dia de 19 de abril como o dia do índio americano, através do decreto lei 5540/1943. Os acordos da ONU de 1965 de eliminação da discriminação racial (1966); os direitos econômicos, sociais e culturais a partir da definição do artigo 169 da OIT em 1989 (MATO, p 36) Também a Declaração Mundial sobre Educação Superior em Paris (1998), que propôs promover e disseminar culturas em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. (MATO, p. 37). A Declaração da UNESCO sobre a Diversidade Cultural em 2001, promovendo um maior debate sobre a diversidade e os direitos dos povos indígenas. Também a definição da UNESCO de 2008 que defende a diversidade cultural e interculturalidade na educação superior. No Brasil, a lei 11.645/08 que decreta a obrigatoriedade da temática indígena em espaços escolares. (CAMARGO, p. 92)

Precisa se fazer valer este acúmulo de direitos indígenas. É uma dívida histórica que deve ser paga a partir de um amplo financiamento público da Universidade Indígena Aldeia Maracanã, garantindo-se a autonomia dos povos, de modo que a gestão seja composta por indígenas, tendo metodologia e currículo pensado e realizado pelos próprios povos. Só assim se estará cumprindo a constituição e capacitando profissionais nas diversas áreas a cumprir a lei 11.645/08.

¹⁴ IBGE www.Indigenas.Ibge.gov.br

Outro mito enraizado no sistema educacional brasileiro é de ordem e progresso. O francês Augusto Comte formulou o paradigma de que em resumo a ciência iria colocar inexoravelmente o mundo em ordem e levaria a humanidade ao progresso definitivo. Com o advento da primeira e segunda guerra mundial ficou evidente que a ciência que esteve a serviço dessa ideologia estava matando, podendo inclusive exterminar a nossa espécie. As bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki enterraram definitivamente o positivismo, e todo um paradigma seguido pelas universidades mundo a fora. Mas no Brasil, de forma anacrônica, o lema continua presente na bandeira e racionalidade brasileira.

A *posteriore* a ideologia desenvolvimentista, em diferentes governos brasileiros, também colaboraram na invisibilização da questão indígena. E, mantiveram essa idealização indígena do bom selvagem perdido e isolado em espaço-tempo, tutelado.

O acesso a todos os conhecimentos da humanidade deveria estar garantidos a todas as pessoas nas diferentes regiões do país. Assim como o acesso as novas tecnologias.

É preciso compreender que a diáspora indígena foi impulsionada por uma contínua opressão secular. Nos contextos urbanos, a sua autoafirmação enquanto indígena assim como o acesso a universidade não pode ser um branqueamento. O que resultaria em uma nova catequese. O índio no contexto urbano, ou em sua aldeia originária, deve usufruir dos mesmos direitos de reparação. Entre esses, o direito à vida e a produção do conhecimento no sentido de valorização dos saberes ancestrais originários que deseja preservar.

Segundo HALL (2009),¹⁵ a cultura é uma produção em mutação, ou seja, não é uma arqueologia. A tradição é sempre uma reinvenção, uma recriação. Deste modo, a questão ontológica, uma das perguntas mais antigas ainda se mantém em curso: O que é o ser humano? Quem somos nós? (In MARTINS, p. 29)

Segundo Bourdieu (2011), a cultura é arte da invenção. E, sendo cultura algo dinâmico, é preciso se estabelecer o direito a produção de conhecimento de nível universitário, com o objetivo de fortalecer a reemergência étnica e o direito de todos os seres humanos de respeitarem suas culturas originárias (In MARTINS, p.54). E, assim romper em definitivo com o paradigma positivista, conhecendo-se a pluralidade cultural existente na espécie humana. E, se pondo fim a hierarquização das culturas, lembrando os horrores do totalitarismo que tantas mazelas trouxeram para a humanidade.

¹⁵ HALL, Stuart.. Da diáspora identidades e mediações culturais. Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais, Brasília: UNESCO, 2003.

Algumas palavras sobre o ensino superior indígena em curso (Séc. XXI)

Há um amplo projeto coordenado por Daniel Mato, resultando em três coletâneas publicadas, a primeira e a segunda em 2008, e a terceira, em 2009, apoiados pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), tendo como principal meta a pesquisa orientada em documentar e analisar as experiências de Institutos de Educação Superior (IES) de diversos países da América Latina, tendo apoio financeiro do fundo e contribuição voluntária do governo Espanhol. Analisando e sinalizando várias experiências de ensino superior indígena e afrodescendentes, no sentido de contribuir e desenvolver mecanismos de interação e colaboração entre as instituições pesquisadas, mas também a outras com interesses próximos.

Daniel Mato (2008) afirma que “não é só indígenas e afrodescendentes que necessitam de formação intercultural”, mas todo o restante da sociedade. (MATO, p.13). Ou seja, aponta que seja necessárias relações interculturais mais igualitárias na produção de conhecimento para se repensar as diversas etnicidade, refletindo essa diversidade, formando-se representantes nas diferentes áreas do conhecimento, capacitados a trabalharem a partir desta diversidade. Considera que a educação na América Latina é reprodutora da discriminação (MATO, p. 14), dando ainda muito pouca atenção as reduzidas IES relacionadas aos povos indígenas e afrodescendentes. Somente os departamentos de ciências sociais seriam uma exceção (MATO, p.15). Em outras áreas da produção de conhecimento superior como a Medicina, a Química, a Engenharia entre outras são ainda muito escassas.

Assim, foram analisadas 50 experiências em 11 países da América Latina neste projeto, entre 2007 e 2008. E, mais outras 40, entre 2008 e 2009 a partir do tripé; docência, investigação e vinculação com as comunidades, e ampliando-se mais, outro: particularidades, inovações e desafios, considerando o conceito de desenvolvimento sustentável pela perspectiva indígena Aymará do *Bien Vivir*¹⁶. (MATO, p.21).

Este pensamento vem repercutindo em muitas frentes, inclusive à resistência da Aldeia Marakanã. E, consiste em valorizar os saberes étnicos ancestrais, promovendo no aspecto das interações humanas, uma interculturalidade que não seja um monólogo, mas um diálogo fraternal que valorize a diversidade cultural, confrontando a homogeneização monocultural. Ou, no aspecto natural-ambiental, as ações de latifundiários que destruíram a floresta nativa e plantaram o Eucalipto no município de Aracruz (E.S.) por exemplo, em um

¹⁶ ACOSTA. Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outro mundo. Editora Autonomia literária, 2016.

território onde há duas aldeias: Guarani-Mbyá e Tupiniquim. Ações como esta acabam gerando o epistemicídio, e reproduzindo o racismo. O autor aponta vários avanços no sentido de fortalecer a diversidade cultural, mas reconhece que são ainda insuficientes.

O trabalho coordenado por Daniel Mato (2008) estuda a criação e gestão de I.E.S. relacionadas às comunidades indígenas e afrodescendentes, apresentando textos de vários autores envolvidos com diversas experiências em diferentes contextos. Todos seguindo o mesmo roteiro textual. Ou seja, apresentação da experiência, objetivos e ideias que a orientam, principais atividades desenvolvidas, modalidades de ação, colaboração no sentido de: (a) como (re) articulam os saberes indígenas ancestrais com a experiência, (b e c) como se articulam os diferentes saberes; (d) conquista e problemas dessa interculturalidade. E, resultados, teses e benefícios reais para as comunidades envolvidas. Também sobre obstáculos enfrentados. Ponto sobre os diferentes apoios. E, o impacto da experiência. Também, as Recomendações.

Daniel Mato (2008) considera que há ainda algumas I.E.S. baseadas em pelo menos três modalidades distintas: A) Colaboração intercultural em programas de inclusão de indivíduos indígenas estudando em I.E.S. convencional; B) Modalidades de colaboração intercultural com certificação de nível técnico superior, licenciaturas que oferecem diplomas de graduação e pós graduação, entre essas estão os cursos de licenciaturas bilíngues - português e língua originária - como oferecidos pelas Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMG), Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), através do Núcleo Transdisciplinar de Investigação literária, Universidade Federal de Roraima no *Insikiran* e a experiência da Universidade Mayor San Simón, na Bolívia. E por último: C) A modalidade de colaboração intercultural que abrange programas e projetos docentes com participação de comunidades e povos indígenas, por exemplo, Línguas e Saberes, buscando a construção de um conhecimento de acordo com as cosmovisões das comunidades onde estão contextualizadas as experiências. Entre elas, estão: a UNAM/PUMMM, no México/CEIP, Em Val Paraiso no Chile. Esta última, uma experiência em contexto urbano.

O citado autor acima, através deste estudo, procurou em primeira mão, abordar diversas experiências de etnicidade com relação a educação superior na América Latina, percebendo que o uso do termo interculturalidade no nome dos estudos realizados envolve antes de mais nada pelo menos duas faces.

Uma delas, descrevendo de um modo geral "relações entre culturas diferentes" por envolver um esforço das IES estudadas de construir o que muitas delas caracterizam como "relações interculturais de igualdade e de valorização mútua", valorizando-se a diversidade cultural (MATO, 2008, p.15).

Segundo o mesmo, há também outra forma, I.E.S. normativas, hegemônicas e hegemonzadoras, que se considerem possuidoras de verdades universais, representativas do homem branco e da civilização numa oposição as I.E.S. impulsionadas por motivações conscientes da interculturalidade e a diversidade cultural dos povos indígenas,

Não se tratando aqui apenas de se sugerir e abrir um necessário diálogo entre o que é universal e os saberes locais, para isso, somente uma colaboração intercultural em diversos contextos, valorizando os diversos tipos de saberes e, pois, pondo-se fim ao epistemicídio secular, promovendo-se a mudança de paradigma eurocêntrico ou qualquer outro regime de hegemonia.

Entendendo ciência como modo de produção de conhecimento, os saberes nativos não são ainda incorporados devida e academicamente, exceto na Antropologia. E, as vozes indígenas ainda não são consideradas em outras áreas como Direito, Economia, Medicina, Ciências Políticas entre outras.

O trabalho aponta que é necessário que as I.E.S. cada vez mais superem o monoculturalismo para formar pessoas de acordo com a realidade da nova sociedade, concedendo e valorizando a diversidade cultural. É etnocentrismo considerar que apenas a produção de conhecimento aos moldes eurocêntricos são universais e os saberes étnicos são apenas localmente válidos. Ou de qualquer nação que esteja em evidência hegemônica no controle capitalista do mundo.

A ciência é modesta, aberta e curiosa, busca novas respostas e formula novas perguntas. Em oposição, o cientificismo é autoritário, tirânico e racista. As academias devem refletir a sociedade pluricultural. Deve existir nelas uma colaboração intercultural, e não uma “folclorização” (MATO, p.48) embasadas em falácias como a objetividade e a neutralidade investigativa científica, evidenciando uma herança colonial, embasada no monoculturalismo, no produtivismo e no reducionismo.

É preciso se reconhecer a diversidade. É preciso se compreender que existem diferentes visões de mundo. E, que não há somente uma visão de mundo, uma superior a outra. Há epistemologias diferentes, e cada saber é marcado por uma ética e uma política específica.

O cientificismo é um credo fundamentalista que busca invisibilizar outros olhares. É a crença positivista no progresso, considerando o planeta como “recursos naturais”, ameaçando pela poluição todas as criaturas no planeta. Em contradição ao conceito Guarani, *Tekora*,¹⁷ que é todos nós incluídos nele. Ou o conceito de *Pachamama* do povo *Aymará* onde a Terra não é vista como recursos a ser explorado. Mas a sábia Mãe que é também a Morada, a Casa de todos nós.

A produção acadêmica na América Latina precisa romper com a relação sujeito/objeto, considerando e reforçando o racismo, a ignorância e o cientificismo. Este paradigma afeta a racionalidade científica e a produção de conhecimento acadêmico. Também, o livre pensamento, embasado nos saberes locais. Assim, não se basta reforçar as políticas de cotas para indígenas. O que se busca é o reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais dos povos originários.

¹⁷ Tekohá, palavra de origem guarani, e que significa, o lugar do modo de ser guarani.

Assim em *Diversidade Cultural e interculturalidade em Educação Superior em América Latina*, Daniel Mato (2008) apresenta um amplo panorama regional em torno de questões relacionadas a diversidade cultural e interculturalidade em educação superior na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Venezuela.

Estas experiências reconheceram e valorizaram a diversidade cultural e o desenvolvimento humano através da interdisciplinaridade, em favor dos pequenos agricultores e contrários aos processos de privatização. E, buscam construir um sistema de educação adequado aos interesses das comunidades nas áreas de saúde comunitária, direito coletivo, comércio justo e manejo sustentável. Também tiveram um caráter autogestiniário, inclusivo e igualitário envolvendo as comunidades nesta construção de uma sociedade multicultural e pluriétnica, reconhecendo outras formas de saber conhecer e fazer, promovendo um forte vínculo da universidade com a sociedade, através da interculturalidade e da interdisciplinariedade.

Assim levanta-se algumas questões. Como construir um projeto de educação intercultural que leve em consideração a diversidade cultural? Por quanto tempo ainda as comunidades indígenas serão marginalizadas, tratadas como estrangeiras em seu próprio território milenar?

Está-se falando aqui da construção de relações culturais mais igualitárias. Também de propostas inovadoras nos modos de produção do conhecimento, e de valorização da diversidade étnicas-culturais nas sociedades contemporâneas como de epistemologias possíveis ou a etnoeducação que é o mesmo que educação intercultural.

A Universidade indígena, a Etnoeducação, a Educação para Indígenas, a Educação Comunitária, e a Educação Intercultural das I.E.S. são temas que estão envolvidos e inter-relacionados com o foco principal do presente trabalho. É uma busca de diálogo no sentido de evidenciar a relevância da consolidação da Universidade Indígena Aldeia Maracanã no Rio de Janeiro (Brasil), construindo-se um território da diversidade dentro da diversidade e a aprendizagem mútua contra a aculturação e assimilação monocultural. Esta reproduz suas verdades absolutas únicas, através de uma educação colonizadora homogeneizadora e epistemicida em nome do progresso e do etnocentrismo.

O objetivo central destas I.E.S. é o fortalecimento das organizações territoriais comunitárias. É, a reconstrução e reafirmação própria da identidade territorial. Também, a capacitação de autogestão social, econômico, político e o planejamento educativo. Nestas universidades não há reitor, os *Awawtas* (avós, padrinhos) ou os representantes originários das comunidades são as principais autoridades. É, buscam a transformação e descolonização do modelo educativo. Já conseguiram um reconhecimento acadêmico da União Europeia, e também de diversas Universidades da América Latina e da África.

No Brasil, no Centro de Formação Indígena na Amazônia Brasileira (CAFI), junto com a Coordenação de Nações Indígenas na Amazônia Brasileira (COIAD), esta última constituída desde 1989, tendo representatividade em todos os estados, cerca de 31 regiões,

envolvendo 68 etnias indígenas do estado do Amazonas e um total de 180 línguas faladas em toda Amazônia Brasileira. E, vem desenvolvendo experiências de formação superior em Gestão de projeto comunitário e Gestão etnoambiental. A COIAB é filiada Organização Indígena Internacional (COIACA) com sede em Quito, no Equador, ao Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) desenvolvido na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). (MATO, 2008, p.143)

Outro projeto que vale se citar aqui, e se desenvolve na Região Amazônica, na Universidade Federal de Roraima (UFRR) no estado de Roraima, e envolve 9 povos indígenas – *Makuxi, Taurepang Igariko, Y'ekuana, Patomona, Wai-Wai, Waimiri, Atoari, Wapichana* e *Yanomami*, falantes de 13 línguas diferentes. Em Roraima há cerca de 50.926 pessoas indígenas, sendo que os princípios que regem esta experiência são a interculturalidade, a transdisciplinariedade e a dialógica social. Estes tem o apoio dos setores educacionais da Venezuela e da Guiana Inglesa. (IN MATO, 2008, p.

Há também o Projeto Trilhas do Conhecimento do Departamento de Antropologia do Laboratório de Pesquisa Étnica de Cultura o Desenvolvimento (LACED) no Museu Nacional da UFRJ, e que trabalham com a busca do empoderamento e o etnodesenvolvimento dos povos indígenas ocupantes de cerca de 13% das terras no Brasil. (IN MATO, 2008, p.167)

O Projeto Trilhas do Conhecimento (2007) desenvolveu a democratização do acesso e permanência deste seguimento excluído nas universidades, como já se disse, desde 2001. A política de cotas para indígenas, afrodescendentes, estudantes pobres de escolas públicas e deficientes nas diversas Universidades seguiram este pioneirismo da UERJ (Brasil). E, sendo esta instituição superior brasileira a reunir em primazia, os protagonistas da Universidade Indígena Aldeia Maracanã.

Até 1988 a questão indígena era tratada pelo código civil de 1917. Este considerava legalmente o indígena como incapaz, devendo ser tutelado. Os indígenas eram considerados silvícolas. Só se pode falar em direitos humanos aos povos indígenas, a partir da Constituição de 1988. E, pelo Plano Nacional da Educação com a lei 10.172 de 09/01/2001 considerando obrigação do estado cooperar com o direito da Educação Indígena. Assim em 2012 eram cerca de 5000 estudantes indígenas no nível superior.

A violência assimilacionista no processo de colonização e no silenciamento homogenizador caracterizam epistemicídios e crimes contra a humanidade. E, ainda, o sistema educacional normativo permanece anulando as vozes indígenas. Os governos petistas não deram a devida importância. E, o que se seguiu foi esta atrocidade fascista atual.

No Brasil, a UFMG tem estabelecido uma colaboração, através da formação intercultural de educação indígena nas áreas da língua, arte e literatura, abrangendo as etnias do tronco linguístico *Macrojê: Aranã, Krenak (Botocudos), Maxacali, Pataxó, Xacriaba, Xucuru-yari* e *Kaxixo*. E, desenvolvendo modos de produção e transmissão de conhecimentos, fazendo valer os direitos constitucionais indígenas. São 53 escolas

interculturais fortalecidas com este trabalho da UFMG, envolvendo 2907 indígenas. Busca-se através deste projeto, o saber viver, embasado nas vozes dos antigos pela cura que é a saúde, conforme o etnoconhecimento *Maxacal*, através de políticas de ação afirmativas como o Projeto Trilhas do Conhecimento MN/ UFRJ, Observatório Latino Americano Latino Americano de Política Educativa na UERJ. (IN MATO, 2008, p. 235)

A América Latina há vários exemplos históricos de locais de valioso carácter intercultural, sendo que merecem trabalhos acadêmicos, no sentido de resgatar a “epistemologia” utilizada nestes centros de emissão e recepção de conhecimento. Para citar alguns mais conhecidos: *Tiuanaco* (na atual Bolívia), *Tenochtlân* (no atual México) e *Chavín de Huántar* da cultura CHAVIN, no Peru. Esses lugares funcionam também como centros de difusão e ressignificação de saberes. Estes sítios arqueológicos com cerca de 1500 anos são fonte de estudo e pesquisa, próxima as nascentes de rios amazônicos. Várias etnias indígenas enviam estudantes para aprender o que se denomina hoje etnomedicina, etnoastronomia, etnoagricultura, etnoengenharia, etnomatemática.

Desafios e inovação: esta criação da universidade intercultural aldeia Maracanã/ RJ

A Aldeia Maracanã é hoje um povo que se autodenomina. O surgimento de uma ancestralidade que reemerge mediante uma conjuntura de quinhentos e vinte anos de imposta ideologia e prática colonialista perdurante. Assim todo povo indígena tem direito a seu território e seus bens culturais. E, é mais que urgente e necessário as devidas reparações. A democracia representativa relacionada à esta causa étnica-política educacional não vem agindo de acordo, ou seja, não representa a diversidade cultural do povo Maracanã e/ou povo brasileiro, emperrando ano após ano o processo de tombamento definitivo do Antigo Museu do Índio. Ademais protelando ao descaso um projeto de envergadura universitária-intercultural relacionada à um debate em curso sobre patrimônio histórico-cultural brasileiro. Em lentes mais amplas ainda, povos indígenas e seus saberes/culturas são patrimônio da humanidade, e precisam ser garantidos como tal.

É um *locus* urbano pluricultural, um espaço de luta de representantes de povos indígenas dos quais destacam-se os Guajajara, os Puri, os Guarani, os Achianinkas, os Amanauas entre muitos outros que vem promovendo desde seu surgimento uma proposta de resistência e de revolução do ser/saber/viver indígena contemporâneo em meio a um antigo bairro histórico do Rio de Janeiro, o Maracanã. Este território reivindicado vem desde 2006 até o momento presente, passando por um largo processo inclusive judicial. É também repleto de marcas ancestrais e históricas das quais estes povos unidos e interculturais críticos não querem deixar ruir, tendo direitos constituídos para tal, ter um título *ad aeternum* da nobreza imperial é um deles. A doação deste imóvel colonial à cultura indígena por representantes da nobreza e História oficial, ou Duque de Saxe, esposo da princesa Leopoldina, esta, a irmã da princesa Isabel, afirma, uma importante representante da Aldeia,

ser o reconhecimento tardio como forma de reparação contra o genocídio indígena colonial. E, a gratidão pelas sementes e leguminosas domesticadas (milho, mandioca, inhame entre outras), cultivadas pelos povos originários, levadas e espalhadas pelos colonizadores para além-mar e mundo afora. Esta informação é mais um efetivo passo de afirmação desde Memorial, um relevante argumento para se legitimar este etnoterritório e se consolidar o principal projeto da Resistência, o também reconhecimento da Universidade Intercultural Indígena Aldeia Marakanã/ RJ.

Conclusão

Para finalizar, cita-se Ramón Grosfoguel (2008), ampliando-se uma perspectiva sobre o debate universidade/pluriuniversidade. Este envolvendo o processo de criação da Universidade Intercultural Indígena Aldeia Marakanã/ RJ. Ou, a Pluriuniversidade Intercultural Aldeia Marakanã/RJ? Vê se passo a passo nestes vinte anos, o princípio desta necessidade apontada pelo autor, ou o:

Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação Inter epistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos, plurais com 'muitos decidindo por muitos' em lugar de 'um definir pelos outros' (uni-verso). ” (GROSFOGUEL, 2016, p.46)

Neste tempo presente, inclusive em crise pandêmica, alerta-se aqui também a necessidade de transformações interdimensionais, e os genocídios/ epistemicídios de ontem e do agora também não podem perdurar. E, a “transmodernidade” de que fala Enrique Dussel constituindo uma fundação epistêmica à pluri-versidade decolonial, num mundo para além de um subjugar, um submeter, em um sistema patriarcal e hegemônico, um sistema mundo capitalista. (IN GROSFOGUEL, 2016, p.46)

Este longo processo iniciado em preliminar (2006) passa a no percurso por uma mudança, e a resistência retoma o território em 2013 pós truculentos ataques por parte da polícia a mando dos governos e seus interesses. Ou seja, transformar espaço ancestral e histórico em estacionamento do estádio Maracanã, apagando de vez a ruínas ao descaso público de uma história viva contada pelos que resistem até hoje no movimento de legitimação, reconstrução, reinvenção, reparação do que pertence aos povos, marcos legais existem e resistiram, a democracia direta há de vencer neste processo.

Referências

BAINES, Stephen G. **As chamadas “Aldeias urbanas” ou índios na cidade**. 2004 Disponível em <http://www.ipol.org.br/>

BARRETO, Marcos Rodrigues. **Vulto de névoa do discurso histórico do preconceito à resistência do Índio urbano no cenário fluminense**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Editora Bertrand, Rio de Janeiro, 2005.
_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2011.

CAMARGO, Camila Guidini. **Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na Universidade**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru. Editora EDUSC, 2002.

DA SILVA, Renata Marcelo e Vieira. **Identidade étnica e disputa dos espaços da cidade do Rio de Janeiro: uma análise de caso:Aldeia Marakanã**. Monografia (Graduação em comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2013.

FREIRE, José R. B. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Editora EdUERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre. L&PM, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo, sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídio do longo século XVI**. Traduzido por Fernanda Miguez, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joabe Bernardino. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, Janeiro/abril, 2016.

MARTINS, Dalila Gonçalves. **Cocar e universidade: um paradigma híbrido**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MATO, Daniel (Coord.) **Diversidad cultural e interculturalidad en educacion superior: Experiencia en America Latina**. Caracas: IESALC- UNESCO, 2008.

PALADINO M., ALMEIDA, N. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise nas políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro. Editora Contracapa Livraria. LACED/ Museu Nacional/ UFRJ, 2012.

SANTOS, Vinicius Pereira dos. **A Resistência da Aldeia Maracanã: um ponto de oxidação pela “revolução ferrugem”.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WERNECK, Marcela. *Patrimônio Digital e Ciberativismo: A defesa da Aldeia Maracanã.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação do Rio de Janeiro 2012.

Direitos Humanos, Política e Violência nas Escolas

Educación y Diversidad: Suprimir las Desigualdades y Compartir las Diferencias para el logro de la Educación Inclusiva

TORRES, José Antonio Torres González
DOCTOR PHD en EDUCACIÓN, Universidad de Jaén (España)
E-mail: jtorres@ujaen.es

Resumen

En este estudio vamos a analizar la idea de “educar en la diversidad”, entendiendo por tal el mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los educandos que ha de actuar como elemento contrastador de posibles desigualdades en las condiciones de acceso al producto cultural básico. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia social para la escuela democrática así como una práctica educativa basada en principios de racionalidad y eficacia. Es en definitiva, una forma de proceder que acepta y asume las diferencias individuales y actúa en consecuencia; no es sólo una exigencia de tipo ético que se deriva de las necesidades de compensar posibles desigualdades de los educandos, sino también un requisito básico para una educación eficaz. Desde la concepción de que toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus gentes, analizaremos los conceptos de igualdad y diversidad como dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar, pues educar para la democracia es educar en y para la diversidad. En las instituciones educativas, como grupos humanos que son, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa. Los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado son diferentes, además de considerar que las facultades físicas y psíquicas, incluidas las minusvalías de toda índole, varían de uno a otro sujeto y que el origen sociocultural de los alumnos y alumnas es también muy diferente. De hecho, todas las manifestaciones que se producen o generan en el ámbito educativo derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motorices.

Palabras clave: Diversidad, desigualdad, diferencia, inclusión.

Introducción

Si la educación pretende el desarrollo constructivo de la personalidad de cada uno de los educandos, es lógico que ésta deba atender a las diversas diferencias existentes entre los mismos. No puede concebirse una acción educativa que no tenga en cuenta las capacidades, intereses, motivaciones y estilos de estos. Ahora bien, las reflexiones sobre la educación de un modo diferenciado, teniendo en cuenta la peculiaridad de cada uno de los alumnos escolarizados en las instituciones educativas, han sido tan antiguas como la misma educación.

En este capítulo y, como paso previo para conceptualizar una educación de carácter inclusivo, nos detendremos en el análisis de la idea de “educar en la diversidad”, entendiendo por tal el mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los educandos que ha de actuar como elemento contrastador de posibles desigualdades en las condiciones de acceso al producto cultural básico. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia social para la escuela democrática así como una práctica educativa basada en principios de racionalidad y eficacia. Es en definitiva, una forma de proceder que acepta y asume las diferencias individuales y actúa en consecuencia; no es sólo una exigencia de tipo ético que se deriva de las necesidades de compensar posibles desigualdades de los educandos, sino también un requisito básico para una educación eficaz. Desde la concepción de que toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus gentes, analizaremos los conceptos de igualdad y diversidad como dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar, pues educar para la democracia es educar en y para la diversidad. En las instituciones educativas, como grupos humanos que son, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa. Los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado son diferentes, además de considerar que las facultades físicas y psíquicas, incluidas las minusvalías de toda índole, varían de uno a otro sujeto y que el origen sociocultural de los alumnos y alumnas es también muy diferente. De hecho, todas las manifestaciones que se producen o generan en el ámbito educativo derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motorices y del rol sexual de los individuos.

Por otra parte, es necesario conocer como la sociedad, a través de sus prácticas educativas, ha generado parámetros de segregación y exclusión social que después han

sido reproducidos por las instituciones educativas. De esta manera, podremos entender que la sociedad no ha sido lo suficientemente integradora como en un principio, por su carácter claramente relacional, pudiera parecer, considerando a los sujetos diferentes, a la diversidad en general, como algo negativo. Esa diversidad, de los sujetos y de los colectivos humanos se ha convertido, en multitud de ocasiones, en desigualdad en la medida que las singularidades de los sujetos o de los grupos de sujetos interaccionan con las exigencias que plantea la sociedad, que ha venido utilizando los parámetros de la normalidad como síntoma de dominio, de poder y, como no, de desprecio del derecho a ser diferente. La singularidad – manifiesta González Jiménez (2000, p. 97)- “es una característica de los seres, los datos, los hechos, los fenómenos, los procesos, dentro de la cadena de relaciones que los identifican. Consecuentemente la diversidad es efecto de esta situación que se percibe como causa de ella”.

Fundamentación teórica

Buscando las raíces de la diversidad. Sociedad, Cultura y Educación: Entre la individualidad del hombre y la configuración social en la que se desarrolla.

Los humanos tenemos una dimensión esencial que es la sociabilidad, como ya demostrara Aristóteles. Nacemos dentro de ciertos grupos sociales que van a ser algo así como el molde en que nos vamos a desarrollar: nacemos en una familia dada, en un barrio determinado, en una ciudad y no en otra, en un país, etc. Y es en el interior de esos grupos en los que vamos a desarrollar nuestra identidad. Probablemente somos más un producto social y cultural que natural. ¿Nos hemos parado a pensar que el nacer en un sitio o en otro es puro azar? ¿Nos podemos imaginar que hubiera ocurrido de haber nacido en otro país u otra familia?. Así pues, la identidad personal, el quién soy, se va construyendo en la sociedad de una manera que es como una interacción o, mejor, una dialéctica, entre presiones diferentes basadas en la singularidad de cada uno, su identidad personal, y las presiones del contexto/molde, las del entorno social. Al final todos alcanzamos una identidad social, fruto de esta dialéctica. Después de todo, los seres humanos nacemos como seres asociales, como decía M. Weber, y es en el seno de la sociedad que nos convertimos en sociales. Algo que se produce mediante la socialización.

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso complejo que debe ser abordado holísticamente. Desempeña un papel fundamental en cualquier sociedad humana que, de manera concreta, la define en cada caso. Por este motivo, la educación se ve influenciada por decisiones de carácter muy diverso: políticas, económicas, ideológicas,

culturales..., que la condicionan y determinan en cada contexto particular. Sin embargo, en todos los casos encontramos un claro denominador común: la función socializadora de la educación dirigida a todos los miembros de una sociedad.

Este proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre. Este punto de encuentro entre los intereses particulares y concretos de cada persona, con sus características, capacidades, déficits y habilidades, y los intereses de la sociedad para incorporar a cada una de estas personas en un contexto ideológico y político determinado, tanto en los aspectos culturales —conocimientos artísticos, históricos, filosóficos y científicos— como formales —intelectual, social, afectivo y actitudinal— de cada comunidad en un momento concreto — (Torres 2002).

El proceso se complementa, a su vez, con dos puntualizaciones que es preciso destacar: por una parte, el contexto social que condiciona y determina la selección cultural y formal a desarrollar en cada momento histórico; por otra, la escuela que se ha convertido en la institución encargada de organizar y desempeñar la función educativa para todos los miembros de las futuras generaciones de la sociedad. La escuela, pues, abarca y promueve los dos componentes de la persona, tanto su vertiente individual como social, con la doble intención de prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo y formarlos para posibilitar su intervención en la vida pública.

En esta línea de pensamiento, vamos a analizar la función educativa de la escuela que se halla inmersa en una triple dialéctica entre: la planificación y la ejecución de la educación; la reproducción y el cambio que persigue la educación; y su propia complejidad temática.

a) Planificación y ejecución. El complejo mundo de la educación se concreta, en la práctica, en decisiones de carácter muy diverso: político-económicas, organizativas, didácticas, que condicionan tanto la planificación como la propia ejecución educativa. “La educación es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma”, señala Contreras (1990, p. 16). Es así como las instituciones educativas se encuentran enmarcadas en un contexto concreto que la condiciona, y se ve influenciadas por decisiones de muy diversa índole.

La cuestión radica en ¿quién toma las decisiones en materia de educación? Para responder a esta pregunta no podemos olvidar que la educación tiene una vertiente social y un relevante papel en esta sociedad. Como señala Gairín (1991, p. 285): “en la educación se refleja un conflicto de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado y vienen a expresar los valores dominantes de una sociedad y los fines que ésta asigna a la escuela”. En esta línea de pensamiento queremos remarcar cómo los contenidos de la educación se deciden fuera del ámbito estrictamente didáctico por parte de actores externos a la institución escolar.

Parece evidente, después de estas primeras reflexiones, que la educación y su institución prioritaria, la escuela, se hallan sumergidas en un contexto social, que las delimita, marca y controla. Esta ruptura entre la planificación y la ejecución de la educación se cristaliza por igual en la dialéctica entre la teoría y la práctica; durante mucho tiempo ha dominado una concepción de la educación que potenciaba esta división: las decisiones sobre la planificación, desarrollo y evaluación se hacían desde fuera del sistema escolar y al margen de los profesores, que se convertían en meros ejecutores de las propuestas anteriores. En este sentido, Álvarez (2015) manifiesta que el problema de la relación teoría-práctica trasciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado, ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento. Coherentemente con esta propuesta, se defendía la idea de que la teoría era la verdadera ciencia en contraposición a la práctica: La primera dirigía a la segunda, y ésta confirmaba, sencillamente, las previsiones teóricas, conformándose dos mundos desconectados.

La realidad actual del pensamiento educativo nos propone superar esta falsa dialéctica, construyendo pilares intermedios entre la teoría y la práctica para proceder al establecimiento de relaciones. Hay que suprimir ese mecanismo mental, tan fuertemente arraigado, de que el debate teórico es tarea de unos, y la propuesta de respuesta práctica a problemas corresponde a otros.

b) Reproducción y cambio. La función cultural de la escuela se reduce a un proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante, donde reside el interés político para controlar la educación como aparato ideológico, que se traduce en una necesidad de ordenación técnica y administrativa del sistema educativo. O bien, va más allá de esta tendencia conservadora para impulsar el cambio, el progreso y la transformación como elemento de enriquecimiento de la condición humana.

La función educativa de la escuela debe concretarse, pues, en dos ejes complementarios de intervención. El primero de ellos hace referencia a la necesidad de desarrollar la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad. El segundo, facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.

Para desarrollar de forma efectiva su función de cambio, las instituciones educativas deben buscar alternativas para provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción de los alumnos. En este sentido, la dinámica de las instituciones han de promocionar la actividad crítica de los alumnos y ser un centro de vivencias y experiencias que provoquen el desarrollo integral de la persona desde la igualdad de oportunidades y la promoción del cambio sociocultural, desde el equilibrio entre la autonomía y singularidad de cada uno y las exigencias de cada contexto social.

c) La complejidad temática. La educación se caracteriza por su complejidad temática, al igual que el resto de las ciencias que tienen su objeto de estudio en el hombre, en su comportamiento y en las organizaciones sociales que surgen de este comportamiento. En este sentido, “la educación es un amplio y multidimensional espacio de la realidad social —indica Zabalza (1991, p. 98)— cuyo conocimiento y desarrollo requiere de múltiples perspectivas de análisis”. Así el hecho educativo es tratado desde diferentes enfoques, y nos introduce en las ciencias de la educación que por su significación epistemológica aluden al carácter interdisciplinar de los estudios científicos sobre la educación.

Desde este breve análisis de la función educativa de la escuela desde su propia complejidad temática y desde la perspectiva de una sociedad en la que predominan las aceleradas transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, es necesario replantear la educación desde una óptica diferente que, lógicamente, determina cambios e innovaciones. Por ello, planteamos la necesidad de construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad reflexionando sobre la tarea educativa para entender y atender la realidad que supone el binomio diversidad-desigualdad.

Diversidad y Educación. Suprimiendo las desigualdades y compartiendo las diferencias

El discurso de la educación en la diversidad surge como consecuencia del cambio comprensivo y operativo que tiene lugar en las instituciones educativas, para ofrecer respuestas educativas a los “cambios ocurridos en la comprensión de las diferencias humanas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los estados, iniciados en el contexto europeo durante la segunda mitad del siglo pasado” (Martínez Domínguez, 2002, p. 28). La nueva comprensión de las diferencias humanas encuentra en el término diversidad su mejor forma de expresión y desarrollo, lo que supone, en principio, un cambio radical en el discurso educativo-pedagógico que encuentra su fundamentación en los cambios epistemológicos, políticos, socioculturales y éticos que confluyen en nuestro contexto.

Desde esta realidad, el concepto educativo de diversidad ha ido ampliándose y enriqueciéndose a lo largo de estos últimos años. Son muchas las voces que desde latitudes distintas alertan sobre “la necesidad de pensar, estudiar, proponer y crear nuevas formas de comprender la educación de la diversidad de alumnado” (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010, p. 150). Los procesos de atención a la diversidad se han incorporado a la educación y, por tanto, la sistematización de sus conocimientos se ha integrado con gran brío en la literatura especializada, en los foros universitarios, además de constituir un eje nuclear en las diferentes y constantes reformas educativas en nuestro país. Por otra parte, muchos países han incorporado a sus leyes educativas la idea de que la educación y las instituciones educativas deben estar abiertas a todos y configuradas, además, desde los supuestos de la comprensividad. La necesidad de una escuela comprensiva va unida a una forma de entender la educación como instrumento para promover el desarrollo y compensar/compartir las desigualdades sociales y culturales. Comprensividad y diversidad, por tanto, aparecen como principios complementarios y no antagónicos como pudiera parecer.

Desde esta primera perspectiva, creo que podremos estar de acuerdo en que toda organización educativa se configura en torno a una comunidad en la que se integran alumnos, profesores y padres y todos ellos, como miembros de la comunidad educativa, son diversos y suelen proceder de diversas culturas, presentar necesidades, o, simplemente, ser distintos en cuanto a concepciones sobre la educación, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de haber sido constatado por el pensamiento científico, que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros. Ni dos gemelos univitelinos son iguales.

El problema es que durante muchas décadas nuestra sociedad se ha preocupado por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida (características físicas, capacidades, hábitos...). En nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se valora de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma crea, así, una expectativas iguales para todos, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde las personas diferentes aparecen como algo problemático. La tensión que provoca el encuentro entre diversidad y homogeneidad no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales (Bello, 2012, p. 34)

En numerosas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en alumnos y alumnas con dificultades. A nivel social se piensa de igual manera. Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que “están fuera de la norma” y así se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia mediante mecanismos de segregación y exclusión. Es esclarecedora la cita de Ainscow (2001).

“Conviene recordar que las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial, por tanto, preguntarse cómo influyen esas percepciones en las interacciones de clase. De este modo, hay que extender la insistencia actual en los métodos hasta revelar la visión deficitaria, profundamente enraizada, de la ‘diferencia’, que define a ciertos tipos de alumnos como individuos ‘carentes de algo’” (Ainscow, 2001, p. 25).

Sin embargo, diversidad no es lo mismo que desigualdad. La confusión entre los conceptos de diversidad y desigualdad muestra la ambigüedad existente en el debate y en la práctica de la educación en la diversidad. Así, cuando algunos autores previenen contra el peligro de introducir bajo la educación en la diversidad el proyecto neoliberal de reproducir las desigualdades sociales, se está equiparando uno y otro concepto, de manera que educar en la diversidad sería sinónimo de dar a cada uno lo que necesita para seguir estando donde está en la jerarquía social y cultural. O, en sentido contrario, se argumenta que un exceso de comprensividad puede tener los efectos contrarios, pues al intentar igualar lo imposible se acaba produciendo más desigualdad. Las instituciones educativas deben ofrecer oportunidades del mismo rango intelectual y social para todos, debe afrontar el desafío de

atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la importancia de la diversidad como condición de convivencia y progreso (Vogliotti, 2007, p. 90) .

No creo que exista nadie con talante democrático que no abogue por la igualdad de todos los ciudadanos. Se habla de igualdad de todos ante la ley, de igualdad de oportunidades, de igualdad de derechos. Desde este mismo plano discursivo tendríamos que hablar también de desigualdad ante la ley, desigualdad de oportunidades..., lo cual no es equiparable a pensar sobre la diversidad antes esas mismas situaciones desde el ámbito de las diferencias. Cuando se habla de “igualdad ante...” no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de “ser iguales ante...”. En este sentido son elocuentes las palabras de Pérez Tapias (1996) hace ya más de dos décadas, pero que siguen vigentes:

“Educar para la igualdad es educar para el mestizaje, en el respeto a la alteridad que hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias. Si logramos educar en la igualdad que desde el punto de vista de la humanidad interesa, estaremos avanzando por el mejor camino hacia la justicia, el que conduce a la libertad de todos y a que nadie vea frustradas de raíz, por el azar de la naturaleza o por determinada ubicación social sobre la que recae la carga opresiva de la historia, sus posibilidades de autorrealización” (Pérez Tapias, 1996, p. 142).

Pero no es una tarea fácil para las instituciones educativas compatibilizar la aspiración a la igualdad con el respeto a las diferencias. La encrucijada entre los conceptos-ideas de igualdad-desigualdad y diversidad-homogeneidad puede que nos lleve a valorarlos como incompatibles. Por ello es necesario matizar las opciones pedagógicas que se derivan de ese cruce con la finalidad de hacerlos compatibles.

Ya hemos descrito en anteriores ocasiones (Torres González, 2012) que las manifestaciones de la diversidad en el ámbito de la educación derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas. Podemos observar claramente dos dimensiones de estas manifestaciones: diversidad, entendida como todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes, por cuanto que la naturaleza humana se

revela como múltiple, compleja, diversa y desigualdad como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de los individuos o colectivos. La diversidad, por tanto, hace referencia a factores físicos, genéticos, personales y culturales, mientras que la desigualdad hará referencia a factores sociales, económicos y políticos. Si extrapolamos estos conceptos al campo educativo, podremos hablar de personas diversas o diferentes en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, valores culturales y podremos hablar de desigualdades en situaciones que producen desventajas y carencias en relación con otros individuos o colectivos. Así pues, todos y todas somos diferentes y todos y todas padecemos de alguna situación de desventaja o carencia, independientemente de que decidamos compensarla o no. La acción educativa desde una opción democrática se regirá por dos líneas estratégicas: respetar/compartir las diferencias y compensar/superar las desigualdades.

En general hemos seguido dos grandes modelos para atender de manera integradora la diversidad de alumnos. Un modelo consiste en la profundización de las situaciones de diversidad: se trata de respetar, promover e incluso intensificar los aspectos diferenciadores —valores culturales, intereses y motivaciones, capacidades peculiares... Predominan las estrategias diferenciadoras y centrífugas. El otro modelo es el de la superación de situaciones de diversidad: se trata de igualar, compensar, tender hacia la aproximación de niveles y de situaciones de partida desiguales —ritmos y procesos de desarrollo, desigualdades de origen sexista, desajustes importantes con relación a los objetivos socialmente convenidos, necesidades educativas especiales... Las estrategias homogeneizadoras y centrípetas son las que se corresponden con esta línea de actuación.

Pero la cuestión se nos complica cuando constatamos qué factores de diversidad son generadores de desigualdad, sea por efectos sociales o sea por efecto de la misma institución educativa: si el registro lingüístico de un chico no se acomoda al estándar de la escuela tiene más problemas para aprender que otros; si se es chica se tienen más problemas para acceder a la cultura tecnológica. En estos ejemplos sucede que la diferencia de código lingüístico en un caso, y la diferencia de género en otro, se convierten en factores de desigualdad, por la jerarquización que producen las prácticas escolares y los valores sociales.

Parece obvio, por tanto, que la realidad de las personas y de la actividad educativa es una totalidad compleja y por tanto no es fácil determinar qué debe profundizarse y cuál superarse. Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras puede aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas

potencialidades. Ello plantea interrogantes diversos sobre el equilibrio entre lo básico y lo diversificado en la articulación de toda organización educativa, sobre los campos de actuación y definición de las estrategias igualadoras y de las diferenciadoras, y sobre la cultura del profesorado que es quien en definitiva toma las decisiones.

Hemos podido evidenciar anteriormente como la sociedad y la educación han reaccionado de forma muy parecida ante la diversidad humana. Tanto la escuela como la sociedad en su perspectiva educadora, han desplegado multitud de acciones para intentar corregir la diversidad, convirtiendo las diferencias entre los sujetos en situaciones claras de desigualdad, en la ansiada búsqueda de un determinado orden social, que queda legitimado por el logro educativo, lejos de la igualdad de oportunidades (Zamora, 2015, p. 32). Los que hemos vivido la escuela segregadora y excluyente tanto como alumno como de profesor podemos dar fe de ello. Parece claro, por tanto, que los intentos de la institución educativa de afrontar la diversidad se han basado en un afán casi permanente de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. En este sentido la diversidad ha sido abordada, tanto en la teoría como en la práctica, desde la individualidad, existiendo una tendencia a “clicar” a los individuos en niveles o escalas de clasificación, es decir a estructurar los colectivos de personas en grupos diferenciales. Pero no olvidemos que a nivel social ha ocurrido lo mismo. ¿Podemos hablar entonces de una escuela reproductora de las pautas sociales? ¿Podemos decir que la diversidad era algo con visos de universalización?. Creo que ciertamente sí, entre otras razones porque la sociedad actual es altamente diferencial a la vez que reduccionista a situaciones actitudinales de corto espectro (muchos padres se niegan a que sus hijos compartan la educación con sujetos diferentes: gitanos, portadores de SIDA, magrebies). Por otra parte, ya hemos razonado en anteriores ocasiones (Torres, 2009) sobre lo que podríamos denominar como la socialización pautada, gracias a la cual todos tenemos que pensar, sentir, hacer y estar dentro del mismo pentagrama y orquestados en la misma clave de sol. Por último, hemos de considerar que la necesidad de un cambio axiológico a nivel social y educativo es imprescindible pero a la vez complejo. Entiendo que nada se conseguiría si se produjera un cambio social respecto a la consideración de las personas diversas si a la vez cada persona no reconoce, y menos aún acepta, las características propias de su diversidad. Es un reto social y educativo. La educación, nuestro ámbito de desarrollo profesional, ha de convertirse en la esperanza, en el tesoro, denominado en el informe Delors (1996), que pueda, por una parte, ayudar a educar para una sociedad del futuro más justa, más solidaria y, por otra, a luchar contra las desigualdades. Reivindicar una educación con talante igualitario (igualdad de oportunidades) y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que entraña una

estructuración de la atención educativa en el respeto de las particularidades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses, el estilo y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

La educación inclusiva: un horizonte de posibilidades

Ya hemos planteado con anterioridad que la inclusión es una cuestión fundamentalmente de valores. Desde la atalaya de nuestra sociedad podemos observar como crecen en ella las desigualdades en todos los órdenes (económico, social, educativo...) asociadas a la pobreza y a la marginación. En este sentido, debemos plantearnos si las instituciones educativas legitiman, en muchas ocasiones, las desigualdades existentes en nuestra sociedad. Por ello, la inclusión surgió “con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes a este respecto y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la discriminación en el marco de una sociedad democrática” (Arnáiz, 2002, p. 137). En este sentido la inclusión explora el constructo social establecido en torno al concepto de discapacidad que se ha creado como consecuencia de los continuos cambios que se producen en los contextos políticos, sociales y económicos y que, con demasiada, frecuencia adquieren tintes de marginalidad y discriminación (Biklen, 2000). En definitiva, la inclusión puede y debe considerarse como una actitud, un sistema de creencias y valores que estará presente en las tomas de decisiones de aquellos que apuestan por ella. En este sentido las actividades de aprendizaje inclusivas considerarán siempre los valores de los estudiantes (Curtis et al, 2015). Pero, además, es también una cuestión de derechos humanos que preconiza la no segregación de personas por razón de su discapacidad, su raza, su género, su religión, sus ideas (Cruz Vadillo, 2017). Se trata de superar la postura del pensamiento integrador que restringía el alcance de la inclusión a los discapacitados para extenderla a todos los alumnos. No obstante, el término inclusión aparece todavía en la actualidad como un concepto confuso, oscuro, ambiguo quizás. En determinados contextos se entiende como una modalidad “novedosa” de atención al alumnado con discapacidad dentro del un marco global de educación. Sin embargo, a nivel internacional el concepto se ve de una manera más amplia, como una reforma que recoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005):

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, pág.14)

Se trata en definitiva, como plantean Ainscow, Booth y Dyson (2006) de un proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. En todo caso, Echeita y Ainscow (2011, p. 32) describen cuatro elementos fundamentales para entender la inclusión. En primer lugar, la inclusión *es un proceso* en el sentido de que genera una búsqueda constante de las mejores formas de responder a la diversidad del alumnado; en segundo lugar, la inclusión busca la “*presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*”. La presencia la podemos identificar con el estar educativo. Las personas que están en el sistema educativo lo están por una cuestión de derechos. Por el contrario, la participación tiene que ver con el ser educativo. Ser significa existir, participar. Las personas que están en el sistema educativo deben tener un lugar en él, sentirse parte de él y ser valorado tal y como es. ¿Qué hacemos con el ser en el estar educativo para que logre el éxito en el aprendizaje?. En tercer lugar, la inclusión “*necesita identificar y eliminar barreras*”

que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, el derecho a una educación inclusiva para todas las personas.

Booth y Ainscow (2015), profundizan en estas dimensiones y, al definir la inclusión, plantean dos conceptos básicos a tener en cuenta para facilitar su comprensión. Estos conceptos son el de comunidad y el de participación que a su vez aparecen ligados a dos dimensiones que caracterizan su noción de la inclusión: su vinculación a los procesos de exclusión y el carácter de proceso atribuido a la misma. Esta postura es asumida por diferentes autores (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; Murillo y Krichesky, 2015) y tras un análisis sobre las diferentes concepciones del término en el contexto internacional se proponen cuatro formas de concebir la inclusión:

- a. La inclusión como ubicación. Es una concepción asentada en el emplazamiento propia de los países donde la integración lleva funcionando mucho tiempo y que ha sido objeto de fuertes críticas o bien simplemente el reconocimiento de un derecho de acceso a la educación a los alumnos con discapacidades. La educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en un aula con compañeros no discapacitados, no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que los profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos.
- b. La inclusión como educación para todos. Los sistemas educativos deben diseñar programas educativos que respondan a las múltiples características y necesidades propias de un alumnado diverso. Ello representa una defensa decidida de la igualdad de oportunidades en el marco de los derechos humanos que fomenten la mejora de los sistemas educativos y los servicios que prestan.
- c. La inclusión como participación. Para ir más lejos que el mero emplazamiento que proponía la integración, la educación inclusiva pretende fomentar la participación de todos los alumnos en los procesos que cotidianamente se llevan a cabo en los centros educativos. Se trata de respetar la pluralidad, de compartir y de pertenecer. La escuela es una comunidad de intereses compartidos en la que todos participan.

- d. La inclusión social. Como ya hemos manifestado con anterioridad la educación inclusiva es un medio para lograr la inclusión social, la inclusión en el mundo laboral, en definitiva su participación en la sociedad. En este sentido la educación inclusiva constituye una llamada de atención sobre el rol de la sociedad en la consideración y legitimación de una visión negativa de las diferencias.

Como hemos podido comprobar, las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar los posibles errores que se han venido atribuyendo a la integración, a las prácticas integradoras. Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas. Las directrices de la reforma del sistema educativo en nuestro país tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra “las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y nos lleva, en ocasiones a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso” (Martínez Domínguez, 2002, p. 43). El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión...) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas, nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de procesos de gran complejidad que, más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen porque tienen un amplio calado social y educativo.

Desde esta perspectiva la inclusión en el contexto escolar genera una serie de principios que constituyen la filosofía de la misma y que le dan entidad. Desde las aportaciones de Arnáiz, (2002), Booth y Ainscow (2015) se plantean los siguientes principios:

- Las instituciones educativas como espacios abiertos que acogen la diversidad: La escuela como comunidad educativa

La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema.

Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, llegando a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común. La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

- Un Currículum flexible más amplio y diversificado: La inclusión significa implementar una modalidad de currículum multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum. Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica. Las actividades deben tener muchas modalidades y niveles de dificultad y estar centradas en el niño, ser interactivas, participativas y divertidas. No sólo están relacionadas con las disciplinas tradicionales, sino que también incluyen desafíos académicos y cognitivos en otros muchos niveles.
- Enseñanza y Aprendizaje Interactivo: La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el currículum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos,

se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. La relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante clara (Pujolàs, 2012); no queremos estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros. La tarea del profesor es facilitar el aprendizaje reconociendo las inteligencias múltiples y apoyándolas para que los niños "que ayudan" y los niños "a los que se ayuda" no sean siempre los mismos. Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los currículums aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje. La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de todos los alumnos.

- La necesidad de Apoyo para los Profesores: La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional (Torres y Castillo, 2016). Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños.

Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales, consejeros,...., aunque aprender con éxito a trabajar con otros adultos requiere a menudo preparación, apoyo y valoración continua, la naturaleza sinérgica de la colaboración adulta es excitante. Cuando un especialista del lenguaje se convierte en un miembro del equipo, es capaz de hacer sugerencias no sólo sobre cómo mejorar el lenguaje de un niño con necesidades especiales, sino también sobre cómo incorporar actividades de enriquecimiento del lenguaje en todos los aspectos de la jornada escolar.

A menudo, los profesores pueden asumir un aumento de responsabilidad en el área en la que son especialistas o idear servicios cuando tienen oportunidades y apoyo para integrar tales actividades en sus aulas. Muchos profesores informan que las modificaciones y

los ajustes que han hecho para un estudiante específico han tenido un impacto positivo en un grupo mayor de estudiantes; por ejemplo, escribir las palabras clave en la pizarra antes de una lección ayuda al estudiante con problemas de aprendizaje y también a los otros. El método de enseñanza ejemplar que tiene lugar en muchas aulas inclusivas es, a menudo, una función de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno comparte libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

- Participación de la familia: Finalmente, la inclusión implica la participación familiar de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos. “Caminamos hacia una educación inclusiva donde la acción educativa debe ser compartida por familias, escuelas y otras instituciones del contexto” (Calvo, Verdugo y Amor, 2016) desde la participación y el compromiso por una mejora de la educación

Para finalizar este apartado queremos manifestar que el objetivo principal de la inclusión es desarrollar una educación eficaz para todos los estudiantes. Para ello es necesario un nuevo modelo de escuela. Este modelo de escuela posibilita el desarrollo de estrategias y modelos de ayuda y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje para que todo el alumnado puedan alcanzar los máximos niveles en sus capacidades en una escuela para todos. La consecución de esta realidad precisa la participación de todos los profesores en un ambiente colaborativo y cooperativo dirigido a lograr una única y común finalidad: posibilitar escuelas más eficaces y mejores para todos.

A modo de reflexión final: el deseo de una educación educativa y social para todas las personas

Hemos puesto de manifiesto en los epígrafes anteriores que el movimiento de la inclusión tiene unos de sus referentes más fuertes en el proceso de integración escolar. De hecho existe un debate sobre si la inclusión supone una ruptura con las líneas directrices de la integración escolar ó, por el contrario, se puede hablar de un continuum entre ambas. Desde nuestra perspectiva, pensamos que existe ese continuum por cuanto la filosofía de la inclusión sienta sus bases en el fracaso que, a nivel práctico, se ha observado en la integración. Con el movimiento de la integración se inician las primeras acciones para

cuestionar y rechazar la segregación a la que estaban sometidos los alumnos discapacitados. Las primeras medidas de carácter organizativo optan por el establecimiento de aulas específicas ubicadas en centros ordinarios, sacando a los alumnos del aislamiento de los centros específicos, después los alumnos comienzan asistir a las aulas regulares de forma combinada con su asistencia al aula específica y ya en los últimos tiempos hemos sustituido el aula específica por la denominada aula de apoyo a la integración a la que los alumnos con necesidades educativas especiales asisten a tiempo parcial desde el aula ordinaria. Es un cambio de nomenclatura, pero no de práctica educativa. Pero además, los alumnos que asisten a las aulas de apoyo educativo han de estar “diagnosticados” (etiquetados) por los Equipos de Orientación Educativa. Esta práctica sigue siendo común en nuestras instituciones educativas fomentando prácticas de exclusión desde la propia integración legitimando un nuevo subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria. En definitiva, la integración se ha considerado como un movimiento-trasvase de alumnos desde las aulas-programas especiales hacia las aulas-programas ordinarias (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000). El nuevo modelo de escuela inclusiva está relacionado pero presenta diferencias con respecto al movimiento de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Si la integración es un proceso mediante el cual se pretende conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales lleguen a ser parte integrante de las escuelas ordinarias, el nuevo modelo de escuela inclusiva se centra en cómo ayudar a todo el alumnado, incluidos aquellos que pueden ser más vulnerables.

Así pues, la escuela inclusiva quiere superar las barreras que han impuesto los límites tradicionales del conocimiento en educación especial, incluyendo nuevas perspectivas provenientes de la sociología, la teoría política y el análisis organizativo. Desde estas consideraciones, los defensores de la inclusión manifiestan la necesidad de reconstruir el concepto de necesidades educativas especiales desde la percepción no sólo del déficit de los sujetos sino también de las dificultades que experimenta en función del contexto educativo, la estructura organizativa del centro y aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en ella. La finalidad de las escuelas inclusivas, por tanto, se centra en crear sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a las necesidades de todo el alumnado. En los sistemas educativos tradicionales se comprueba que existen dificultades para que determinados alumnos puedan permanecer en ellos (fracaso escolar), y además existen otros, con necesidades educativas especiales, que tienen dificultades para incorporarse a ellos. Así, en los países desarrollados los alumnos con discapacidades, que son los que tienen mayor necesidad de educación, reciben generalmente, un tratamiento menos favorable que otros niños sin discapacidades.

Ante esta situación discriminatoria, segregadora, es necesario avanzar en la reconceptualización del término Necesidades Educativas Especiales, reflexionando sobre la estructura organizativa de las escuelas y sobre el diseño y desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades que experimenta el alumnado. Se trata de respetar la individualidad construyendo en la escuela una cultura colaborativa como base para la solución de problemas que, a su vez, fomente el desarrollo profesional de los profesores estableciendo así las líneas para lograr una mejora educativa. En definitiva, es preciso indagar sobre las características que faciliten un sentido de comunidad y apoyo mutuo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinciones. La inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas y generar un cambio en los valores instaurados en la sociedad hacia el alumnado más vulnerable. Las razones que justifican este cambio son descritas por Stainback , Stainback y Jackson (2007):

1. El concepto de inclusión comunica más claramente que todos los alumnos necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas de las escuelas del barrio y en la sociedad en general, no únicamente en la escuela ordinaria.
2. El término integración está siendo abandonado ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien que está siendo excluido. La inclusión, por el contrario, tiene como objetivo primordial no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria tanto física, educativa como socialmente.
3. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. En este sentido serán los equipos docentes los que habrán de acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

4. El planteamiento no consiste en ayudar sólo a alumnos discapacitados sino que el interés se centra en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Desde nuestra perspectiva consideramos que estos nuevos planteamientos provocan un debate abierto entre padres, alumnos, profesores y administración educativa que habría de servir para analizar cada caso en el contexto social en el que se produce arbitrando las soluciones que se consideren más adecuadas.

Conclusiones

A modo de conclusión podríamos decir que desde la experiencia que nos proporciona el haber ejercido la docencia en todos los niveles de nuestro sistema educativo, incluidas las estructuras de apoyo interno y externo, la escuela inclusiva está aún lejos de nuestras expectativas como profesionales. Tendríamos que desterrar la concepción de escuela que subyace en la actualidad. Habría que “reinventar la escuela”. ¿Vamos en esa dirección?. Pensamos que aún estamos anclados en la cultura del individualismo, que sigue apostando por la homogeneidad y que es necesario un cambio actitudinal, por un lado y, nuevas líneas en la profesionalización de los docentes, que permitan responder a los retos de la inclusión.

Quizás vayamos demasiado rápido en nuestra ilusión por mejorar el proceso de atención a la diversidad si consideramos que nuestro sistema educativo se encuentra anquilosado en determinadas etapas más que en otras. Esto no significa que tengamos que pararnos. Muy al contrario, tendremos que empezar unos y continuar otros la labor de plantearnos qué puede ser la educación, aún a sabiendas de que partamos de lo que ahora es. Esto implica que no debe haber ruptura con lo anterior sino una continuidad basada en el cambio, la innovación, que nos lleve a lograr una mejora en la calidad de las respuestas que podamos ofrecer a todo el alumno y, especialmente, a aquellos que aparecen como más vulnerables.

El camino está trazado, el horizonte es lejano y por tanto, las metas deberán ser realistas y que abarquen todos los ámbitos posibles, desde el profesorado hasta la Administración Educativa, pasando por los formadores de formadores, los padres, los alumnos y, como no, la propia sociedad.

Referencias

- AINSCOW, M y Miles, S. **Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?** En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona. Horsori. 2009.
- AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Madrid. Narcea. 2001.
- AINSCOW, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. **Developing equitable education systems**. London. Routledge. 2012.
- AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D. **Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities**. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 2000. 211-229
- AINSCOW, M.; Booth, T. & DYSON, A.. **Improving schools, developing inclusion** Londres. Routledge. 2006.
- ÁLVAREZ GALLEGO, A. **Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, Mayo-Agosto 2001, 34-58.
- ÁLVAREZ, C. **Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución**. *Perfiles Educativos*, 37 (148). 2001.
- Apple, M. **Creating profits by creating failures: Standard, markets and inequality in education**. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de AEDES: Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad*. Madrid. 1999.
- ARNÁIZ, P. **Las escuelas son para todos**. *Siglo Cero*, 27(2), 1996.
- ARNÁIZ, P. **Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas**. En J.A. Torres González (Coord.) *La innovación de la Educación Especial*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 1997.
- ARNÁIZ, P. **Proyecto docente e investigador**. Inédito. Universidad de Murcia. 2002.
- Arnaiz, P. **Escuelas eficaces e inclusivas**. *Educatio Siglo XXI*, 30, 2012.
- Ballard, K. (1990) . *Special Education in New Zealand: Disability, Politics and Empowerment*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37(2), 109-124

- Bank-Mikkelsen, N. E. **El principio de normalización**. *Siglo Cero*, 37, 1975.
- Barton, L. **The politics of Special Education Needs: An Introduction**. En L. Barton (Ed.) *The Politics of Special Education Needs*. Lewes. Falmer Press. 1988.
- Bayley, J. **Australia: inclusion through categorisation**. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.) *From them to us: an international study of inclusion in education*. Londres. Routledge. 1998.
- Bello, J. **La educación en el contexto de la diversidad**. *Educación Foco*, 17 (1), 2012.
- BERGER, P.L.; & LUCKMANN, TH. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires. Amorrortu. 1984.
- BIKLEN, D. **Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives**. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 2000.
- Booth, T. **Challengin conceptions of integration**. En L. Barton (Ed.) *The Politics of Special Educational Needs*. Londres. Falmer Press, 1988.
- BOOTH, T.; & AINSCOW, M.. **Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. Madrid. OEI/FUHEM. 2015.
- CALVO, M.I.; VERDUGO, M.A. Y AMOR, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 10 (1), 2016.
- COMENIO, J.A. **Didáctica Magna**. Madrid. Akal. 1986.
- Contreras, J. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid. Akal. 1990.
- Cruz-Vadillo, R. Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, 2017.
- CURTIS, E. Et al. **What helps and hinders indigenous student success in higher education health programmes: a qualitative study using the Critical Incident Technique**. *Higher Education Research & Development.*, 34(3), 2015.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- DOMINGO, M., Fontal, O.; & BALLESTEROS, P. (Coords.). **Plan Nacional de Educación y Patrimonio**. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013.

- ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. **Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, 11(2), 2013.
- ECHEITA, G. (2016). Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica. *Cuaderno de educación*, nº 75. Universidad Alberto Hurtado.
- ECHEITA, G. ; & AINSCOW, M. **La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente**. Tejuelo, 12, 2011.
- ESCUADERO, J, M.; & MARTÍNEZ, B. Educación inclusiva y cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, 55, 2011.
- ESCUADERO, J, M.; & MARTÍNEZ, B. **La educación inclusiva, una cuestión de derecho**. *Educatio XXI*, 30 (2), 2012.
- FERNÁNDEZ, J. M.; & TORRES, J.A. Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. **Revista Complutense de Educación**, 26, 33-49. 2015.
- FOUCAULT, M. **Historia de la locura en la época clásica**. México: Fondo de Cultura Económica. 1967.
- FULCHER, G. **Disabling policies?. A comparative approach to educational policy and disability**. Lewues. Falmer Press. 1989.
- GADAMER, H. G. **La educación es educarse**. Barcelona. Paidós. 2000.
- GAIRÍN, J. **La macroestructura curricular**. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), *Didáctica 1*. Madrid. UNED, 1991.
- GARCÍA PASTOR, C. Implicaciones del reduccionismo positivista para la teoría y práctica de las Ciencias Sociales: El caso concreto de la Educación Especial. **Revista de Educación Especial**, 14, 1993.
- GARCÍA PASTOR, C. (2001). **Perspectivas críticas en Educación Especial**. En F. Salvador Mata y Otros, *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe, 2001.
- GIMENO, J. **Educación y convivir en la sociedad global**. Madrid. Morata. 2001.

GÓMEZ-GALÁN, J. Educación 3.0 en Iberoamérica: principales objetos de análisis científico y beneficios sociopedagógicos. **International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)**, 6, 2016.

González Jiménez, F.E. **Investigación y actividad educativa. Una concreción a la diversidad social y cultural**. Profesorado, 4, 2000.

Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 403-421

KOWII, A. Sociedades diversas y educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, 26, 2001.

LÓPEZ MELERO, M. **La educación (especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?** Barcelona. UAB, 1996.

Lorente, P. Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. **Revista Española de Pedagogía**, 160, 1983

MARCHESI, A.; & MARTÍN, E. **Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales**. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza. 1990.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. **La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI**. En D. Forteza y R. Roselló (Coords.) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears. 2002.

MOLINA, Y. **Necesidades educativas especiales. Elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa**. *Estudios Pedagógicos*, 41, 2015.

MONTES, M.; & TORRES, J.A. Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. **Revista de Educación Inclusiva**, 8 (3), 2015.

MUNTANER, J.J. **Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces**. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.) *La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida. Fundación Vall y Universidad de Lleida, 2000.

- MURILLO, F.J.; & KRICHESKY, G.J. Mejora de la escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 2015.
- NIRJE, B. **The normalization principle and its human management implications**. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington. President Committee on Mental Retardation. 1969.
- O'HANLON, C. **Education Inclusive on Europe**. Londres. D. Fulton Publishers. 1995.
- Ortiz, C. **Pedagogía Terapéutica, Educación Especial**. Salamanca. Amarú. 1988.
- ORTÍZ, C. **De las necesidades educativas especiales a la inclusión**. *Siglo Cero*, 27(2), 1996.
- PALMERO, C. Diversidad y educación. Contribuciones científicas y tendencias actuales de investigación en la Historia de la Educación Especial. *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, 247-266. 2000.
- PARRILLA, A. **Proyecto docente e investigador**. Inédito. Sevilla: Universidad de Sevilla. 2000.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996). **Claves humanísticas para una educación democrática**. Madrid. Anaya. 1996.
- PUJOLÀS, P. **Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo**. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112. 2012.
- RAMÍREZ, N. La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima. *Revista Científica Guillermo de Ockham*,. 10 (2), 129-143. 2012.
- SÁNCHEZ, A.; & TORRES, J.A. (Coords.) **Educación Especial I: Perspectiva curricular, organizativa y profesional**. Madrid. Pirámide. 1997a.
- SÁNCHEZ, A. Y TORRES, J.A (Coords.). **Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención**. Madrid: Pirámide. 1997b.
- SCHEERENBERGER, R. *Historia del retraso mental*. San Sebastián. SIIS. 1984.
- SERRANO, E. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 42 (1) 97-122. 2014.

SIMÓN, C Y ECHEITA, G. **Transformando la educación: la educación inclusiva y la transformación social**. Madrid. Wolters Kluwer. 2013.

SIMÓN, C.; GINÉ,C.; Y & ECHEITA, G. Escuela, familia y Comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 10 (1), 25-42. 2016.

Skrtic, T.M. **Students with special education needs: Artifacts of the traditional curriculum**. En AINSCOW, M. (De.). *Effective School for All*. London. Fulton. 1991.

Skrtic, T.M. **La crisis en el conocimiento de la Educación Especial: Una perspectiva sobre la perspectiva**. En B.M. Franklin (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona. Pomares, 35-72. 1996.

Slee, **Learning initiatives to include all students in regular schools**. En M. Ainscow, *Effective Schools for Alls*. Londres. Fulton, 43-67. 1991.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; & JACKSON, H.J. **Hacia aulas inclusivas**. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea, 19-34. 2007.

TEDESCO, J.C. **Educación en la sociedad del conocimiento**. México. Fondo de Cultura Económica. 2014.

TEZANOS, J. F. **La sociedad dividida: Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas**. Madrid. Biblioteca Nueva. 2009.

TOMLINSON, S. **¿Por Que Johnny no puede leer? Teoría Crítica y Educación Especial**. En C. García Pastor (Ed.) *La Investigación sobre la Integración*. Salamanca. Amaru, 31-46. 1992.

Torres, J.A. (Coord.). **La innovación de la Educación Especial**. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad. 1997.

TORRES, J.A.. **La atención a la diversidad en el currículo**. En M. Pérez y J.A. Torres (Coords.) *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén. DIEA. 29-57. 1996.

TORRES, J.A. **Educação e Diversidade**. Brasil. ARTMED. 2002.

TORRES, J.A. **Evaluación en contextos de diversidad**. Madrid. Prentice Hall. 2004.

TORRES, J.A. **Análisis de los procesos de inclusión social y educativa. Nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias.** Contextos Educativos, 12, 31-56. 2009.

TORRES, J.A.. **Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva.** Perspectiva educacional, 49, 62-89. 2010.

TORRES, J.A. **Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje.** Educatio Siglo XXI, 30 (1), 47-70. 2012.

TORRES, J.A. Y CASTILLO, S. **Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado.** Educación XXI, 19 (2), 205-228. 2016.

TORRES, J. A.; COLMENERO. M.J.; & HERNÁNDEZ, A. **Aspectos generales y legislación internacional sobre educación especial.** Granada. Impredisur. 2008.

UNESCO. **Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.** Salamanca. 1994.

UNESCO. **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.** París. UNESCO. 2005.

VLACHOU, A.D. **Caminos hacia una educación inclusiva.** Madrid. La Muralla. 1999.

VOGLIOTTI, A. **La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad.** *Praxis Educativa*, 11 (11), 84-94. 2007.

WARNOCK, M. **Special Education Needs.** Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London. Her Majesty's Stationery Office. 1978.

WOLFENBERGER, W. **Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization.** *Mental Retardation*, 21, 234-239. 1983.

ZABALZA, M.A. **Fundamentos de la didáctica y del conocimiento didáctico.** En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), *Didáctica 1*. Madrid. UNED., 87-220. 1991.

ZAMORA, B. **El profesorado ante la desigualdad de oportunidades en educación en España.** Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. 2015.

Influencias dos Anúncios Publicitários e Propagandas: uma Forma de Conscientizar sobre Questões Sociais na Escolarização

OLESKOWICZ, Bárbara Cristina
Mestre em Ciências da Educação, El Rectorado de la Universidad San Lourenzo (UNISAL)
E-mail: barbaraco1000@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância de se trabalhar questões vinculadas aos temas transversais constantes nos PCNs no ambiente escolar. E se este local também cumpre a função de formar cidadãos tem que saber sobre como funciona o desenvolvimento cerebral da faixa etária dos adolescentes para poder trabalhar no que realmente se alcançará resultados satisfatórios. Assim, caso os gêneros publicitários, que têm por objetivo persuadir os receptores da compra de um produto ou a venda de ideias, forem trabalhados em sala com o propósito de venda, mas a de valores para se tornarem adultos cidadãos, conseguirá ajudar transformar adolescentes em cidadãos. Este gênero assim como consegue manipular as pessoas, na escola ele pode ser uma ferramenta para trabalhar questões sociais, de forma constante e interagindo com todo ambiente escolar e fora também, através dos vários recursos que o ambiente escolar tem, como o tecnológico na sua agilidade e modernidade que atrai os adolescentes.

Palavras-chaves: Publicidade, persuasão, adolescentes, transversalidade, cidadão.

Introdução

Os veículos de comunicações têm forte influência sobre a sociedade e se pensarmos entre as crianças, jovens e adolescentes acabam manipulados muito mais, pois essa faixa etária ainda está em crescimento corporal e sobretudo desenvolvimento cerebral e

sozinhos não são capazes de perceber como o mundo globalizado com suas novidades tem interesses econômicos, sociais, culturais e atitudes consumistas a serem influenciadas pela sociedade.

O homem reproduz aquilo que seu ambiente tem, cria e fala, sendo então o reflexo da cultura ao seu redor. E em um ambiente capitalista em que as pessoas quase não têm muitas referências, opiniões próprias, escolhas, acesso a informações, conhecimento, estudo e muitas vezes, orientação adequada ou presente em várias situações, como o público em idade de Ensino Médio e Fundamental, acaba facilmente refletindo o meio que vive, revelando traços da época, contexto social, gostos, linguagem, pensamentos, atitudes e ações de seu ambiente. E se for aprofundar sobre em questões sociais, muitos outros elementos acabam incluídos.

Para entender melhor o perfil do pensamento humano temos que conhecer como estudiosos no assunto explicam o funcionamento do nosso corpo para poder encontrar formas mais concretas de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento social que passa por constantes transformações e desafios a serem resolvidos.

Dessa forma alguns conceitos, estudos e pesquisas devem ser levadas em conta e um deles refere-se a três fatores relacionados com a reprodução ou reflexo do seu mundo, que SCHAFF apresenta em seu livro.

“Na primeira dessas acepções, o termo “reflexo” serve para nomear a relação da causa e efeito que se estabelece entre as excitações provenientes do mundo material e os atos psíquicos que eles provocam. Tratam-se, pois, aqui de um reflexo no sentido genético.” (SCHAFF, p. 223) Cada um tem seus interesses, escolhas, gostos que serão adquiridos através do que o mundo apresenta e de seus interesses e personalidade.

“Na segunda acepção, empregamos a palavra “reflexo” para designar a relação que se estabelece entre os actos psíquicos e os caracteres da sociedade que os condicionam, exercendo esta sociedade uma influência formadora na atitude do sujeito. Trata-se, pois, de um “reflexo” no sentido sociológico.” (SCHAFF, p. 223). As existências de classes dominantes propagam com seus interesses, tendências e atitudes.

“Na terceira acepção, entendemos que a palavra “reflexo”, tomada no sentido gnoseológico, a relação cognitiva específica, que se estabelece entre os conteúdos de certos actos psíquicos e os seus correlativos, sob a forma de elementos definidos no mundo material.” (SCHAFF, p. 223). Os bens materiais existentes acabam refletindo na vida do homem e quanto mais informação ele recebe maior probabilidade de ser influenciado e se propague.

O homem sendo um ser biológico, que pensa, age conforme seu pensamento vive em sociedade e por isso integrou-se ao seu meio, com fatores inerentes ao seu ambiente fisiológico.

Estudos dentro da psicologia também podem ajudar na educação, quando ela explica as transformações do ser humano ao longo da sua vida podendo assim trazer muitos benefícios no âmbito da educação, pois a mesma busca responder perguntas sobre como funciona o desenvolvimento humano. Aprofundando na continuidade dessa ideia, tem-se PIAGET (1924) dizendo que a construção do desenvolvimento mental se dá através do meio, e todo o conhecimento se inicia com um ponto anterior, ou seja, a criança deve interagir com o meio e construir um conhecimento levando em consideração o conhecimento anterior. E ainda segundo PIAGET o indivíduo aprende com a interação com o outro, destacando a interação entre parceiros e a maturação, pois é diante da interação que o indivíduo desenvolve a sua inteligência e se apropria de conhecimentos de sua herança social, ou seja, de acordo com o meio em que vive desenvolve novas percepções e interage aprendendo. A partir disso, entra em novos conflitos quando interage com ideias fora do seu convívio, as reestrutura de novo e formando novas hipóteses que vão amadurecendo ou mudando ao longo da vida.

Para VYGOTSKY (1978) a cultura é um elemento constituinte do desenvolvimento do ser humano, ou seja, o seu desenvolvimento se relaciona ao meio e a interação da cultura que vivencia, o mesmo atribui a interação social como um papel constitutivo para construir conhecimentos superiores, assim uma criança que não possui interação com estruturas cognitivas mais exigentes dificilmente irá desenvolver tais habilidades. E isso para o desenvolvimento da capacidade intelectual de um ser é fundamental.

Ao analisarmos os adolescentes frente ao mundo globalizado, antenados às tecnologias e rapidez de troca de informações, logo pensamos nos olhos dos pais para educar e orientar esse público frente ao universo consumista que os é visível. A revista *época* de agosto de 2017 publicou uma pesquisa sobre essa idade escolar, em que decifram as transformações cerebrais que acontecem na adolescência, explicam comportamentos típicos e sugerem como lidar com eles: “Na adolescência, os indivíduos dão mais atenção para as recompensas em potencial vindas de uma escolha arriscada do que para os custos dessa decisão”, disse à *ISTOÉ* Laurence Steinberg, professor de psicologia da Universidade Temple, especializado em desenvolvimento adolescente e autor de “Os Dez Princípios Básicos para Educar seus Filhos”. Steinberg é um dos mais destacados estudiosos da adolescência na atualidade. Partindo dessas informações percebe o alto risco que as influências com experiências com drogas, bebidas e desafios diversos os instigam. A

afirmação do pesquisador está sustentada em exames de imagem que assinalam, no cérebro adolescente, uma intensa atividade em áreas ligadas à recompensa. Por isso os pais devem fazer seus papéis não o deixando beber ou usar drogas e orienta-lo sobre todos os riscos de sua decisão; e a escola pelo menos acompanhar, observar e esclarecer suas dúvidas.

A revista Veja de 09 de maio de 2016 também traz uma pesquisa sobre as mudanças cerebrais dos adolescentes em uma entrevista com o psiquiatra americano Daniel Siegel, autor do livro “Brainstorm - The power and purpose of the teenage brain”, traduzindo para Português, o poder e propósito do cérebro adolescente. Os dados apresentados batem com as informações apresentadas pelo Laurence Steiberg, porém ele acrescenta formas de como lidar com essa fase: “Precisamos mudar a maneira de enxergar a adolescência. Ela não é um período de loucura ou imaturidade. É a essência de quem deveremos ser, do que somos capazes e do que precisamos como indivíduos”, afirma Siegel.

No decorrer da entrevista, o psiquiatra diz que nessa idade o mais importante, é promover a vontade de refletir sobre valores, pois durante a infância há uma superprodução de neurônios e das conexões entre eles, as sinapses. Esse crescimento é intenso até cerca dos onze anos para as meninas e doze e meio para os meninos. A partir daí o cérebro escolhe os neurônios e conexões que são mais usadas e descarta aquelas que parecem inúteis. Quanto mais usar algumas conexões, melhores e mais complexas elas se tornam. Por isso, as experiências que temos durante a adolescência, nossos hábitos e sensações moldam o adulto que seremos. Então, experiências ou incentivos a esportes, danças ou instrumento musicais devem ocorrer a partir da infância, e caso se tenha experiências negativas ou estressantes desde pequeno, pode provocar problemas ao cérebro adulto.

Com base nos dados das pesquisas sobre o funcionamento cerebral dos jovens, juntamente com influências sociais e seus reflexos na formação da cultura apresentadas pelos autores é possível averiguar o quanto as propagandas e anúncios publicitários conseguem alcançar na formação social se atuarem desde cedo na vida das pessoas. Tudo isso com o intuito de se ter lucros, vender ideias, posicionamentos e acabam modificando valores culturais. Claro que vivendo em sociedade somos seres que se bem informados, que buscam entender o funcionamento das políticas e interesses locais, cada uma é livre para seguir e ser o que lhe faz feliz. Mas voltando tudo isso ao ambiente escolar e que trabalha com os variados tipos de gêneros textuais em suas práticas nos veículos de comunicação é importante se ter um olhar mais cuidadoso com tipos de textos que têm a função de persuadir, influenciar e manipular as pessoas.

Cursos voltados aos interesses empresariais para aumentarem seus lucros ou fazerem suas marcas serem reconhecidas se tornam mais comum e reformam que há intenções por trás do que se vê, fala, cria, atualiza nos veículos de comunicação. Sites trazem os seguintes dizeres: “Um caminho certo para o correto posicionamento e valorização da marca está na comunicação mercadológica. Vertente da comunicação empresarial, ela tem o foco voltado para as vendas”. Fica evidente em quem vai refletir os produtos mostrados nos veículos de comunicação.

Em língua portuguesa se trabalha com todos os gêneros textuais, inclusive nos que são o foco aqui, os publicitários, os docentes devem orientar sobre suas características, linguagem, funções e objetivos. Mostrar que este tipo de texto se promove, com fins lucrativos principalmente, um produto ou uma ideia, sendo veiculado pelos meios de comunicação de massa, sobretudo jornais, revistas, televisão, rádio e internet. E informar que podem ser encontrados em locais como outdoors, panfletos, faixas ou cartazes na rua, no ônibus, no metrô.

Porém, sabendo-se do que estes gêneros são capazes de fazer na sociedade, os professores podem usar esses gêneros como uma arma e ferramenta poderosa se for trabalhado e utilizado com assuntos pertinentes a escola ou questões sócias, podendo inclusive ajudar a resolver problemas nestes locais, assim como, transpassar as paredes dos colégios e serem influenciadoras e educadoras de questões, por exemplo, ligadas a sustentabilidade, drogas, inclusão, violência, preconceito, segurança e inclusão. O mais importante e fundamental sobre tudo isso, é que os adolescentes estão entre a faixa etária que têm seu sistema cerebral propício a trabalhar questões voltadas a valores, como apresentou o psiquiatra Siegel e com isso têm maiores chances de serem adultos engajados e preocupados com o bem da sociedade. Aqui a escola, juntamente com dados relevantes a esse público, pode auxiliar os pais na formação de uma sociedade mais justa e voltada para o bem da humanidade. Dessa forma diminuindo com o número de problemas que a falta de orientação e conhecimento provoca na humanidade.

No texto das Diretrizes de base e educação nacional, traz vários artigos voltados para o preparo do cidadão e formação profissional:

TÍTULO I: Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Tem-se ainda os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que contemplam diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Que tem como função garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Nesses, conceituam a língua como um “sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCNS,p. 22). Esclarece também que a língua “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.” (PCNs, p.22)

O ambiente escolar passa ganhar um espaço importante para trabalhar temas pertinentes a vida em sociedade como os temas transversais que o MEC assim conceitua “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem às questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana.”

Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa traz que a transversalidade pode ser abordada na disciplina a partir de duas questões centrais, tendo a língua como um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Os temas que dizem respeito à cidadania são referentes a “ (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e

responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação.” (PCNs, p.36)

Na disciplina de Língua Portuguesa são vários conteúdos que podem trabalhar em situações de reflexão sobre a língua os temas transversais, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, que hoje em dia devido a internet e seus recursos, as informações e transformações ocorrem de forma muito rápida. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Os gêneros textuais que englobam a publicidade são uma ferramenta poderosa para trabalhar, discutir e pensar sobre os temas que envolvem os assuntos transversais, pois são os que mais circularam nas ruas, rádios, televisores, jornais, revistas e internet. Basta ligar a televisão e contar quantas propagandas circulam e quais são na maioria dos temas envolvidos se são venda de produtos, serviços ou ideias. A partir de então, observar o que as pessoas na rua refletem consumindo, usando, falando, imitando no dia a dia sobre o que elas veem.

Nessa perspectiva fica claro que através de textos publicitários valores e culturas são transmitidos e incorporados pela sociedade. A partir desta visualização, fica nítido que se esses veículos tivessem mais apoio e interesses das esferas vinculadas as políticas sociais, ambientais, saúde, jurídica, segurança, educação e pelos políticos que tem como uma de suas funções atender todas essas especificidades, muitos dos problemas sociais seriam resolvidos ou não existiriam. Como também alerta LOUREIRO em seu livro “Educação Ambiental Interfaces escola e gestão ambiental pública” sobre a importância fundamental das políticas publica estarem realmente comprometidas com o bem social. E a educação trabalhando a conscientização, o conhecimento, mas também a autocrítica sobre os interesses que podem estar envolvidos por essa falta de um maior envolvimento social.

Na educação o professor apoderando-se de seu conhecimento pode fazer com que valores sociais incluídos nos temas transversais ou situações novas, doenças ou epidemias, sejam conteúdos presentes em todas as áreas, porém formando junto adolescentes autocríticos sobre os problemas ou geradores dos problemas sociais abordados e mais,

pensantes em como solucionar. Pois como já lemos, pesquisas mostram que quando mais os jovens tiverem acesso e informações importantes sobre valores, melhores serão como adultos, sendo atuantes e vigilantes na defensiva de injustiças ou na busca na solução de novas causas sociais que levam ao desenvolvimento. São vários os assuntos que devem fazer parte do ambiente escolar e serem lembrados constantemente para que as pessoas deem valor, conscientizem e façam valer socialmente.

Em língua portuguesa, trabalhar com gêneros publicitários, além de textos que tem como função de linguagem ser conativo ou apelativo, consegue como é possível averiguar pela influência da mídia, e todas as formas de comunicação que articulam textos publicitários, questionar e ensinar e no ambiente escolar utilizar deste instrumento pedagógico como ferramenta para propagar questões sociais, os temas transversais trabalhadas no cotidiano escolar, trazendo informações, dados e resultados das atividades realizadas neste espaço. Os recursos tecnológicos disponíveis também serem utilizados como forma de interagir, até mesmo com os pais e a comunidade. Dessa maneira, conseguir formar cidadãos atuantes na sociedade, conhecedores de todos os direitos, deveres que lhes são pertinentes e preocupados em solucionar e ajudar nos problemas sociais. E a escola contribuindo com seu papel social, esclarecendo, interferindo e agindo em prol da humanidade.

Metodologia da pesquisa

A metodologia de investigação utilizada é a quantitativa, que segundo Avarenga, (2012), “são formas de geração e produção de conhecimentos que se fundamentam em concepções epistemológicas profundas e que origina uma nova linguagem metodológica diferente ao paradigma tradicional”. E Estelbina denominada essa investigação de paradigma fenomenológico, porque estabelece o estudo da experiência humana e seu significado. Dentro disso se estuda como as pessoas experimentam seu mundo, suas vivencias que significado tem para elas e compreende-las.

As vivencias, segundo Avarenga, (2012), são experiências da vida que deixa marcas de atos conscientes como: costumes, ideias, pensamentos, lembranças, crenças, afetos sentimentos. Essas vivencias constituem o centro da investigação e sendo exploradas e investigadas, chegasse ao foco do problema. E a partir de então, aproximar as pessoas para compreender o problema e encontrar ajuda-las a encontrar soluções. Na problemática levantada por este artigo se encaixa no conceito apresentado, pois se trata de como auxiliar os adolescentes na formação de seus conhecimentos e valores, trazer gêneros

influenciadores da sociedade para alertar e futuramente resolver questões sociais (temas transversais). Visto que os gêneros publicitários são a maioria e influenciam e refletem na forma de viver das pessoas com venda de produtos ou empresas.

A investigação Descritiva acaba também se fazendo presente em alguns momentos, pois de acordo com Maia (2010), seu alcance é descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno ocorrem. E para Kauark, Manhães e Souza (2010) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Com esses dois modelos de investigações serão possíveis se chegar a um cenário com seu perfil, por em prática e alcançar resultados que os teóricos mencionados e pesquisadores deixaram evidentes serem primordiais para se chegar ao objetivo deste artigo. Quanto mais embasamento norteando as pesquisas, melhores serão as influencias que levarão para novas descobertas ou caminhos em busca de soluções sociais.

A investigação se deu no Colégio Estadual Yvone Pimentel, localizado na cidade de Curitiba no estado do Paraná. A instituição educacional trabalha com Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Período noturno EJA. A maior parte do grupo de estudantes de alguma forma está presente nos trabalhos envolvendo os temas transversais, pois em diferentes momentos e situações estas abordagens estão sendo trabalhadas e discutidas, pois constam no planejamento dos docentes de vários anos, porém o foco de investigação e análise será os 8º anos A, B e C, do ano de 2018, que estão realizando ao longo do ano atividades para compreenderem as questões pertinentes aos textos publicitários e junto a isso incorporar questionamentos sobre temas transversais para uma reflexão e produção deste gênero em momentos propícios no colégio.

Desde o começo do ano conteúdo específicos para compreensão de textos que apresentam sentido conotativo em seus assuntos, vem sendo presentes, pois os alunos vindos de anos anteriores estão tendo dificuldades de compreender e perceber que existem questões implícitas nos textos, o que dificulta muito a interpretação de textos, como exemplo poemas que é todo subjetivo e recheado de figuras de linguagem em que o estudante tem que ter uma compreensão maior sobre sentido denotativo e conotativo para poder compreender.

Os alunos nesta série não estão aptos a compreender o implícito em textos e provavelmente muito das informações ao seu redor também não conseguem captar as possíveis interpretações e intensões. Um caso que comprova isso é o fato de a professora de língua Inglesa, dessas mesmas turmas, pedir para os alunos pesquisarem ditados populares em Inglês e pedir para eles explicarem, os mesmos tiveram muitas dificuldades de

conseguir perceber o sentido figurado das expressões é o que isso significava. Este fato também se estendeu a professora de Língua portuguesa dos 8º anos D e E do colégio, que apresentaram a mesma dificuldade de interpretação no sentido figurado. Os dois fatos relatados foram trocadas ideias entre as três docentes para poder solucionar.

Posteriormente vários conteúdos, textos, atividades, e leituras foram feitos para se aumentar a percepção dos alunos quanto a interpretação e compreensão dos diferentes gêneros que envolvam intensões além do texto, tornando-os mais perspicaz e perceptivos aos interesses e as subjetividades dos textos. Textos que englobam questões sociais como como infância, discriminação, preconceitos conflitos entre pais e filhos na educação e alimentação, abandono de valores essenciais de uma sociedade civilizada, como lixo, patrimônio público, pichação, trabalho, transformação cerebral pela qual eles passam, comportamento dos jovens em épocas diferentes, consumo, entre tantos outros que dão abertura para várias discussões e reflexões. E partir de então trabalhar com gêneros publicitários, suas linguagens, objetivos, finalidades e funcionalidade se tornaram mais fáceis para compreensão por todos. A partir de então produzir textos publicitários para circularem no ambiente escolar e na mídia, mas que foquem questões sociais nas mais variadas situações de temas sociais, assim como, naqueles pertinentes no melhor andamento das atividades escolares. Além do projeto de leitura que é desenvolvido.

Foi realizado um questionário no Google drive com perguntas pertinentes ao assunto, as quais serão selecionadas e mostradas no título resultados. Os resultados serão passados para os alunos em forma de reflexão, pois com base no que eles têm a dizer ou acham a respeito dos dados que foram coletados em cima dos colegas, observando como eles pensam, agem e se envolvem apresentarem sugestões para ampliar ou atingirem mais pessoas sobre os temas que abrangem a sociedade. Com a participação deles, pois envolvidos, interagindo entre si e atuando, eles vão amadurecendo e percebendo a importância do trabalho com esses temas. Isso podendo ser utilizado os recursos tecnológicos que o colégio dispõe como ferramentas de comunicação.

Resultados

Os resultados esperados ao longo do termino do ano são atingir o máximo possível de compreensão dos estudantes e que eles possam perpetuar e produzirem frutos no decorrer dos anos, para o melhor desempenho nas relações entre os colegas, como também fora do colégio. Que possam perceber a importância do respeito com o próximo, com o

ambiente, como bons exemplos refletem sobre os mesmos que também não sofreram em decorrências de ações erradas ou egoístas.

Para se analisar como os alunos agem diante de propagandas e anúncios publicitários, foi realizada uma pesquisa com os três 8º anos perguntado sobre o que eles acham destes gêneros, se compram por influências dos mesmos, o que pensam sobre textos publicitários que envolvem questões sociais, se os acham importantes entre outras questões pertinentes.

O questionário foi feito no Google Drive e no total foram 93 respostas, que corresponde ao número de estudantes das três turmas analisadas. Este grupo pertence, a grande maioria, a classe média, não tenho conhecimento que dentro desse grupo estejam alunos de classe baixa. E serão selecionadas as perguntas mais influentes para a pesquisa.

O gráfico mostra a idade dos participantes da pesquisa, sendo 13 anos a que compreende 62,1% , 12 anos estando 16,8%, 14 anos com 12,6% e 15anos 4,2%, o restantes dos dados podem compreender dados preenchidos errados ou alunos que não participam das turmas selecionadas e que devido o link do questionário ficar nos computadores até o horário para responderem, outros alunos terem curiosidade e preenchido, pois conta um total de 95 respostas, mas são 93 reais participantes. Com esses dados a seleção destas turmas estão em acordo com a pesquisa apresentado do psiquiatra Daniel Siegel, sobre quanto mais influencia sobre valores forem estimuladas, possíveis adultos conscientes serão. Então este grupo está em acordo para a realização de atividades que interagem textos publicitários com questões sociais.

A analisando a pergunta sobre aquisição de bens, mostra como resultado que 66,7% fizeram aquisições que muitas podem ter sido só por influências, não por necessidade. Já 33,3% parecem ser mais conscientes ou terem orientações de familiares. Muitos desses dados podem ser observados em sala no Colégio, nas roupas que usam, assim como as marcas, tênis, cortes de cabelos, marca de celulares, suas preferencias por comidas, vocabulários, gostos musicais.

Para a pesquisa a análise dessa pergunta mostra como os emissores desse gênero sabem como criar anúncios para conquistar seu público alvo, pois se resulta que 42,2% dos participantes são instigados pela criatividade, que pode incluir todos os outros pontos apresentados como itens a serem escolhidos para esta pergunta. E mais, como essa faixa etária é envolvida por situações diversas como produtos diversos, novidades que podem incluir a criatividade, ambientes bonitos e pessoas famosas usando os produtos anunciados. Aqui precisa os pais ou docentes alertar os adolescentes que não passam de

imagens que não condizem com a realidade, pois podem ter os produtos aumentados, não condizer com o que realmente promete e que muitas vezes os participantes dos anúncios estão ganhando para fazerem aquilo e que talvez não usem o produto anunciados.

Analisando as informações sobre os veículos que mais fazem parte da forma de transmissão de informação de conteúdo comercial ficou claro que os recursos tecnológicos (celular) são os mais utilizados e vistos por essa faixa etária e muitas vezes sem a presença de adultos, que não sabem o que estar influenciado no modo de seguir de seus filhos, pois junto as propagandas muitas outras informações circulam e talvez não sejam verdades, sendo muitas vezes “Fake”. A partir desses estímulos, se não forem orientados, os adolescentes serão adultos consumistas.

Analisando o gráfico sobre o interesse dos adolescentes por questões sociais, mostra-se o resultado de 72% dos estudantes se interessarem por assuntos que envolvam questões sociais. Este dado é muito importante, pois eles buscam se informar ou entender os problemas apresentados. Espera-se que com a ajuda do Colégio e seus familiares passem com frequência agir em favor dessas questões, conscientizando-os e propondo que pensem soluções, mesmo que sejam questões que envolvam o espaço escolar, como por exemplo, o lixo produzido dentro das salas, lixo jogados no chão e pátio da escola, pichações ou riscos de canetas em mesas e paredes. Aqui os dados favorecem, pois, espera que isso torne reflexo no cotidiano em sociedade, embasado no texto do PIAGET, que diz que o indivíduo aprende com a interação com o outro, desenvolve novas percepções e conseqüentemente vão amadurecendo e desenvolvendo uma cultura mais consciente, buscando o respeito e melhor condição humana.

Os 93 participantes, para responder essa questão, tinham a opção de escolher mais de uma prática como questões sociais que mais os influenciam. Aqui os docentes parecem divididos sobre os títulos presentes, parecem não se envolverem ou se preocuparem com todas as questões sócias. Um alerta para trazer mais informações e dados mostrando a importância e sempre estar lembrando, como nas propagandas que se repetem. O que se destaca com resultado é que somente 34,6% terem interesse sobre questões ligadas à saúde, como a vacinação que foi apresentada ou dengue, estes assuntos devem estar presentes o máximo possível para não serem esquecidos e novos surtos voltem a ocorrer. Propagandas direcionadas sobre este tópico, no momento em que se dá a pesquisa, não estão circulando, esses assuntos parecem ser lembrados somente em épocas específicas e em programas jornalísticos. Os representantes do governo do Paraná, de forma geral parecem não investir em publicidade sobre o que envolve os temas transversais de forma a estarem sempre sendo vistas e discutidas de forma comprometida e frequente.

Deveria se ter, por exemplo, setores que tivessem um olhar para isso, pois é a forma mais rápida das informações essenciais chegarem a população. Já a Internet também as informações são passadas rapidamente, mas as pessoas geralmente procuram por assuntos que as interessam e muitos das notícias que circulam com conteúdos sociais podem não ser oficiais.

No questionário formulado uma das perguntas direcionava a questão de achar que se deve incentivar e praticar ações sustentáveis no colégio era algo importante, o resultado foi bem satisfatório, revelando que 87,1% disseram que sim. Isto é um dado importante, pois mostra que qualquer que seja a justificativa para a resposta dada, os adolescentes sentem seguros pelos trabalhos e informações que lhes são passadas e querem de alguma forma contribuir para melhorar com a sociedade.

Esta pergunta para a pesquisa, revela muito sobre o perfil dos adolescentes do Cólégio Yvone Pimnetel, pois os resultados mostram que a resposta da maioria é ser consciente da importância de temas que envolvem a sociedade, como é o caso do meio ambiente. Aqui está só uma parte das respostas escritas no formulário do Google, mas que o restante vai ao encontro do que consta neste trecho. Porém se alguém quiser ver na integra basta entrar em contato que o restante está arquivado. A pergunta seguinte a está no formulário diz respeito a quem respondeu não. Como diz respeito a 12,9%, mostra que alguns ainda são resistentes a colaborar com a humanidade e por isso o trabalho de orientação, esclarecimento e insistência em ensinar e provar a importância de trabalhos como esse deve continuar.

Com as respostas apresentadas na pesquisa realizada, muito dados reforçam a importância de se trabalhar de forma frequente e visual com temas importante para a cidadania e muito dos possíveis resultados poderão ser alcançados no decorrer do ano, em anos seguintes e no convívio social. Pois são atitudes e informações constantes e responsáveis que farão as pessoas se conscientizarem e mudarem seus hábitos e atitudes perante o mundo e ao próximo no decorrer da vida. E o conhecimento, aliado ao amadurecimento e vivendo em um ambiente que refleti valores sociais farão, com que as possibilidades de se formarem pessoas mais cidadãs no mundo. Não é um caminho fácil nem algo rápido, mas conforme mostram os dados os adolescentes estão na fase que com práticas de bons exemplos e valores pode haver transformação.

Um reforço para prática mais concreta de ações sociais seria o que LOUREIRO diz em seu livro, o qual embora foque no item sustentabilidade, mas cabe a várias instancias sociais, que se as organizações e entidades governamentais se ligassem de maneira concreta as instituições educacionais para desenvolver trabalhos e informações mais

constantes, as possibilidades e agilidades de se formar e transformar gerações futuras mais preocupadas e conscientes sobre temas transversais seria mais real. Pois é faixa etária do Ensino Infantil, Fundamental e Médio que se é possível passar valores que formaram adultos em uma cultura mais engajada, preocupada e atuante socialmente se houvesse um investimento verdadeiro e eficiente de todas as organizações.

A mídia e as tecnologias são os caminhos mais próximos, rápidos e utilizados de maneira diária. Por isso as escolas utilizando das disciplinas e seus conteúdos também devem estar fazendo sua parte de constantemente abordar e propagar as informações dos temas transversais. E os textos publicitários por trabalharem com linguagem verbal e não verbal conseguem passar os conteúdos transversais de forma criativa quando ensinadas e estimuladas em sala. E os estudantes cada vez mais conscientes serão mais críticos sobre todas as propagandas e anúncios que os meios de comunicação veiculam com interesses econômicos.

Conclusão

Devido a forte influência que a publicidade exerce sobre a vida das pessoas é possível concluir com a pesquisa deste artigo, que se esses mesmos gêneros fossem utilizados de forma constante com os temas transversais, como são os anúncios e propagandas, muito mais chances de se formarem cidadão consciente se teriam.

Isso fica claro nos resultados dos gráficos a respeito dos meios de comunicação que mais os influenciam e conseqüentemente onde visualizam gêneros publicitários que são os celulares em primeiro lugar, seguidos da televisão e por terceiro o computador. Veículos esses que conseguem mais rápido chegar com publicidade às pessoas e se estimulados desde cedo, sem orientação, tem forte influência na vida que vão refletir em sociedade. Por isso a escola deve orientar sobre as finalidades de persuasão deste gênero, assim como o caráter comercial. Claro que a família também deve estar atenta nas ações de seus filhos.

Outro resultado que comprova a eficiência no alcance dos objetivos desta pesquisa é que as pessoas formam sua personalidade em decorrência do seu convívio social, seus estímulos, valores vivenciados, como o autor citado no artigo SCHAFF explica, causa e efeito que se estabelece entre as excitações provenientes do mundo material e os atos psíquicos que eles provocam, como o caso dos recursos que a publicidade consegue fazer, juntamente com os recursos e novidades tecnológicas. Basta olhar as preferências dos adolescentes por suas roupas ou marcas, observar de onde vem o linguajar típico desta

idade que sempre aparece com novidades, corte de cabelos entre tantas outras coisas que eles refletem. E desta forma valores e culturas são estabelecidas no ser humano, portanto as instituições de ensino devem constantemente conhecer, ver e exercitar os temas transversais, que formarão uma sociedade com cidadãos justos, conscientes, preocupados com seu próximo e com o mundo que eles deixam.

E ainda se vê nos resultados da pesquisa a necessidade de estimular mais e de forma constante valores vinculados às questões sociais. Pois muitos na faixa etária analisada não têm preocupação ou conhecimentos de todas as causas sociais, pois os resultados aparecem bem divididos e com poucas participantes marcados para as opções que lhes foram apresentadas. Mas quando indagados sobre a importância de se trabalhar ações e práticas sustentáveis a grande maioria sabe da importância de trabalhos que envolvam esse tema para o futuro deles. E os textos publicitários, com sua linguagem, e com seus veículos, conseguem estimular, conscientizar e persuadir para formação de adultos com valores sociais.

Junto a isso o público a que se dirige a pesquisa deste artigo se encaixa na faixa etária que melhor produziram bons frutos se forem estimulados e envolvidos com questões sociais. Pois pesquisas realizadas, como por exemplo, de SIEGEL, PIAGET ou VYGOTSKY a respeito do desenvolvimento cerebral humano, mostram que na idade escolar que os adolescentes se encontram estão os mais propícios momentos da fase humana para se trabalhar valores e se tomarem adultos cidadãos.

Os dados levantados pelos resultados compravam que muito ainda há por se fazer para que todos se envolvam e sejam justos e corretos com todos os assuntos pertinentes ao bem-estar do ser humano. Que embora eles se envolvam e se interessem por questões sociais, não são todos os assuntos que os fazem prestar atenção. Por isso o trabalho nas escolas de esclarecimento deve ser constante e os gêneros publicitários, devem ser trabalhados em dobro, isto quer dizer, primeiro no ensinamento dos objetivos que os emissores desses gêneros conseguem com a insistência e a quantidade destes lançados aos olhos das pessoas, os incentivando e ensinado sobre que devem consumir; e em segundo se apropriar dos objetivos do gênero publicidade para propagar e também de forma insistente, utilizar questões vinculadas aos temas transversais, que dessa forma se ensinará como se tomar um cidadão com todos os seus direitos e deveres e conseqüentemente uma sociedade consciente.

Referências

ALVARENGA, E. M. **Metodologia de investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção, Paraguai. Gráfica Saf, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação **Fundamental**. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental Interfaces escola e gestão ambiental pública**. 2013

KAUARK, F.S.; MANHÃES, F. C.; & MEDEIROS, C.H. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Bahia. Via Litterarum. 2010.

MAIA, Á. A. **Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente**. Imperatriz, MA. 2010.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra. Almedina. 1977.

Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Cumprimento da Lei e Nicho de Mercado

REIS, Natália Maria dos
ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

E-mail: psicopedagoga.natalia@hotmail.com

SANTANA NETO, Joaquim
ESPECIALISTA em DIREITO PRIVADO, Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí

E-mail: jsantana.neto58@outlook.com

VIEIRA, Deborah Paulo
ESPECIALISTA em PSICOLOGIA DO TRÂNSITO,

Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí

E-mail: deborahabelha@hotmail.com

Resumo

A discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência (PCD) é comprovadamente histórico desde a segregação, integração até a conscientização das exigências legais e a necessidade moral do respeito e valorização das potencialidades, percebendo a deficiência enquanto limitação relativa e não como sinônimo de incapacidade e/ou incompetência. Norteia esse artigo, os focos basilares para a superação da visão de vítima, que são os pilares: formação e escolarização e as barreiras da acessibilidade. O mercado de trabalho e empreendedorismo já acenam para a visão de pessoa além da deficiência e que, no Brasil, há um grupo de cerca de 45 milhões de pessoas com deficiência e muitas já com escolaridade superior e com renda financeira a ser injetada na economia. Então, apesar de ainda está muito longe de atender às necessidades das pessoas com deficiência, pessoas e negócios já escutam, além do ouvir e veem além do enxergar a respeito e necessidades, primeiro da pessoa humana e depois compreendendo quais os impedimentos que essa pessoa humana precisa que sejam adequados, modificados ou adequados para que se tornem acessíveis.

Palavras-chave: Preconceito – Acessibilidade - Pessoa com Deficiência - Inclusão

Introdução

O mercado de trabalho, atualmente, disponibiliza vagas de trabalho para pessoas com deficiência em várias funções e em diferentes níveis de qualificação, mas ainda esbarrando na formação e qualificação de mão-de-obra, com justificado atraso histórico de segregação (Ação de segregar, de separar, de isolar, de se afastar; afastamento, separação) e posterior Integração (ação de incorporar, de unir os elementos num só grupo.).

Segundo o Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional da Educação Especial CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil que sob a égide integracionista, cria campanhas de educação para promover o acesso das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas superdotadas, o que não foi suficiente, pois na essência, ainda continuava-se na proposta da educação especial e portanto o acesso a educação sistematizada voltada para escolarização e formação não estava vinculada a promoção da autonomia e empoderamento da pessoa com deficiência, sendo que a pessoa com deficiência, para fins de proteção legal, tem algum tipo de limitação, física, mental, sensorial ou múltipla, que a incapacita para o exercício de atividades normais da vida e que compromete sua inserção social, o que não impede sua formação profissional e o exercício do trabalho.

Dados da ANASPS(2020), o ambiente corporativo mundial, vem passando por grandes transformações e segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), a Secretaria do Trabalho ligada ao Ministério da Economia, o número de vínculos empregatícios desses profissionais cresceu 26,7% entre 2012 e 2016 e, hoje, no Brasil o mercado de trabalho formal brasileiro contabilizou a presença de 418.521 pessoas com deficiências e reabilitadas (PCDs) em 2016, aumento de 3,79% em relação a 2015, quando havia 403.255 PCDs com vínculo empregatício. Os dados fazem parte da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) de 2016 e incluem empregadores da iniciativa privada, empresas públicas diretas e indiretas e órgãos públicos. Visualiza-se a Lei de Cotas, aprovada em 1991, como um dos grandes aliados desse avanço.

De acordo coma ABRH-Brasil, para Fernanda Maria Pessoa di Cavalcanti, chefe da Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho (DPCD), o resultado é muito significativo, considerando-se que, no mesmo ano, houve uma retração de 4,16% de empregos para trabalhadores sem deficiências. Além disso, levando em conta os últimos oito anos (2009 a 2016), houve um acréscimo de 45% de PcDS no mercado de trabalho, enquanto o mercado formal de emprego só cresceu 12%.

Fundamentação teórica

Direitos Humanos

Dados estatísticos fornecidos pela Organização das Nações Unidas (2019), existe mais de 1 bilhão de pessoas com alguma deficiência no mundo, desses estima-se que 45 milhões estejam no Brasil. Calcula-se que somente 1% esteja no mercado de trabalho formal, o que ainda é muito pouco para o grande número de pessoas. A tendência é que esse número aumente pela amplitude de direitos que se tem conquistado.

Embora o respeito, a produtividade e a proficiência das pessoas com deficiência não sejam uma coisa nova, em nenhum outro momento da história se falou tanto e se buscou com bases legais e humanas se fazer justiça tendo por base o respeito e as garantias da igualdade de direitos quanto no cenário atual.

Vemos que embasamento legal e apelo sobre os Direitos Humanos não são suficientes para vários seguimentos sociais vivenciarem sua cidadania “ permitindo” que a outra pessoa, a sua volta, fica o mesmo não só porque a Lei garante e protege todos os direitos fundamentais e secundários da pessoa humana, prevalecendo os direitos coletivos sobre os individuais.

Segundo o Ministério da Educação, o Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos favorecendo a escolarização no âmbito mais amplo e fortalecendo formação de mão – de – obra para o mercado de trabalho, e enquanto direito de todos , inclui-se aí a pessoa com deficiência que durante muito tempo foi segregada , diminuída e em algum tempo e em algumas sociedades, foi mutilada e “assassinada “ , sendo uma compreensão aceita pelas famílias e pelo Estado.

Direitos humanos, relações humanizadas

A Portaria Ministerial nº 555, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da

exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Reforça-se aqui a necessidade de práticas educativas promissoras e equânimes em oportunidades e qualidade, como visão basilar da preparação para o mercado de trabalho e para o empoderamento das pessoas com deficiência. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) considerou quatro tipos de deficiências: auditiva, visual, física e intelectual

A qualidade de vida proporcionada pelo empoderamento e funcionalidade, ultrapassa a obrigação do cumprimento das leis e do lado humano como direito de todos. A realidade é que o Brasil conta com cerca de 45 milhões de pessoas que tem algum tipo de deficiência e são pessoas produtivas, que buscam viver uma vida além da deficiência. O mercado já dá sinais do entendimento de que existe um fluxo com renda e dispostos a gastar, isso acende um alerta pra restaurantes, teatros, museus e muitas outras áreas. Então, não é inteligente negligenciar a esse público, nos dois eixos produtivos: da absolvição da mão-de-obra e da oferta do produto para o público PCD.

Marcos históricos

Segundo o Ministério da Educação, No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Dados dos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), mostram que em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Ainda segundo a Secretaria, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais:

- “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do

ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/Superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena

participação e inclusão, adotando medidas para garantir que tal participação, inclusive no Ensino Superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelos benefícios de Prestação Continuada – BPC. (Dados retirados da publicação: Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ MEC 2010).

Constata-se mudanças e evolução com ganhos significativos com relação às conquistas sociais, o que mais que merece de todos, o exercício da perspectiva de inclusão no âmbito das relações de respeito e cautela e que os seguimentos façam cada vez mais uso da argumentação fundamentada para combater a ignorância e não a legalizar. Superar o estágio de segregação e posteriormente mera integração não deve ocorrer com a exclusão ladeado pelo discurso de inclusão de quem esteve cerceado de voz, passe a ser dono da verdade absoluta. Desta forma só trocaríamos os pesos de lado, mas continuando com o desequilíbrio.

Mercado de trabalho

A Lei nº 8.213 é uma das mais importantes iniciativas que oferece empregabilidade às pessoas com deficiência. A Lei é de 1991 e regulamentada somente no fim da mesma década, ela promove a inclusão de PCD no mercado de trabalho conhecida como Lei das Cotas, ela estabelece uma fatia de 2% a 5% de vagas de emprego para empresa a partir de 100 funcionários. Assim discriminados:

- até 200 colaboradores — 2%;
- de 201 a 500 colaboradores — 3%;
- de 501 a 1.000 colaboradores — 4%;
- a partir de 1.001 colaboradores — 5%.

Apesar da conquista da Lei e da Fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério Público do Trabalho (MPT), além de um grande processo de conscientização e respeito apelado por praticamente todos seguimentos da sociedade, ainda

observa-se a disponibilidade de vagas quase que exclusivamente para cargos com exigência de pouca formação e escolarização, o que a inclusão de fato deve estar apoiada em dois pólos primários: Ensino Superior (na formação dos profissionais que irão trabalhar na escolarização e seleção para o trabalho das pessoas com deficiência) e a acessibilidade em social, arquitetônica, atitudinal e Comunicacional, empoderando PCDs e proporcionando acesso e locomoção.

5 - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

A LBI, em seus 127 artigos, vem a unificar direitos em um único texto, sem identificar ou diferenciar direitos das PCDs, de forma a fortalecer o segmento partindo dos direitos universal para e dá pessoa humana, seguindo com as conquistas da Convenção da ONU e apresentando conquistas, direitos e garantias em um único texto. Este Estatuto ratifica que o poder público é responsável pelo direito a vida e que a habilitação ou reabilitação é direito da Pessoa Com Deficiência o poder de decisão sobre o tema. O atendimento às PCDs e seus familiares é obrigação do poder público através do SUS e do SUAS e o acesso ao trabalho deve ocorrer de modo de inclusivo e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diz o texto que esse acesso deve ocorrer nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

- Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
 - - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
 - II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
 - III - a limitação no desempenho de atividades; e
 - IV - a restrição de participação.

LBI: direito ao trabalho

No Capítulo VI da LBI, está estabelecido direitos e garantias para as Pessoas com Deficiência, cabendo aos agentes, prioritariamente públicos, proporcionarem mudanças significativas no percurso do exercício desses direitos, proporcionado a aquisição de conquistas em trajetórias humanizadas. Então, cabe uma análise e reformulação ao que parece ser paradoxal, mas as principais mudanças relacionadas a formação e escolarização devem estar centradas no ensino superior, afinal é dele que vão sair profissionais que estarão envolvidos nos direitos das PCDs e estarão deliberando no mercado de trabalho. Essa visão macro combaterá o capacitismo e a prática da “seleção natural”, que coloca ora a pessoa com deficiência em condições assistencialista e em outro cenário, como esforçado, extraordinário por fazer o que é comum e natural para a pessoa humana: trabalhar, casar, ter filhos, divertir-se, viajar, entre outras coisas.

- Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.
- § 2o A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.
- § 5o É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.
- Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.
- Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse
- Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Segundo David Rodrigues, o termo inclusão é um terreno controverso, desigual e crescentemente complexo e que a inclusão social ou educativa, vem sendo banalizada, seu uso indiscriminado no cenário político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc., incluindo também o mercado de trabalho.

Metodologia do estudo

As etapas pela qual se propõem a obter o conhecimento científico deve sempre ser direcionado por procedimentos técnicos e metodológicos bem definidos visando fornecer subsídios necessários na busca de um resultado provável ou improvável para a hipótese pesquisada, além de auxiliar na detecção de erros e na tomada de decisão do científica.

De acordo com Rodrigues (2007), a. pesquisa teórica: baseada na análise de determinada teoria, utilizando para tal embasamentos, também teóricos e não experimentais.

Para Ciribelli (2003), o método científico pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico, direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial.

Assim, o pesquisador, tem toda a liberdade de definir quais o melhor instrumento vai utilizar para cada tipo de pesquisa a fim de obter resultados confiáveis e com possibilidades de serem generalizados para outros casos.

Conclusão

O Brasil apresenta direitos e garantias legais e plena em quantidade e abrangência em quantidade satisfatória e não se deve perder de vista a importância da acessibilidade enquanto cidadania. A acessibilidade enquanto aliada da funcionalidade, proporciona a sociedade como todo a aprender de fato, a conviver com PCD, com a visão prática das possibilidades de acesso e que essa limitação é, em muitos casos, subjetiva, se aprendermos enquanto sociedade a conviver e a respeitar. Fato que envolve até mesmo as pessoas envolvidas no seguimento ou que convivam mais de perto enquanto família. A acessibilidade é de fato uma passagem segura para o exercício da cidadania e isso envolve diretamente o mundo do trabalho.

Embora não deva ser o fim, até porque existem incentivo e plano de trabalho que proporcionam o treinamento e a formação continuada no âmbito do trabalho, não é nele que se deva adquirir a formação necessária para o ambiente competitivo do mercado de trabalho.

Referências

LB/ Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei 13.146/15

Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial: **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Doze olhares sobre educação inclusiva / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus,2006.

Laraia, Maria Ivone F.: **A Pessoa com Deficiência e o Direito ao Trabalho: Dissertação de Mestrado**

Adaptações curriculares: entraves e possibilidades das reformas educacionais

A Família na Vida Escolar dos Alunos: Uma Análise do Relacionamento das Instituições Escola – Família

SILVA, Regina Maria de Souza da
MESTRA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
Universidade San Lorenzo – Paraguay
E-mail: reginamariadesouzadasilva@gmail.com

Resumo

Este estudo visa à análise do papel desempenhado pela família na vivência escolar da criança. A pesquisa será em uma instituição escolar de Fazenda Rio Grande, cidade localizada na Região Metropolitana de Curitiba, capital do Paraná. Os objetivos desta pesquisa são: reconhecer o tipo de relação que os familiares precisam desenvolver com a escola, de modo que possam, em comum acordo e empenho, garantir a efetividade da aprendizagem do filho/aluno; evidenciar a relevância de a família saber quem é o coordenador pedagógico da escola que atende seu filho e os profissionais que nela atuam, bem como o seu professor; avaliar a presença da família em reuniões organizadas na escola; por fim, mostrar a importância de a família fazer parte da vida escolar do filho/aluno. Adotou-se, como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a explicativa, pautada na aplicação de um questionário que permitiu a formulação de tabelas e gráficos para cada um dos indivíduos participantes. Tal pesquisa busca orientar os indivíduos de pesquisa, no que se refere à importância de a família participar da vida escolar do aluno. Para, além disso, esta dissertação visa também o levantamento de hipóteses para a abertura de caminhos novos para futuras pesquisas na área da educação.

Palavras-chaves: família, participação, escolar.

Introdução

A ausência de resultados qualitativos na formação acadêmica de base do ensino fundamental, tem concebido uma série de questionamentos a respeito da participação da família na vida escolar. Da mesma forma é imprescindível identificar que nesta prática tem dois sujeitos chave: professor e aluno. Quem ensina? Quem aprende? Os processos cognitivos são estimulados corretamente? A metodologia e recursos utilizados geram resultados qualitativos na formação das gerações que tem a responsabilidade de conduzir a vida nas próximas décadas?

A escola deve cumprir a sua função de formar pessoas a partir do desenvolvimento de práticas coletivas e de ações de intervenção diante da importância de um ensino de qualidade, em um espaço educativo em que se percebe que as respostas são fluidas. Para tanto, a reavaliação da participação da família na escola por meio da análise do relacionamento entre essas duas instituições, a familiar e a escolar, é de fundamental importância. Neste estudo, portanto, o principal foco é a família na vida do aluno, nomeadamente um exame da relação entre a família e a escola na cidade de Fazenda Rio Grande (PR), voltando-se para o docente e para a família, de modo a identificar a relevância desse relacionamento para o sucesso escolar do aluno.

Fundamentando esta perspectiva, o assunto da investigação assim como a pergunta norteadora e os objetivos foram: objetivo específico de determinar a participação da família na vida escolar de seus filhos; analisar, na cidade de Fazenda Rio Grande, a relação entre essas duas instituições sociais, escolar e familiar. Identificar que tipo de relação é preciso que a família desenvolva com a escola para que o aluno tenha uma boa aprendizagem. Esclarecer a necessidade de a família buscar informações sobre a escola que atende seu filho, como sobre os profissionais atuantes, o coordenador pedagógico e o professor, agentes que trabalham para o melhor desenvolvimento escolar dos alunos. Mensurar o grau de participação da família em reuniões ocorridas na escola. Delinear a importância do envolvimento ativo da família com os assuntos escolares do filho/aluno.

Fundamentação teórica

Por meio da justiça, dia após dia, as diferentes composições de família têm conquistado maior reconhecimento e aceitação social. Tal processo caminha em sentido à igualdade de tratamento e, a partir de transformações como essa a função e a estrutura precisam se adequar, considerando que as mulheres têm ocupado mais lugares no mercado

de trabalho, algo que, de forma direta, influi na quantidade de filhos que cada família hoje em dia busca ter, fazendo com que a sociedade se torne cada vez mais composta por pessoas de idade avançada e inaptas para o trabalho. No Brasil, a lei não teve interesse em definir conceitualmente o termo “família”, porém, em seus autos, deixou sempre claro que família é aquela decorrente da união matrimonial entre uma mulher e um homem. Somente na Lei Maria da Penha, publicada em agosto de 2006, foi estabelecido que família é toda “comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”.

Muitos indivíduos, evidentemente, identificam-se com certos modelos familiares. Entretanto, é válido sublinhar a importância da família para a conservação da sociedade, de forma que as várias formações possam ser reconhecidas, legitimadas, respeitadas e ter seus direitos garantidos, já que a formação de pessoas responsáveis e livres começa dentro da família. Por efeito, ainda que a família e a escola sejam instituições autônomas, existe uma articulação entre elas que é permanente, ou seja, no que se refere à educação de crianças, uma é complementar a outra, pois que ambas têm como fim o desenvolvimento de cidadãos livres e críticos, capazes de exercitar suas habilidades com responsabilidade e consciência.

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis de grande importância no processo de formação e desenvolvimento do ser humano. A escola não deve só alfabetizar, precisa ainda preparar o aluno para a vida em sociedade, para o respeito à diversidade de culturas, assim como às diferenças crença e classe, pois que alfabetizar e ensinar consiste em preparar para o desempenho de uma profissão ou para a carreira acadêmica, convertendo o processo em letramento, oferecendo condições para uma percepção crítica da realidade, reflexiva e questionadora, seja em âmbito acadêmico, pessoal ou social. O indivíduo que possui senso crítico tem opinião própria, foge ao senso comum e à alienação.

Um dos grandes desafios na atualidade nas escolas brasileiras é o ingresso de pessoas com deficiência, a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o (MEC) Ministério da Educação, declaram em seus autos que o ensino deve ser inclusivo, gratuito e obrigatório em todo o País, cabendo às escolas e ao Estado o dever de providenciar projetos que envolvam ações de integração, buscando estratégias de ensino que consiga atingir a todas as crianças com idade, ou seja, atenda as todos de forma igualitária, no entanto, as circunstâncias atuais são inquietantes, visto que muitas escolas não possuem instalações adequadas para atender bem tampouco os alunos sem deficiência, quem dirá os alunos que necessitam de acessibilidade, outra situação tão inquietante quanto a anteriormente levantada, diz respeito à falta de profissionais com formação e capacitação adequadas para que possam lecionar com qualidade e incluir os alunos com deficiência.

Com a chegada da grande transformação da Revolução Industrial ao final do século XIX e início do século XX, a qual facilitou o contato entre as pessoas, a instituição família não deixou de ter a atribuição indispensável, ela vem sendo requisitada como aliada fundamental no sistema educacional de nossas crianças, adolescentes e jovens, pois é no contexto familiar que efetivamos as primeiras relações, desenvolvendo nossos primeiros passos na aprendizagem. É de extrema importância a colaboração da família como adjunto no transcurso da instrução do aprendiz dos futuros cidadãos, direcionando o desenvolvimento igualitário da humanidade, é importante que estas instituições estabeleçam um bom relacionamento de convívio e uma coadjuvação com a mesma finalidade de aperfeiçoamento do desdobramento da aprendizagem destes cidadãos.

À medida em que o grupo escolar admite que é indispensável a participação das famílias na fase escolar dos alunos, em razão de que tanta escola, quanto família ambicionam o mesmo objetivo para as crianças, que é o sucesso escolar e o pleno desenvolvimento do educando, esse objetivo fica cada vez mais tangível. O mundo em que vivemos vem apresentando muitas mudanças, mas muitas vezes seus ocupantes não as percebe, mesmo que apresentadas de forma clara e objetiva, fica evidente que vivemos em crise em diversos aspectos, um desses aspectos é a dificuldade entre a interação escola/família.

Considerando que, neste estudo, objetiva-se a comprovação da importância da participação, na vida escolar dos alunos, da família, assim como o exame do tipo de relacionamento que deve haver entre a família a escola na cidade de Fazenda Rio Grande (PR), é preciso buscar técnicas e métodos que possam evitar que a família se distancie do espaço escolar. Partindo dessa análise, entende-se que a família e a escola devem manter um diálogo objetivo e claro, no qual a fluidez seja priorizada. É obrigação da escola deixar muito bem definido o que será ensinado aos seus alunos. Sejam elas implícitas ou explícitas, toda comunicação e relação possuem intenções. Em suas pesquisas, Sousa e Filho (2008) constataram que a família não é apenas substancial para a educação da criança como também para o seu bem-estar emocional, de forma que é necessário que a família colabore ativamente para que a escola tenha sucesso nos seus objetivos.

Dessa forma, conseqüentemente, a escola conquista novos lugares para a promoção de novas práticas a fim de cumprir com as suas obrigações, oferecendo informações aos pais a respeito das vivências escolares de seus filhos, tendo em vista que a obtenção de conhecimento é hermética, sucede mediante a convivência diária, quer dizer, o aluno não precisa estar em sala de aula para estar aprendendo. Nota-se, assim, que tanto o

fracasso quanto o sucesso escolar precisam ser vistos como efeito de problemas sociais de desenvolvimento.

Neste sentido, Lopes entende que:

A parceria entre a escola e a família, com as funções bem delimitadas, na qual seja praticada a sugestão e não a exigência, é indispensável. Pode ser que a família queira sugerir à escola novos encontros, de modo que não fiquem restritos às reuniões de pais, dado que, na oportunidade, podem não só consolidar uma relação de confiança como também discutir ações. A escola, por sua vez, pode incentivar o envolvimento dos pais, buscando saber o que fazem e pensam, para obter informações mais precisas sobre o aluno (LOPES, 2009, p. 01).

Para tanto, é preciso que a escola tenha estratégias eficientes, para que os pais tenham, de fato, como fazer parte da vida escolar da criança. Que não os chamem na escola apenas para ouvirem queixas dos professores acerca de seus filhos. A escola deve acolher os pais, para que sejam ativos no espaço escolar, porém, é importante que a instituição esteja devidamente preparada para isso, já que a comunidade de que faz parte é heterogênea, isto é, abriga pessoas econômicas, educacional e culturalmente distintas e, dependendo da forma de abordagem da escola, certas famílias podem se sentir excluídas ou demasiadamente expostas. Elaborando estratégias coerentes com a realidade que se apresenta, a escola será capaz de conduzir melhor a participação das famílias, de maneira que dificilmente entenderão errado a ação da escola de tentar fazê-las cumprirem com suas obrigações. A instituição, desse modo, terá uma gestão participativa/ democrática e, por fim, poderá colher bons frutos, já que, com tais ações, é certo que o desempenho escolar do alunado irá melhorar, enquanto resultado da minimização da evasão escolar. Haverá, ainda, menos reprovação e menos indisciplina. O Brasil tem buscado, ainda que a passos curtos, fazer com que a maioria dos pais se envolvam com os assuntos escolares dos filhos, tentando integrar escola e família. Vistorio Galli, deputado federal, em 2017, lavrou o Projeto de Lei n.º 7.424 para obrigar pais brasileiros a estarem presentes em reuniões promovidas na escola:

Art. 1º - O Art. 1º Ficam obrigados os pais ou responsáveis legais de alunos do ensino fundamental a comparecer a cada bimestre em reuniões oficiais às escolas de seus filhos para acompanhar o

desempenho escolar. I – o comparecimento em dia e hora oficial da reunião escolar assegurará aos pais ou responsáveis de alunos presentes o abono desse dia no trabalho, exceto se este horário for diferente do seu turno laboral. II – a escola emitirá um atestado de comparecimento para fins de comprovação de presença. III – a ausência dos pais ou responsáveis por dois bimestres consecutivos lhe será aplicado uma penalidade de um salário mínimo, revertidos ao fundo escolar de apoio e incentivo à leitura. IV – o fundo escolar de apoio e incentivo à leitura será criado pela própria escola através do corpo docente (BRASIL, 2017).

É extremamente importante que os pais acompanhem seus filhos, de maneira que se sintam cuidados e acolhidos e aprendam com saúde. A educação é um direito de todo cidadão, havendo leis que a asseguram. Conforme o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; V - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

Mas, neste contexto, alguns pais lidam com obstáculos reais para acompanhar a educação de seus filhos, como a dificuldade de assumir suas responsabilidades, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Nota-se, muitas vezes, a ausência dos pais no próprio ambiente familiar, porque, muitos deles, ainda que disponham de tempo livre ficar com os filhos, acabam não se fazendo presentes. Não demonstram entusiasmo em acompanhar o filho e em saber do seu progresso na escola, conferindo tal responsabilidade a pessoas desconhecidas, como indica Tiba:

Muitos pais quase não têm mais referências educacionais e se veem à mercê das vontades dos filhos, os quais, quando adultos, mostram não estarem tão preparados como o previsto, uma vez que seus pais investiram na sua educação. Pais de púberes e crianças se encontram mais perdidos ainda, pois que não têm mais deles a autoridade e o respeito e não sabem como satisfazer os desejos desses menores, que os castigam severamente se contrariados. Em relação ao futuro de seus rebentos, os pais têm em mente as suas responsabilidades. Mas, ao se sentirem impotentes – confortáveis na sua condição –, tendem a confiar a educação de seus filhos a outras pessoas e/ou profissionais: tios, avós, babás, assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos, professores etc (TIBA, 2012, p. 116).

Cabe dizer que é na escola que realizamos nossas primeiras relações com o mundo e com outras crianças e outros adultos, com este contato aprendemos um pouco do outro e de nós mesmos, é o espaço onde a criança vai colocar em prática os ensinamentos que recebeu de seus pais em casa, como o respeito aos mais velhos, às diferenças, à diversidade, o desenvolvimento da disciplina e da paciência, este processo pode ocorrer de forma tranquila quando a criança se sente acompanhada pelos pais, os quais transmitirão segurança nesta nova fase da vida que a criança precisa atravessar, visto que esta relação é um mundo novo, cheio de novidades, possibilidades, tudo a ser descoberto, ao mesmo tempo que é excitante, é assustador, visto que nesta fase a criança vai estar longe do porto seguro que o seio familiar proporciona. Como afirma Marques (2007, p. 59), as trocas que ocorrem no dia a dia na escola geram resultados na forma que agir e de pensar da comunidade, quer dizer, promovem a construção de identidades.

Metodologia do estudo

Escolheu-se a instituição escolar Professora Isabel Cristina Schwalbe Borges para a realização deste trabalho de investigação, cuja proposta é conhecer a família e sua participação na vida escolar dos filhos, avaliando o relacionamento existente entre escola e família. Esta pesquisa é definida com base no não experimental.

A pesquisa articula-se no enfoque quantitativo, uma vez que capacidade de investigação, a curiosidade sobre algo, o qual atraiu a atenção da pesquisadora para

desvendar o problema deparado, sem deixar de cumprir as exigências metodológicas, a pesquisadora transformará todos os frutos de sua pesquisa em números para explorar explicitamente a opinião do pesquisado. A abordagem utilizada foi a pesquisa quantitativa visto que é um método que utiliza diferentes técnicas para quantificar as informações para direcionar e determinar o estudo. Para desenvolver a pesquisa foram elaborados quatro questionários com questões voltadas a compreender qual o problema proposto, estes questionários estão em anexos. Também pôde ser realizada análise de documento os quais aponta a participação dos pais nas atividades proposta pela escola, bem como nas reuniões.

Após o levantamento dos dados entre os anos de 2018 a 2019, obteve-se o quantitativo de oitocentos e dezoito pessoas, as quais foram a comunidade escolar da instituição Escola Municipal Professora Isabel Cristina Schwalbe Borges do Município de Fazenda Rio Grande Paraná. Sendo que trezentos e trinta pessoas participaram desta pesquisa sendo, cem famílias, cento e noventa e dois alunos, vinte e sete professores e dois gestores, os quais totalizam vinte por cento da amostra deste universo para a realização desta pesquisa.

Buscou-se, por meio dos questionários, entender os professores, os alunos, os diretores e os pais. Alunos e pais responderam um questionário cujas perguntas não eram abertas, os diretores e professores, por sua vez, responderam um questionário com questões fechadas e abertas. Para além do questionário, esta pesquisa foi de caráter descritivo e exploratório, contudo, para fundamentação teórica, partiu-se de uma investigação em referências bibliográficas.

Resultados e discussão

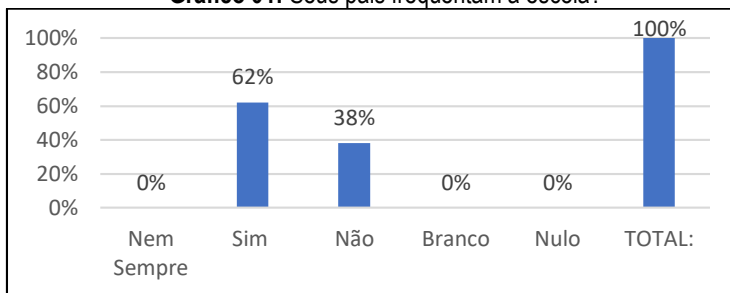
Ao analisar as características da comunidade, notou-se que a comunidade se autodeclara branca, e que a renda familiar é de um a dois salários mínimos, residindo em casa própria, pertencendo a religião Cristã e que a maioria das famílias é composta por pai, mãe e irmãos, já analisando as características dos professores somente duas professoras não possuem ensino superior, os demais possuem ensino superior e tem ao menos uma pós-graduação.

Os pais, ao serem indagados se vão a todas as reuniões ocorridas na escola que atende seu filho, 1% anulou a questão e 1% não respondeu, no mais, dentre os outros entrevistados, 7% disse não participar sempre e 91% respondeu que participa de todas as reuniões. Inclusive, 84% dos pais disse também sempre receber informações sobre o aprendizado dos filhos nestas reuniões e a grande maioria disse não poder participar por

trabalhar, ainda que as reuniões aconteçam em horários facilitados para os pais, o que pode não ser suficiente pois, segundo resposta de 51% dos alunos, os 2 pais trabalham, o que acaba por dificultar esta presença.

Além disto, na análise do gráfico a seguir, observa-se que os alunos indicam a ausência de grande parcela dos pais no tocante à participação de sua vida escolar.

Gráfico 01: Seus pais frequentam à escola?



Fonte: dados do estudo.

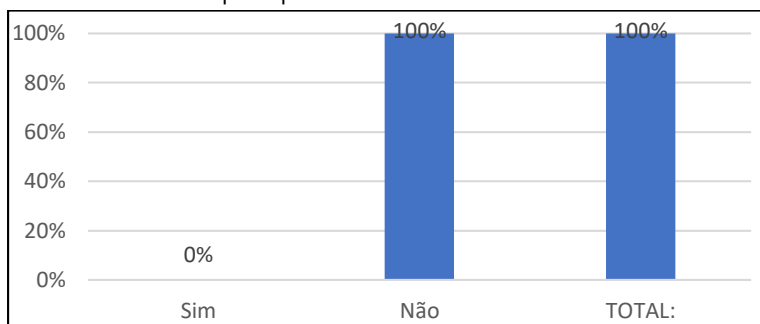
Nota que somente 62% dos alunos respondem que os pais os participam da vida escolar, e 38% afirma que os pais não participam da vida escolar. Comparando as respostas afirmativas de participação na vida escolar encontramos uma diferença de 29%, o que acende um sinal de alerta, visto que os pais se sentem incomodado em serem sincero e responderem que não participa ativamente da vida escola de seu filho, a falta de sinceridade gera uma distanciamento maior entre escola e família uma vez que a escola consegue constatar através de lista de presença se realmente este pais esteve presente.

Apesar disto, os alunos indicaram também que 87% deles recebe auxílio dos pais em suas atividades de casa, demonstrando que os pais podem até não irem até a escola, mas não estão totalmente alheios às necessidades dos filhos, o que valida ainda mais a resposta dos pais (95% deles) de que a maneira como os professores ensinam é boa e de que, para 85% deles, o ensino corresponde às expectativas, estando 94% deles satisfeito quanto ao desenvolvimento do filho.

Como dito anteriormente este gráfico acima mostra uma triste realidade a qual compromete o desenvolvimento da aprendizagem destas crianças, com os resultados da pesquisa realizada com a diretora e a vice-diretora fica evidente o descompromisso dos pais com a vida escolar do filho, as duas unanimemente responderam que os pais não participam da vida escola dos filhos, ao analisar o gráfico abaixo.

Isto demonstra também a visão limitada da direção ao considerar nula a participação dos pais na vida escolar dos alunos o fato de não frequentarem a escola ou suas reuniões, uma vez que, conforme visto anteriormente, eles têm auxiliado seus filhos em casa, demonstrando que talvez falte motivação extra para esta interação com a escola propriamente.

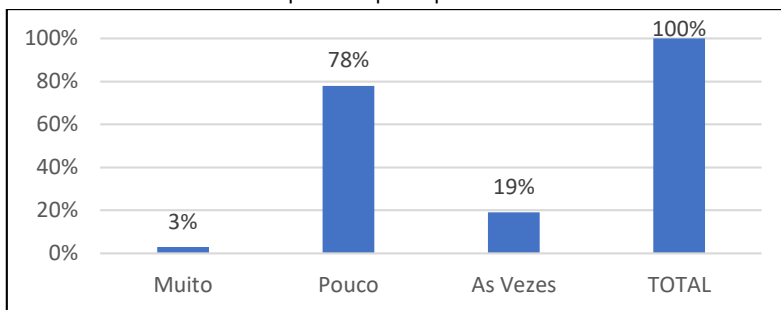
Gráfico 02: Os responsáveis pelos alunos que estudam na instituição escolar na qual você atua são participativos na vida escola de seus filhos?



Fonte: dados do estudo.

Provavelmente não é por falta de conhecimento das atividades da escola, uma vez que 80% dos pais responderam que a direção da escola promove atividades, reuniões e eventos para os mesmos, mas, apenas 49% afirmaram ser ótima a comunicação entre escola e família, precisando haver uma maior aproximação entre ambos para que a falta ou falha na comunicação melhore essa vivência dos pais na escola, o que pode ter sido refletida na opinião de 12% dos pais que consideraram a organização da escola ruim.

Gráfico 03: Os pais são participativos na vida escolar?



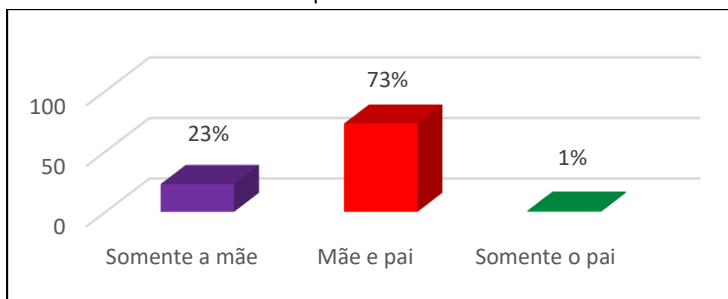
Fonte: da pesquisa

No referente à participação da família na escola, 3% dos professores e das gestoras do colégio responderam que os pais são bastante participativos, 19% disse que são às vezes e 78%, a maioria, afirmou que os pais participam pouco da vida escolar do filho. Os dados são preocupantes, como se pode perceber, uma vez que refletem a total falta de colaboração dos pais. Evidentemente, as gestoras e os professores concordam quanto à ausência da família na instituição escolar.

Assim, a visão dos professores com respeito à participação da vida escolar dos filhos é de que esta é pequena, talvez desconhecendo o auxílio dados pelos pais nas atividades escolares, o que demonstra que há um real interesse pelo aprendizado do filho, talvez, devendo os professores buscar uma maior aproximação com esses pais, de forma que eles se sintam motivados à procura-los, tanto para conhecer melhor o desempenho acadêmico do filho como para fornecer orientação de como melhor auxiliá-los em casa.

Nesse contexto, tem-se ainda a questão seguinte que elucida a questão de quem acompanha a vida do filho na escola:

Gráfico 4 - Quem acompanha a vida escolar de seus filhos?



Fonte: dados do estudo.

Fica claro, na questão anterior, que 1% dos alunos possui pai que participa da sua vida na escola, 23% dos alunos possuem mãe que participa da sua vida na escola e 73% dos alunos disseram ter pais que, juntos, acompanham ativamente seus estudos. Pode-se ver uma discrepância entre a quantidade de alunos que têm mãe envolvida com a escola e de alunos que têm pai que acompanha a sua aprendizagem. Embora não surpreenda, é uma realidade dura de encarar, já que é notório que mães, em geral, são mais cobradas quando se trata de cuidar da educação dos filhos. Os pais são muito pouco exigidos nesse quesito. As respostas, por conseguinte, revelam uma realidade sexista e machista, onde, na família, a mulher é muito mais pressionada a assumir a função de educadora.

Além disso, pontos que chamaram atenção na pesquisa foi o fato de que, na opinião de 15% dos alunos os pais não se importam se faltam à escola, 26% não tem um local para estudar, 23% não gostariam que os pais participassem das atividades escolares, 41% tem sua atenção chamada pelos pais quando “brigam” na escola, 19% dizem ainda que ninguém lhes chama a atenção e 10% são cuidados por ninguém em casa. Todos esses fatos chamam atenção para uma parcela significativa dos alunos que passam por problemas diversos que fatalmente contribuirão para com seu insucesso nos estudos.

Conclusões

A elaboração deste artigo fez-se necessária para analisar o relacionamento das instituições escola-familiar no Município de Fazenda Rio Grande. As considerações finais que me permitem tecer a partir do pesquisei é aprendizado individual, pessoal e profissional me permitindo reafirmar a importância do estudo e da pesquisa constantes.

Foi muito importante a realização desta pesquisa, pois que se obteve muitos benefícios, como a oportunidade de pesquisar e de ler obras e a chance de coletar e analisar dados e estar diante de um tema social tão interessante, quer dizer, foi possível entender melhor e mais profundamente o ser humano.

Com a pesquisa, compreendeu-se que ação e reação são processos dependentes. Pôde-se, ainda, aperfeiçoar e desenvolver novas competências de pesquisa, organização e transmissão de informações, tendo sido, para isso, superadas muitas barreiras e adquiridos conhecimentos novos sobre si mesmo e sobre o outro, o que ajudou a pesquisadora e seus companheiros no crescimento pessoal e profissional, especialmente no reconhecimento de que, juntos, podem desenvolver uma boa relação com a família e conseguir, assim, melhorar a aprendizagem na escola em que atuam. A família dizendo para a família como é importante se envolver efetivamente com a escola do filho, assim como conhecer aqueles que nela atuam profissionalmente.

Referências

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 ago. 2006.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. PL 7424/2017. **Obriga os pais ou responsáveis legais de alunos do ensino fundamental a comparecer a cada bimestre às escolas de seus filhos para acompanhar o desempenho escolar**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2129724>. Acesso em: 27 maio 2020.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação**. Equipe Brasil Escola. 2009. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/atuacaodos-pais-na-educacao.htm>. Acesso em: 27 maio 2020.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Ana Paula de, FILHO, Mário José. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**- Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

TIBA, Içami. **Pais e Educadores de alta Performance**. 2. ed. São Paulo: Integrare, 2012.

A Formação dos Professores de Música do Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Central do Curso Técnico de Instrumento Musical, dos anos 2000 a 2018

SANTOS, Eraldo Lopes dos
Mestre em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, PY
E-mail: eratrump@gmail.com

Resumo

A formação docente é um dos assuntos mais debatidos atualmente nas instituições escolares. Esta pesquisa intitulada *A formação dos professores de música do Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Central do curso técnico de instrumento musical, dos anos 2000 a 2018*. Tem como objetivo geral: Analisar os enlaces e distanciamentos entre a formação e a prática educativa dos professores de música em relação ao sucesso de aprendizagem do estudante do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central. Alguns teóricos que se baseio a pesquisa: Brito, (2010); Brzezinski, (2002); Cunha, e Soares, (2010); Gil, (2008); Imbernón, (2002); Marconi, e Lakatos, (2010); Moreira, e Caleffe, (2006); Mosca, (2009); Nóvoa, (1992); Tardif, (2002). A metodologia da pesquisa é: do tipo descritiva, qualitativa, não-experimental. Os instrumentos usados na pesquisa forma: o questionário fechado e entrevista estruturada usando técnicas de análises documental. O trabalho dos professores de música sofre influência da falácia de que basta saber música para ensinar seus pressupostos. Esta mentalidade em muito prejudica os profissionais formados, os alunos, bem como coloca em questionamento a formação acadêmica oferecida pela universidade, *locus* preferencialmente de formação docente. Sublinha a ideia de que o professor de música tem que ter vocação, nascido com dom e talento para a música, e mais: o profissional que se dedica ao magistério seria aquele que não se destaca na carreira como solista musical.

Palavras-chaves: formação continuada, prática pedagógica, professores, ensino-aprendizado, música.

Introdução

A música faz parte ativa na vida das pessoas. Ela está presente em diversas ocasiões e momentos do nosso cotidiano: nas canções populares, na “música erudita”, na televisão e nos rádios, nos bares e nos carros, enfim, em distintos ambientes e espaços onde a humanidade se constitui. “[...] a música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas [...]” (Schafer, 2011; p.175). No entanto, no ensino formal a música não tem abrangido dimensões tão amplas.

Está pesquisa se baseia nos estudos de alguns teóricos como: Alarcão, (2011); Brasil, (2008); Gatti, (2011); Gil, (2008); Gonçalves (2013); Marconi, e Lakatos, (2010); Moreira, e Caleffe, (2006); Perrenoud, (2001); Tardif, (2002); Vieira, (2016). Estudos relatados em documentos como: livros, artigos científicos, Anais, Relatórios oficiais da União, etc.

A Justificativa da Pesquisa se dar pelo contexto de minha realidade profissional, como professor de música, reconhecendo as dificuldades de como desenvolver uma prática educativa mais significativa para o aluno, para mim mesma e para o enaltecimento da Instituição é que propomos a investigação sobre alguns questionamentos que contornam a formação e a prática educativa dos professores de música do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central, configurando-se como uma oportunidade de discutir tanto os processos formativos, identitários da docência, quanto dos procedimentos em sala de aula.

O conhecimento que se tem é que quem sabe algo de música está apto a ministrar aulas de violão, piano, cavaquinho etc., mas, que processos formativos embasam a prática educativa desses profissionais? Em que se baseiam para ensinar música? Quais os pressupostos empreendidos para ação educativa? Quem são esses professores? Qual o impacto da prática pedagógica desses profissionais para o próprio professor, para a instituição, alunos e comunidade? Neste sentido, como a formação recebida responde a esses questionamentos?

A partir dessas indagações pensamos que seria importante conhecermos os processos formativos que delineiam a prática educativa desses profissionais contribuindo com as discussões já feitas e acrescentar novos dados, bem como a partir dos dados coletados sugerir propostas para a formação docente desses profissionais visando à superação de entraves detectados a partir da prática educativa.

A *problematização da pesquisa*, a seguinte indagação: Quais os enlaces e distanciamentos entre a formação e a prática educativa dos professores de música e o

sucesso de aprendizagem do estudante do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central?

As Perguntas específicas da pesquisa são: 1) Qual o processo de formação de professores de música do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central? 2) A partir da prática educativa, quais os nexos ou lacunas relacionados com a formação, explicitando as concepções dos processos de formação e da prática educativa empreendida? E 3) Qual a relação da aprendizagem do aluno com os métodos utilizados pelos professores em sala de aula?

O Objetivo General da pesquisa é: Analisar os enlaces e distanciamentos entre a formação e a prática educativa dos professores de música em relação ao sucesso de aprendizagem do estudante do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central.

Os Objetivos Específicos da pesquisa são: 1) Descrever o processo de formação de professores de música do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central; 2) Identificar, a partir da prática educativa, nexos ou lacunas relacionados com a formação, explicitando as concepções dos processos de formação e da prática educativa empreendida; 3) Verificar a relação da aprendizagem do aluno com os métodos utilizados pelos professores em sala de aula.

A pesquisa é relevante pelo fato de que nenhuma pesquisa com essa temática em nível de mestrado ou doutorado ainda foram realizadas dentro desse contexto no Instituto Federal do Piauí. Esta é a primeira pesquisa relacionada à formação de professores de Música a ser realizada a nível de mestrado e acreditamos que após seus resultados teremos argumentos suficiente para plantear mudanças e melhorias favorecendo a formação continuada dos professores do Instituto Federal do Piauí e outros Institutos que levaremos os resultados da pesquisa.

Fundamentação teórica

A formação de professores no Brasil

a- Os cursos de educação profissional no Brasil

A Educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente discutida no Brasil. Segundo Educação Profissional - Legislação Básica (MEC, 2001), o não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-o unicamente à "formação de mão-de-obra", tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as "elites condutoras" e a maioria da população,

levando inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional.

A formação profissional, desde suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissionalizante). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou por se agregar a ideia de sofrimento, aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao "tripalium", instrumento usado para tortura.

Jacinto e Millenaar (2009), por exemplo, dizem que a competência é inseparável da ação, mas que ela requer um determinado conhecimento que a oriente. A competência não é assegurada pelo diploma, no contexto do trabalho, ela está sempre associada ao nível e ao domínio das atividades desempenhadas.

Sintetizando todos os enfoques de competência profissional usado em diferentes países, poder-se-ia afirmar que a competência é a capacidade de um indivíduo, definida e mensurada, em termos de desempenho e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes, as quais são necessárias, mas insuficientes para o desempenho efetivo em um contexto profissional.

Para Perrenoud (2001), sociólogo suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino, competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para encontrar soluções com pertinência e eficácia. "Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações e as competências devem estar adaptadas ao seu mundo", teoriza Perrenoud, "viver na selva das cidades exige dominar algumas delas; na floresta virgem outras. Da mesma forma, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver."

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Formação de professores para implementar o conteúdo de música no contexto da atualidade

Considerando o pensamento de Tardif (2002) nos leva a refletir como tem sido a formação dos professores para implementar o conteúdo de Música no contexto atual, no que se refere ao embasamento teórico-metodológico, para a sua prática pedagógica, e, assim, buscar subsídios para nos ajudar a entender essa formação.

Como cita Gatti (2011), o ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento das crianças e jovens; uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social.

Dentro do processo ensino-aprendizado de grande importância o professor dominar as competências necessárias para trabalhar em sala de aula os conteúdos programáticos com seus alunos. O domínio dos conteúdos se dar por meio dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a partir da prática de ensino.

De acordo Gonçalves (2013) na formação, seja inicial e ou continuada, o professor necessita ter consciência do objetivo específico da educação musical que é musicalizar. Ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, instrumentalizando com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva.

Atravessamos o período, pós Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), de grande preocupação com a formação continuada desta categoria, deparando-se, agora, com uma crise vivida na rede municipal com a falta de profissionais qualificados. Esta categoria começa a demonstrar fraqueza e a perder espaço, pesquisas apontam que, no quadro da rede Municipal de alguns estados.

Gonçalves (2013) afirma que o professor necessita, portanto, em sua formação, conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da Música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos cidadãos. O estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir-se na finalidade básica de uma educação musical e caba ao professor promover essa mediação.

Os cursos de Educação Superior devem estar bem estruturados tanto no que se refere ao requisito acadêmico (professores qualificados, experientes, motivadores) quando a estrutura física da Universidade que o oferece (salas adequadas para ensaios em grupos, auditórios, instrumentos musicais diversos, musicoteca atualizada etc).

Para Del-Bem (2016) apud Souza et al., (2002) temos aprendido com diferentes trabalhos que, muito além de desenvolver o domínio de conteúdos e habilidades musicais, os vários participantes da comunidade escolar esperam que a música cumpra as funções de: transmissão de valores e tradições socioculturais; integração e cooperação entre as pessoas; desenvolvimento psicológico, motor e de capacidades cognitivas gerais; auxiliar na apropriação de conteúdos de outras disciplinas curriculares; acesso aos modos de vida de diferentes grupos socioculturais; desenvolvimento do respeito às diferenças e de valores e práticas democráticas; enfim, que a música contribua para o desenvolvimento global dos alunos como seres humanos e membros da sociedade.

Ainda Del-Bem (2016). Aqueles termos que expressam finalidades da educação básica, para além da aquisição de conhecimentos e habilidades específicos, como desenvolvimento integral, formação de atitudes e valores, laços de solidariedade humana e formação ética, conforme especificam os artigos 29, 32 e 35 da Lei no 9.394/96, passam a integrar seus planejamentos somente depois das nossas várias discussões em aula.

Considerando as citações anteriores dos estudiosos são várias as funções da música na vida da comunidade estudantil. Valorizando assim os conteúdos abordados em sala de aula e as finalidades referentes aos conteúdos musicais para a atualidades no ensino-aprendizado.

Ação da prática pedagógica nas aulas de música

No atual cenário educacional, um conceito muito utilizado por formadores de professores e educadores para que sejam referenciadas as novas tendências de formação de professores é a reflexão. A reflexão é definida como o processo no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, ou seja, a profissão de professor conduz a criação de um conhecimento específico adquirido através da prática.

Segundo Gonçalves (2013) uma análise da legislação referente ao ensino musical na Primeira República mostrou uma regulamentação das mudanças e as adaptações previstas para o ensino musical relacionadas à sua constituição como disciplina, a saber: a determinação da carga horária, a permanência nas séries e nos graus, a definição, a

organização e a gradação de conteúdos, as formas de avaliação, bem como uma situação hierárquica no currículo.

Para Snyders (1994) o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia a dia.

Segundo Alarcão (2011) reflexão também pode ser definida como uma maneira de encarar os problemas e responder a eles, uma maneira de ser professor, que implica intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Se analisar os motivos expostos pode-se inferir que a formação baseada na reflexão da prática constitui-se orientação prioritária para a formação do músico professor. A formação reflexiva ajuda os docentes de música a examinarem constantemente sua prática e reformular sua forma de agir.

Fica claro que a reflexão à qual se está referindo não é uma "reflexão comum". Todos os professores refletem de modo natural sobre nossa prática. Entretanto, se essa reflexão não for regular e sistemática não nos conduzirá a mudanças. Segundo Alarcão (2011) o professor reflexivo tem como alicerce de sua prática um pensamento consciente capaz de construir e/ou reconstruir sua ação docente de forma inteligente, ativa, crítica e autônoma.

Metodologia do estudo

Esta pesquisa se caracteriza dentro das perspectivas de uma pesquisa qualitativa porque se propõe a investigar um fenômeno social. Por isso, a escolha pela pesquisa qualitativa se deve pelo aspecto de possibilitar o estudo dentro dos limites e possibilidades da subjetividade humana e se caracteriza pela exploração das características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (Moreira; Caleffe, 2008; p. 73).

O *Local* da Pesquisa: a pesquisa foi realizada no Instituto federal do Piauí – Campus Teresina Central, com os professores e alunos dos cursos técnicos de instrumento musical.

O *Tipo de pesquisa*: é *descritiva* porque apresenta a realidade tal qual se mostra em seu contexto natural. Segundo Gil (2008), as pesquisas deste tipo têm como objetivo

primordial a descrição de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coletas de dados.

Uma *pesquisa não experimental* porque não visa manipular variáveis, e é transversal porque coleta os dados em um curto tempo. Para Gil (2008) os desenhos não experimentais não têm designação aleatória, manipulação de variáveis ou grupos de comparação. O pesquisador observa o que ocorre naturalmente sem interferir de maneira alguma.

O Enfoque da pesquisa: uma pesquisa qualitativa e quantitativa. É qualitativa. Sendo que as informações das entrevistas e questionários serão apresentadas de forma descritiva, focalizada em contexto natural. É quantitativo. O resultado dos dados obtidos através de questionários semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas, serão apresentados através de técnicas estatísticas, tabulados e em gráficos, no Excel. A investigação que se apresenta nesta dissertação será do tipo quantitativo, tendo em vista que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (porcentagem). Os resultados precisam ser replicados (Minayo, 2007; p. 54).

As Pesquisas Quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados (questionário fechado).

A População e Amostra da pesquisa: a população da pesquisa é de oito (08) professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central do Curso Técnico de Instrumento Musical e, um total de quatro (04) turmas, assim distribuídas: duas (02) no turno manhã e duas (02) a tarde, perfazendo um total de quarenta (40) alunos.

Tabela 01: População e amostra.

População e amostra da pesquisa		
	População	Amostra
Professores	8	6
Alunos	40	24
Total	48	30

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à amostra, é possível considerá-la como um subconjunto de uma população ou universo. Assim, para as autoras Marconi e Lakatos (2010), a amostra é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo (...), que realmente será submetida à verificação, é obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem.. (2010; p. 41).

As Técnicas de coleta de dados: para a apuração dos dados da pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o questionário fechado e a entrevista aberta. Para Marconi e Lakatos (2010), a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Quanto ao questionário, nos dizem Marconi e Lakatos (2010), que é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Resultados do estudo

Resultados e discussões do questionário aplicado aos alunos

O questionário fechado para os alunos foi elaborado com 8 (oito) perguntas baseadas nos objetivos da pesquisa. O mesmo buscou responder ao *terceiro objetivo específico* da pesquisa que é: *Verificar a relação da aprendizagem do aluno com os métodos utilizados pelos professores em sala de aula.*

Analisando os resultados do gráfico 01, onde podemos ver os resultados fornecidos pelos alunos que responderam o questionário temos que: 57% dos alunos responderam que o seu professor demonstra muito segurança ao repassar os conteúdos disciplinares, e apenas 4% dos alunos responderam que o seu professor não demonstra segurança ao repassar os conteúdos disciplinares.

- O seu professor demonstra segurança ao repassar os conteúdos disciplinares?

Como podemos ver que a maioria dos alunos respondeu que seus professores do curso de música demonstra muito segurança ao repassar os conteúdos disciplinares. Considerando a resposta dos alunos isso implica dizer que os professores se preocupam em atualizar os métodos de ensino para facilitar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

- O que você acha dos métodos de ensino usados pelo seu professor?

Analisando os resultados do gráfico 02, onde podemos ver os resultados fornecidos pelos alunos que responderam o questionário temos que: 82% dos alunos *responderam que acham muito atuais os métodos de ensino usados pelo seu professor e, apenas 4% dos alunos responderam que acham que são ultrapassados os métodos de ensino usados pelo seu professor.*

Já aqui, com a resposta dos alunos relativa aos métodos de ensino usado pelos professores estão atualizados. Esta qualidade referente a formação continuada dos professores é um aspecto bom relacionado ao desempenho da qualidade de ensino-aprendizado para os alunos do curso de música.

- Você tem aprendido com facilidade os conteúdos programáticos por meios dos métodos usados pelos seus professores de música?

Analisando os resultados do gráfico 03, onde podemos ver os resultados fornecidos pelos alunos que responderam o questionário temos que: 50% dos alunos *responderam que têm aprendido com facilidade os conteúdos programáticos por meios dos métodos usados pelos seus professores de música e, 4% dos alunos responderam que não têm aprendido com facilidade os conteúdos programáticos por meios dos métodos usados pelos seus professores de música.*

Observando bem os resultados dados pelos alunos acima, vemos que somente 50% dos alunos responderam que aprendem satisfatoriamente os conteúdos dados pelos professores com o auxílio dos métodos que os professores usam. Então, os professores diante desse resultado têm que buscar alcançar mais os alunos com métodos mais inovadores para ter um maior aprendizado pelos alunos.

- Seu professor tem usado estratégias que fazem com que os alunos em sala de aula troquem conhecimentos e obtenha um melhor aprendizado das disciplinas?

Passando a analisar os resultados do gráfico 04, onde podemos ver os resultados fornecidos pelos alunos que responderam o questionário temos que: 57% dos alunos *responderam que seu professor tem usado com frequência estratégias que fazem com que os alunos em sala de aula troquem conhecimentos e obtenha um melhor aprendizado das*

disciplinas e, somente 11% dos alunos responderam que seu professor não tem usado estratégias que fazem com que os alunos em sala de aula troquem conhecimentos e obtenha um melhor aprendizado das disciplinas.

Analisando os resultados do gráfico 05, onde podemos ver os resultados fornecidos pelos alunos que responderam o questionário temos que: 43% dos alunos responderam que o professor de teoria musical tem apresentado mais desempenho em usar métodos e estratégias que favorecem o desempenho do aprendizado em suas aulas e, somente 4% responderam o professor de harmonia tem apresentado mais desempenho em usar métodos e estratégias que favorecem o desempenho do aprendizado em suas aulas.

- Em relação professor/ disciplina apresentadas abaixo. Qual que o professor tem apresentado mais desempenho em usar métodos e estratégias que favorecem o desempenho do aprendizado em suas aulas?

Como se pode observar nos resultados acima os professores das disciplinas teóricas do curso de música tem apresentado mais desempenho no uso dos métodos e estratégias de ensino.

Resultados e discussões do questionário aplicado aos professores

Analisando os resultados do gráfico 10, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: 71% dos professores responderam *terminaram suas Licenciaturas em Música há mais de 13 anos atrás* e, somente 29% dos professores responderam *que terminaram a Licenciatura em Música há 10 ou 12 anos atrás.*

- Você tem Especialização em Música?

Analisando os resultados do gráfico 11, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: uns 50% dos professores responderam *que têm especialização em Música* e, os outros 50% dos professores responderam *que não têm especialização em Música.*

- Você tem Especialização Específica relacionada a disciplina que leciona no IFPI?

Passando a analisar os resultados do gráfico 12, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: 71% dos professores *responderam que não têm Especialização Específica relacionada a disciplina que leciona no IFPI* e, somente 29% dos professores *responderam que têm Especialização Específica relacionada a disciplina que leciona no IFPI*.

Analisando os resultados do gráfico 13, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: 100% dos professores *responderam que não têm Mestrado em Música ou em Educação*.

Para Brasil (1996) a atual LDB estabelece “o ensino da arte” como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2o), garantindo um espaço para a(s) arte(s) na escola. No entanto, mais uma vez, esta determinação é marcada pela indefinição e ambiguidade, pois a expressão “ensino da arte” é marcada pela falta de precisão, podendo ter diferentes interpretações.

- Você tem Mestrado em Música ou em Educação?

Como se pode notar na citação acima, essa falta de garantia do ensino de música no currículo escolar faz com que os professores de música não se sintam motivados a prosseguir na sua formação além de uma pós-graduação como mestrado ou doutorado em Música.

Analisando os resultados do gráfico 14, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: 75% dos professores *responderam que a falta de uma especialização específica na área que você trabalha não dificulta a sua prática pedagógica em sala de aula* e, somente 25% dos professores *responderam que a falta de uma especialização específica na área que você trabalha dificulta às vezes a sua prática pedagógica em sala de aula*.

- Você acha que o professor (a) como especialização específica na área de música tem menos dificuldades relacionadas a prática pedagógica em sala de aula?

Analisando os resultados do gráfico 15, relacionado ao questionário aplicado aos professores temos que: 50% dos professores *responderam que acham que o professor (a) como especialização específica na área de música tem muito menos dificuldades*

relacionadas a prática pedagógica em sala de aula e, somente 17% dos professores responderam que acham que o professor (a) como especialização específica na área de música tem poucas dificuldades relacionadas a prática pedagógica em sala de aula.

Considerando as respostas dos professores podemos ver a importância que tem a formação continuada na vida acadêmica dos professores. O professor que não se atualiza, não busca aprimorar seus conhecimentos ficam com suas práticas obsoletas.

Então, não basta somente que os professores estejam se atualizando constantemente, mas que as instituições também tenham uma renovação no seu sistema de ensino.

Resultados e discussões da entrevista estruturada aplicada aos professores

Passando aos análises dos resultados da entrevista estruturada aplicada aos professores de música, que atuam no Curso Técnico de Música no Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central.

A entrevista estrutura foi elaborada com a finalidade de responder o primeiro objetivo específico da pesquisa que é: Descrever o processo de formação de professores de música do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central.

Tabela 03: Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Explique por quê?

Pergunta 01: Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Explique por quê?	
Professor	Respostas
P-A	<i>Instituição pública. Universidade Federal do Piauí, a única instituição que possui formação superior na área de música.</i>
P-B	<i>Na Universidade Federal do Piauí. A única que oferece curso superior de música onde moro.</i>
P-C	<i>Na Universidade Federal do Piauí, universidade pública que, além de ser a única que temos a oferecer curso de música, é a mais acessível e melhor.</i>
P-E	<i>Universidade Federal do Piauí- UFPI, por falta de opção na minha cidade.</i>
P-F	<i>Instituição Pública de Ensino, Universidade Federal do Piauí, a única instituição da cidade a oferecer o cursos de licenciatura em música.</i>

P-G	<i>Fiz minha graduação numa instituição pública, Universidade Federal do Piauí-UFPI, Escolhi a instituição por ser exemplo de qualidade e credibilidade no ensino, e por ser uma Instituição Federal.</i>
-----	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as respostas dadas pelos professores, sobre a instituição que eles realizaram sua Licenciatura em Música temos que: *todos respondem que fizeram na Universidade Federal do Piauí-UFPI, porque é a única instituição no estado que oferece a referida licenciatura. No estado do Piauí encontramos várias instituições de ensino superior, mas infelizmente somente a UFPI oferece cursos de Artes. Como já sabemos que no Brasil a Educação não é uma das prioridades para muitas autoridades políticas e, com isso sofremos com a carência da falta de cursos de artes em muitas universidades. Temos esta deficiência no ensino superior no nosso estado que está muito difícil de ser resolvida por parte de questões administrativas a nível estadual.*

Analisando as respostas referentes à pergunta 02 da entrevista estrutura que é sobre o curso de pós-graduação de mais alto nível que você já possui ou está fazendo: *temos que somente 1 (um) professor tem doutorado (em Educação), 1 (um) professor tem mestrado (em Letras), e os demais têm especialização.*

Sabemos que a formação dos professores é um ponto muito importante para a boa qualidade dos cursos que a instituição oferece. Para o nível de qualidade de uma instituição educacional ter um bom nível de qualidade é necessário ter o maior número de doutores no seu quadro de docentes. Infelizmente muitos professores quando entram numa instituição federal não sentem mais vontade de seguir se qualificando poucos chegam a qualificação de doutor.

Tabela 04: Qual o curso de pós-graduação de mais alto nível que você já possui ou está fazendo?

Pergunta 02: Qual o curso de pós-graduação de mais alto nível que você já possui ou está fazendo?	
Professor	Respostas
P-B	<i>Especialização.</i>
P-D	<i>Mestrado em Letras pela UESPI, concluir em 2014.</i>
P-E	<i>Especialização.</i>
P-F	<i>Doutorado.</i>

P-G	<i>Tenho duas pós-graduações a nível de especialização. Sou mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.</i>
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Participaram da pesquisa 8 (oito) professores, como podemos ver, seguindo as respostas obtidas temos que: a maioria dos professores pararam no seu processo de formação continuada, somente 1 (um professor) tem doutorado. Podemos perceber que os professores não tem incentivo em continuar buscando se capacitar para melhor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Tabela 05: Você acha que a sua formação em música foi suficiente para lecionar com eficácia a disciplina que leciona hoje?

Pergunta 03: Você acha que a sua formação em música foi suficiente para lecionar com eficácia a disciplina que leciona hoje?	
Professor	Respostas
P-A	<i>Sim, pois eu sempre procurei pesquisar para aprofundar meus conhecimentos.</i>
P-B	<i>Não. Tenho que recorrer, por conta própria, a literatura na área de música e educação para suprir às demandas da rotina.</i>
P-D	<i>Não. Após minha formação busquei me aperfeiçoar através de estudos individuais através de livros da área.</i>
P-E	<i>Não. Tive que aprender por conta própria.</i>
P-G	<i>Sim. Minha formação inicial em capacitou a lecionar música com eficiência, mas estou sempre me aperfeiçoando na formação continuada.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Passando a analisar a resposta da pergunta 03, dadas pelos professores temos que: os professores respondem que buscam se atualizar por conta própria, pesquisando em livros e em pesquisas para se sentirem atualizados dentro da área específica que ministram no curso de música. Alguns se conformam com a sua formação inicial em música e acha que é o suficiente para ser um professor competente, não sente necessidade de se atualizar. Uma coisa é o professor está buscando atualização em casa com seus livros e, outra é ele

participar de eventos nacionais e internacionais buscando se capacitar trocando experiências com educadores de todo Brasil e do mundo. Como podemos ver a importância da formação continuada é um dos pontos que vem sendo muito debatido nas instituições educacionais, mas pouco apoiada pela administração financeira das mesmas.

Tabela 06: O que você sente falta nas formações continuadas fornecidas pelo IFPI?

Pergunta 04: O que você sente falta nas formações continuadas fornecidas pelo IFPI?	
Professor	Respostas
P-A	<i>De nada, porque para falar verdade atualmente esse tipo de formação não existe.</i>
P-B	<i>O IFPI não tem oferecido formação continuada na área musical.</i>
P-D	<i>Formações que contemplem nossas necessidades pessoal em sala de aula.</i>
P-E	<i>Ainda não tive nenhuma formação continuada oferecida pelo IFPI na área que atuo.</i>
P-F	<i>Formalizar com Instrumentos Institucionais, seja por meio de edital interno, ou recurso similar, a fim de que o profissional possa concorrer com os demais professores ativos na concessão de bolsas para capacitação.</i>
P-G	<i>O IFPI oferece cursos de aperfeiçoamento para seus professores, mas não oferece para professores de música. Não existem cursos de formação continuada em música.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as respostas dos professores sobre a pergunta 04, temos que: os professores responderam que na verdade esse tipo de formação não existe no IFPI, o IFPI não tem oferecido formação continuada na área de Música e gostariam que formalizassem com Instrumentos Institucionais, seja por meio de edital interno, ou recurso similar, a fim de que o profissional possa concorrer com os demais professores ativos na concessão de bolsas para participarem de capacitação (em outros estados brasileiros).

Tabela 07: O que você gostaria que mudasse nas formações continuadas disponibilizadas pelo IFPI? Explique?

Pergunta 05: O que você gostaria que mudasse nas formações continuadas disponibilizadas pelo IFPI? Explique?	
Professor	Respostas
P-A	<i>Tudo, pois como foi comentado na questão anterior essa formação deixa muito a desejar, ou melhor, não existe.</i>
P-B	<i>Gostaria apenas que o IFPI oferecesse a formação continuada. Ainda não nos oferecem.</i>
P-D	<i>Que fossem realizadas por professores que já tivessem experiência de aplicação dos conhecimentos na prática.</i>
P-E	<i>Não há formação continuada na área que atuo.</i>
P-F	<i>Opção de afastamento integral e maiores incentivos através de bolsas de estudo.</i>
P-G	<i>A área de música do IFPI não existe curso de formação continuada.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os resultados referente a pergunta 05 da entrevista estruturada temos que: *os professores responderam que gostariam que mudasse nas formações continuadas tudo, que fossem realizadas por professores que já tivessem experiências em formações e também na prática pedagógica, fossem uma formação específica para os professores do curso de música e que os professores tivessem o direito de afastamento quando se dispusessem a fazer uma formação fora, pois trabalhar e participar ao mesmo tempo de formação continuada não dar rendimentos pois sobrecarrega o professor de atividades.*

Aqui foram apresentados os análises e discussões dos resultados da entrevista estruturada aplicada aos professores do Curso de Música do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, Piauí. As respostas dadas pelos professores foram analisadas segundo a importância de responderem o objetivo da pesquisa. As respostas retratam a realidade atual das condições que está passando o corpo docente do Curso e através delas podemos tirar algumas conclusões e elaborar nossas recomendações para melhorar o quadro apresentado pelos professores e o pesquisador da referida pesquisa.

Conclusão

Concluimos a pesquisa intitulada “A formação dos professores de música do Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Central do curso técnico de instrumento musical, dos anos 2000 a 2017.

Concluindo com o *primeiro objetivo específico da pesquisa, Descrever o processo de formação de professores de música do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central*, temos. Como já sabemos que no Brasil a Educação não é uma das prioridades para muitas autoridades políticas e, com isso sofremos com a carência da falta de cursos de Artes em muitas Universidades. Temos esta deficiência no ensino superior no nosso estado que está muito difícil de ser resolvida por parte de questões administrativas a nível estadual; alguns professores se conformam com a sua formação inicial em música e acha que é o suficiente para ser um professor competente, não sente necessidade de se atualizar.

Continuando a conclusão do *primeiro objetivo específico da pesquisa* podemos ver a importância da formação continuada é um dos pontos que vem sendo muito debatido nas Instituições Educacionais Brasileiras, mas pouco apoiada pelos Gestores das Instituições. Comprovamos que os professores não têm tido incentivos para continuar buscando a se capacitar, para melhor desenvolver suas atividades pedagógicas em sala de aula. A formação inicial não é suficiente para que os professores potencializem o ensino-aprendizado em sala de aula. É preciso valorizar a formação continuada dos professores dando suporte para que todos possam trabalhar com segurança e qualidade elevando assim o ensino-aprendizado em todos os seus parâmetros. As Instituições Educacionais tem que passar a ver a formação continuada dos professores como prioridade para melhorar a qualidade da educação, dos cursos que elas oferecem. Os professores quando são incentivados a fazer um Mestrado, um Doutorado ou um Pos-doc, eles passam a ter novas visão de ensino-aprendizado, de prática pedagógicas, de metodologias impulsionadoras que potencializam o aprendizado dos alunos.

A conclusão do *segundo objetivo específico da pesquisa, identificar, a partir da prática educativa, nexos ou lacunas relacionados com a formação, explicitando as concepções dos processos de formação e da prática educativa empreendida*, temos que: todos os professores são licenciados em Música. Os professores concluíram sua primeira formação acadêmica (Licenciatura) há mais de 13 anos atrás. Neste sentido podemos concluir, relacionando com os resultados da pesquisa, que os professores tem várias

necessidades, carências, lacunas relacionadas a sua formação acadêmica. A atualização das práticas pedagógicas, recursos didáticos, metodologias, atividades pedagógicas e outros, são necessários para o melhor desempenho profissional dos professores. A falta de uma Especialização específica em Música. Como podemos observar as lacunas na formação dos professores de música são latentes, demasiadas, e trazem muitas dificuldades aos professores para desenvolver suas atividades pedagógicas em sala de aula oferecendo assim uma educação de qualidade aos seus alunos, futuros músicos e professores.

Passando a conclusão do *terceiro objetivo específico da pesquisa*, que é *verificar a relação da aprendizagem do aluno com os métodos utilizados pelos professores em sala de aula*. Os professores têm segurança ao repassar os conteúdos em sala de aula. Os professores precisam melhorar as estratégias de ensino junto a prática pedagógica para o melhor desempenho do ensino-aprendizado. Poucos professores têm apresentado empenho em usar os métodos atuais em sala de aula. É muito importante para o melhor desenvolvimento do curso que os professores se atualizem profissionalmente, com relação as disciplinas que lecionam, pois, a carência que se apresenta na prática em sala de aula está aí. Usar métodos atualizados que favoreça a motivação do ensino-aprendizado dos alunos é o ideal para melhorar a qualidade do Curso Técnico em Instrumento Musical.

Passando a conclusão correspondente ao objetivo geral da pesquisa, é *analisar os enlaces e distanciamentos entre a formação e a prática educativa dos professores de música em relação ao sucesso de aprendizagem do estudante do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Central*, concluímos que pela formação dos professores que participaram da pesquisa, como vimos, somente um professor tem mestrado e um professor tem doutorado. O distanciamento entre a formação e a prática dos professores se dar simplesmente pela falta de atualização dos professores, que muitos estão obsoletos, acomodados com uma formação que realizaram há 15 anos atrás, pararam no tempo e acham que com as metodologias e práticas que usam há mais de 13 anos são suficientes para impulsionar o ensino-aprendizado hoje em sala de aula. A qualidade da formação acadêmica dos professores deixa a desejar, os professores precisam de uma formação extra, inovadora dentro das suas realidades em sala de aula. Os professores precisam de mais incentivos para continuar sua caminhada rumo à formação continuada de mais alto nível dando assim um impulso, conseqüentemente, na qualidade do curso. Constatou a falta de professores pesquisadores no quadro docente do Curso Técnico em Instrumento Musical. Professores que poderiam levantar o Curso, incentivar os colegas a continuar se atualizando na vida acadêmica, etc. Ficou claro que os professores precisam de formações específicas, direcionadas as disciplinas que lecionam.

Concluimos que é de suma importância a formação continuada (específica na área de atuação do professor), para que não tenha lacunas na prática educativa dos professores de música em relação ao sucesso de aprendizagem dos estudantes do Curso de Música do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central. Quando a gestão escolar valorizar a formação continuada dos professores pois, é ela que favorece a qualidade de todo sistema educacional.

Referências

Alarcão, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8º ed. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

Del-Bem, L. (2016). **O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Prof. Annes Dias, 112 – 15º andar. Porto Alegre/RS. 2016. http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/luciana_del-ben.pdf. Acessado em 12/02/2018.

Gatti, A. B.; Barreto, E. S. S.; André, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 2011.

Gonçalves, R. M. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA, PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação – 2013. No 8. [Http: periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/330/pdf](http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/download/330/pdf). Acessado em 21/02/2018.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Sexta Edição. Atlas. 2008.

Imbernón, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. (3. Ed). São Paulo, Brasil: Cortez. 2002.

Jacinto, C.; e Millenaar, V. **ENFOQUES DE PROGRAMAS PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES POBRES: LO INSTITUCIONAL COMO SOPORTE**

SUBJETIVO. ULTIMA DÉCADA Nº30, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO. 2009, PP. 67-92.
file:///C:/Users/cliente/Downloads/Dialnet-
EnfoquesDeProgramasParaLaInclusionLaboralDeLosJove-3740818.pdf. Acessado em
12/02/2018.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, Brasil:
Atlas.2010.

Minayo, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São
Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco. 2007. 269 p., bibliografia. ISBN 85-271-0181-5.
<http://www.scielo.br/pdf/csp/v8n3/v8n3a13>. Acessado em 12/02/2018.

Moreira, H.; e Caleffe, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio
de Janeiro, Brasil: DP&A. 2008.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed. 2001.

Souza, J. et al. (2002). **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de
professores do ensino fundamental.** *Série Estudos*, Porto Alegre, v. 6, 2002.

Schafer, R. M. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** São
Paulo: Editora Melhores Momentos, 2011.

Snyders, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez. 1994.

Influências e Contribuições da Afetividade para a Aprendizagem Escolar: Relação Professor-aluno e suas Implicações no Desenvolvimento Psicossocial do Educando

SANTOS, Maria Suely Castilho dos
Doutora em Educação, Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA, em
Assunção – Paraguai
E-mail: irmasuelycastilho@hotmail.com

Resumo

A presente tese vem fazer uma abordagem acerca da afetividade no processo de aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se reconhecer e identificar qual a influência e as contribuições da afetividade no processo de aprendizagem escolar, baseando-se na relação professor-aluno e suas implicações para o desenvolvimento psicossocial do educando no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do Colégio São José, no município de Caxias, estado do Maranhão, no ano de 2018. Sabe-se que o uso da afetividade dentro da sala de aula é de grande importância para o desenvolvimento do aluno, pois contribui de forma positiva na construção e formação do indivíduo como ser intelectual e social, possibilitando a este uma aprendizagem efetiva e satisfatória. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se do enfoque qualitativo, de alcance descritivo e se utilizou como técnica a entrevista e o grupo focal. Foi utilizados para atrair a atenção e a participação dos alunos foi o laboratório de aprendizagem, no caso, o LEAS, que possibilitou atividades diferenciadas a todos os alunos. Assim, a afetividade pode ser comprovada como uma ponte que leva o aluno a se reconhecer como estudante e como ser humano, refletindo por toda sua vida, fazendo com que seja uma pessoa ativa, participativa e crítica. Portanto, os professores devem utilizar afetividade na sua prática pedagógica, haja vista que ela permite maiores interações e com isso facilita o convívio social.

Palavras-chave: Afetividade, Aluno, Ensino-aprendizagem, Ensino Fundamental, Professor.

Introdução

O presente estudo tem como tema a influência e as contribuições da afetividade na aprendizagem escolar. Sabe-se que quando a afetividade é frequentemente vivenciada, o desenvolvimento dos alunos é notório e, além disso, foram analisadas as implicações da aprendizagem no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) do Colégio São José de Caxias - Maranhão, Brasil, no ano de 2018, em que se ressaltou a importância dessa relação para a formação do educando no espaço escolar e no seu desenvolvimento psicossocial.

Essa temática promove uma reflexão sobre as relações pedagógicas entre professor e aluno da já mencionada escola, onde foi possível perceber certa distância afetiva entre os mesmos. No entanto, compreende-se que essa distância prejudica o desenvolvimento psicossocial e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimento, podendo ser motivada por diversos fatores, como falta de afeto familiar e baixa autoestima, dentre outros.

A criança, quando inicia sua primeira fase escolar, está deixando seu ambiente familiar, do conforto de sua casa, a fim de ser introduzida na sociedade e de descobrir outras formas de relacionamento; nesse sentido, é de tamanha relevância que a criança se sinta segura, bem acolhida e incentivada para que tenha uma aprendizagem significativa. A educação não pode ser vista ou interpretada como um depósito de informação, pois existem diferentes maneiras para a transmissão do conhecimento. Além disso, o ato de ensinar só advém de ações bem planejadas, que depende da formação teórica e empatia. Assim, é mais fácil ter o desenvolvimento da afetividade em sala de aula. Sendo que na escola é que se forma e moldam o caráter e a personalidade, local onde se aprende e tem os primeiros passos para construção e formação do ser humano, enquanto um ser social. Já não há mais espaço para instituições que passam burocraticamente informações aos alunos, sem o cuidado de formá-los devidamente para a vida.

O problema do estudo: ao longo da história, a relação professor-aluno aparece como fator de equilíbrio para a qualidade e a intensidade dos contatos afetivos e a satisfação das necessidades físicas e psicológicas, que interferem no processo de desenvolvimento psicossocial da criança.

O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição e a influência da afetividade para a motivação do aluno, mediante a construção do conhecimento, referente ao seu desenvolvimento, para que este seja mais prazeroso, eficaz e efetivo resultantes da ampliação de suas capacidades e competências cognitivas, com base na prática docente.

Os objetivos do específicos do estudo são: 1- Identificar o perfil que apresentam os alunos em relação à afetividade e à motivação nas interações dentro da sala de aula; 2- Interpretar sobre a influência da afetividade para a aprendizagem escolar; 3- Ressaltar as contribuições da afetividade para o desenvolvimento cognitivo do aluno; 4- Mostrar como a relação professor-aluno pode influenciar no desenvolvimento psicossocial do educando; 5- Definir as propostas metodológicas que podem ser implementadas para melhorar a interação entre aluno e professor; 6- Destacar os benefícios resultantes da interação professor-aluno para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do educando.

Desta forma, cabe a todos os envolvidos nesse contexto dar sua parcela de contribuição para que essa relação afetiva entre docente e aluno aconteça de forma saudável, ponderando as reais contribuições da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, primando pela construção da criatividade e do conhecimento diariamente na sala de aula, tendo em vista que o educador pode potencializar o desenvolvimento dessas crianças.

Neste contexto, apresentaremos também o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa-LEAS como ferramenta pedagógica para auxiliar o professor na busca de caminhos que possam amenizar as distâncias encontradas entre os professores e alunos, criando uma proximidade e uma interação entre esses sujeitos, a fim de alcançar um desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Com base nessa prerrogativa, ao observar a fragilidade das relações afetivas entre professor-aluno do Colégio São José, constatou-se a necessidade de reflexão sobre a influência e as contribuições da afetividade para a aprendizagem escolar e suas implicações no desenvolvimento psicossocial do educando, uma vez que a afetividade se caracteriza como uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

A relevância do tema visa uma contribuição psicossocial e a aproximação dos alunos com os professores e, conseqüentemente, com os familiares e a sociedade, considerando a escola como um espaço de pluralidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem da vivência escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos, tornando-se um espaço propício para essas interações.

A justificativa do Estudo em se tratando do vínculo afetivo que o educador deve estabelecer com o aluno em sala de aula, o mesmo necessita apresentar um caráter libertador e de confiança, que combata o preconceito e os rótulos comuns presentes no contexto escolar. Nesta perspectiva, observa-se que a realidade tem apontado para o que a

escola vem realizando diversas intervenções que a classifica dentro de um contexto um que vai além da sala de aula e perpassa os muros da escola.

Assim sendo, para elaboração da pesquisa é necessário entender e reconhecer o quanto é benéfico o uso da afetividade na sala de aula, pois é um recurso facilitador do desenvolvimento socioeducativo. A afetividade é um instrumento fundamental na aprendizagem, tanto oriundo da família, quanto dos educadores; desta forma, ela exerce um papel fundamental na vida do discente, além de influenciar decisivamente na percepção, memória, pensamento, vontade e ação, sendo ainda primordial para o equilíbrio da individualidade, uma vez que o vínculo afetivo tem um determinado controle sobre o desenvolvimento intelectual do ser aprendiz.

Fundamentação teórica

Concepções e representações acerca da afetividade

O entendimento acerca da afetividade é abrangente e amplo, pois quando se fala sobre tal categoria deve se reportar aos domínios da Filosofia, Sociologia, Psicanálise História, e Literatura. Baseado no Minidicionário Luft (2010, p. 37), a afetividade é entendida como a “qualidade de afetivo, sentimento; afeição profunda, o objeto dessa afeição, zelo, cuidado”. Dantas (1990) aduz que afetividade se relaciona com os processos psíquicos, pois influencia na modificação e adequação das demonstrações orgânicas da emoção, podendo ser entendida como manifestações de carinho e amor. Para os estudiosos Almeida e Mahoney (2007, p.17) a afetividade é a “capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”

Assim, pode-se dizer que a afetividade é alcançada através das interações e experiências sociais, pois é através dela que são construídos os afetos e as relações de carinho, contribuindo para o crescimento intelecto-afetivo do aprendiz.

Um dos maiores psiquiatras, Sigmund Freud (1856), trata sobre o conhecimento do psiquismo infantil, que se estrutura nessa fase devido a presença do inconsciente e das interações afetivas com os outros.

Para Freud, há três componentes que formam a personalidade dos humanos, o id, o ego e superego. No id, tem-se a fonte da energia psíquica (libido) que está ligada aos prazeres, se apresenta de maneira inconsciente de natureza biológica. Nele estão as demandas mais primitivas e maldosas. O ego está no meio, oscilando entre as necessidades primitivas e as crenças sociais, morais e éticas, onde estão inseridos a consciência e o

superego, é a parte que contra age ao id, que se associa aos pensamentos morais e éticos internalizados. Para Freud, a personalidade do ser humano é dinâmica e decorre de duas forças antagônicas.

A Afetividade no âmbito da Filosofia Segundo o Dicionário de Filosofia (1998) de Nicola Abbagnano, a afetividade é entendida como o conjunto de atos ligados à bondade, apego, gratidão e devoção. Portanto, pode ser compreendida como a preocupação e apreço que uma pessoa tem por outra, por isso demonstram cuidados e sentimentos de carinho que, muitas vezes, são correspondidos. Nesse sentido, Abbagnano relata ainda (1998, p.53): Afeição é usada filosoficamente em sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação sendo influenciado ou modificado por ela. Assim, pode-se entender que a afetividade decorre de um estado ou condição que provoca mudanças no ser humano permitindo inúmeros benefícios no processo de aquisição do conhecimento para o indivíduo.

No âmbito da filosofia, durante muitos anos, faziam-se os estudos dos processos cognitivos, separados dos afetos, porém os resultados obtidos diferem com o que se vive atualmente. Grandes filósofos faziam estudos que colocavam os afetos e emoções em segundo plano, como Platão (427 a.C) e Descartes (1596). Mas, destaca-se Espinoza (1632) que tem as emoções como um dos pilares de sua filosofia.

Para Platão, os pensamentos e as virtudes só apareciam ou eram evidenciados quando as paixões fossem suprimidas. Os estudiosos Padovani e Castagnola escrevem acerca do pensamento do filósofo grego: “agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir os sentidos, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a ideia” (1990, p. 119).

René Descartes, não era admirador do conhecimento sensível, uma vez que defendia que esse tipo de conhecimento deveria ser totalmente descartado, para assim, ter mais espaço para conhecimento intelectual, mais racional. Escreve Padovani e Castagnola sobre o pensamento do filósofo: “O mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões é desvalorizado por Descartes em campo prático, como a sensação o fora em campo teórico” (1990, p. 291).

Espinosa, diferente dos filósofos mencionados, coloca os afetos no centro de sua filosofia e desenvolve sua teoria dos afetos em transição do teórico para o prático, no qual afetividade humana tem sua composição na expressão peculiar global da natureza. Para o filósofo, afeto são as afecções do corpo, onde sua aptidão de agir é reduzida ou aumentada. Destaca que as afecções: As afecções são o corpo sendo afetado pelo mundo. É o encontro pontual de um corpo com outro. Somos corpos que se relacionam com outros corpos, quando sofremos suas afecções, quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração, uma passagem, nossa potência aumenta ou diminui. Destas afecções, ocorrem os afetos, uma experiência vivida, é uma transição (ESPINOSA, 1992, p. 89).

Nesse sentido, durante o século XVII e XVIII, no dualismo entre a razão x emoção, a razão ocupa um espaço privilegiado e as emoções ficam em segundo plano, muitas vezes sendo associadas a um lugar sombrio, podendo ser um dos motivos para as mazelas que ocorrem com os seres humanos. Assim, a dualidade razão x emoção permeou durante muitos anos a mentalidade social, que tinha a razão num status superior, e que era a melhor maneira de caracterizar o homem, o ser racional, e cabia a ela o controle e domínio sobre a emoção pois, assim, o homem teria menos possibilidade de torna-se desprovido de razão. E esse domínio de superioridade que a razão exercia sobre a emoção pode ser observados em diferentes períodos históricos, como escreve Dantas (1990, p.45): Na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade.

Segundo Ferreira (2005, p. 62), afetividade significa: Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Nesse sentido, as emoções equiparam-se como uma organizadora das reações internas, pois cabe à afetividade dar um significado sentimental às nossas vivências.

A Afetividade na visão de Wallon, Piaget e Vygotsky

Quando se trata de afetividade e aprendizagem, destaca-se no âmbito científico Henri Wallon. Ele, através de seus estudos, deixou um legado de grande importância, exaltando a relevância dos afetos infantis. Wallon escreve que a emoção, a conduta e o aprendizado do ser humano são correlativos. Mahoney e Almeida relatam: Em outras palavras, o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas

condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, enclavada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época (2004, p.14) . Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, obteve grande destaque nos estudos sobre a temática da afetividade. Em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa aborda a dimensão afetiva, e destaca que esta, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, possui um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento.

Para Wallon (2003), o termo afetividade designa que a criança experimentem suas emoções sejam elas de sofrimento ou de prazer, sendo estas manifestações de afetivas ainda em estágio primitivo. Neste aspecto, a afetividade modifica-se profundamente através das interações vivenciadas no meio social.

Segundo Wallon (2003), o desenvolvimento da afetividade, ocorre de forma distanciada das funções biológicas direcionando-se cada vez mais para o lado social. Entende-se por tanto que a afabilidade é resultado de um conjunto ativo e abrangente, que envolve sentimentos, emoção e paixão. No entanto, apesar de que esses termos sejam, ordinariamente, confundidos, na teoria walloniana, existem distinções entre eles.

No entender do autor, o sentimento é a demonstração da afetividade e assim sendo, ela evolui como as demais manifestações. Desta forma, para o autor, a emoção tem ainda o papel de unir os sujeitos no que se refere as reações mais necessárias e mais pessoais. Sendo assim, Wallon (IDEM), os sentimentos não implicam reações imediatas e diretas.

Todavia, as demonstrações afetivas se manifestam diversas vezes de maneira tardia na criança, ou seja, quando se iniciam as representações. Acerca da paixão, segundo a teoria walloniana, esta é fomentada a partir da evolução das representações mentais e pode se dá de maneira intensa e aprofundada na criança. Neste sentido, a paixão surge com a aptidão de tornar a emoção emudecida, além disso, abrange o autocontrole da conduta e, brotando de forma satisfatória a partir dos primeiros anos de vida juntamente com a capacidade de quando começam a agir e compreender os papeis dentro do âmbito familiar.

Feita a distinção entre os termos, cabe ressaltar que a afetividade se apresenta como uma condição preponderante no contexto de ampliação das vivências humanas, haja vista que é através dessas interações que o indivíduo aprende e ensina de forma que a construção do saber vai se costurando com a ajuda dos pares definindo-se como pessoa nessa ação de permanente construção.

Nesse sentido pode-se dizer que Henri Wallon, na sua teoria enfatiza a afetividade, que é importante meio para a elucidação de desafios no desenvolvimento intelectual, tem seu início no impulsivo-emocional, tempo que se inicia desde o primeiro ano de vida, nesse

período a afetividade se limita as manifestações fisiológicas da emoção que é o impulso para psiquismo. Para ele, a afetividade deve estar inserida nas ações, pois até mesmo em estado de serenidade, deve ser entendido como emocional.

Jean Piaget (1896-1980) teórico mundialmente reconhecido, responsável pela criação da Epistemologia Genética, em seus escritos considera que a afetividade desencadeia o desenvolvimento intelectual, sendo ainda que a afetividade seria uma força motora que envolve o indivíduo e o impulsiona a realizar uma ação, desempenhando uma função efetiva no desempenho da capacidade intelectual. Nesta perspectiva, segundo Piaget (1975, p. 54): “parece existir um estreito paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e o intelectual, com este último determinando as formas de cada etapa da afetividade”.

Neste entendimento, tem-se a afetividade atuando de forma intensa sobre as percepções, memória e aprendizado, o que só ressalta a importância dos fatores afetivos nas relações sociais, facilitando assim a construção do conhecimento. Na ótica piagetiana as relações afetivas são requisitos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do ser aprendente e sua capacidade intelectual de assumir os benefícios provenientes do ato de aprender, ou seja para o desenvolvimento da inteligência, por isso sem afeto se torna impossível, necessidade, nem motivação pelo aprendizado, assim sendo, perguntas e problemas não teriam resolução e desta forma, não haveria construção do conhecimento. Segundo Piaget (1975, p. 265) “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes”.

Para Piaget (1975, p. 226), a reunião de elementos assimilados tanto no meio ambiente familiar e escolar contribuirão para a formação do caráter da pessoa, assim: “Cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona em suas relações uma espécie de esquema afetivo, isto é, resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca”. Para Almeida (1997), a afetividade, bem como a inteligência, não surge pronta/acabada nem, tampouco, permanece imutável. Ambas evoluem no decorrer do crescimento do indivíduo, no qual neste período desenvolve suas necessidades afetivas para torna-las cognitivas. Desta forma, ressalta-se que a motivação deve configurar para o sujeito uma busca em querer aprender. Assim, o anseio de aprender por parte do educando, só acontece quando algo a provoca e desencadeia desejos de busca da aprendizagem.

Para Rodrigues (1976, p. 173): A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender

aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. Com isso, a afetividade é como fator inerente ao ser humano, pois propicia o desenvolvimento cognitivo, além de inserir meios súbitos para as relações sociais. Nesta perspectiva, Wallon (1989. p. 90) considera:

Assim sendo, o vínculo afetivo irá favorecer a comunicação de questões pessoais entre educador e educando no cotidiano escolar. Além do mais, tal vínculo irá conduzir o educando a emancipação e ao êxito no aperfeiçoamento da aprendizagem, na formação da personalidade deste e futuramente a mudança deste em adulto seguro e confiante de si, capaz de pensar de forma crítica.

Segundo o autor: “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental.” (Wallon, 1968, p. 149). Desta forma, toda aprendizagem que circunda o ser humano está impregnada de afetividade, pois ocorre a partir das interações sociais deste, num processo vincular. Especificamente, em se tratando da aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, dentre outros,

Além de Wallon e Piaget, Vygotsky também deixou sua contribuição no estudo sobre a afetividade, pois pra ele o ser humano se constitui na relação com outro ser social, nas dimensões cognitiva e afetiva, e cada uma delas tem seu papel definido, quando são exploradas e colocadas em práticas juntas provocam grandes níveis de evolução nas crianças.

A afetividade com esse caráter social vai ganhando e tomando espaço não somente no campo simbólico, mas nas salas de aulas, saindo do campo das ideias, para a realidade, ou seja, parte do professor e de todos aqueles que fazem parte do âmbito escolar criar um ambiente constituído dos fenômenos afetivos.

Vygotsky (1998) quando se tem uma perspectiva para o desenvolvimento das emoções, não há redução ou desaparecimento delas, mas na verdade uma transferência para outro campo, pois ele divide a manifestação das emoções em dois momentos, o primeiro consiste na herança biológica, mas junto com as funções psicológicas, nas interações sociais perdendo seu caráter instintivo, dando espaço pra atuação do ser humano, autodeterminado e conscientizado. Leite e Tassoni (2001, p.7).

Nesse sentido, Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades das emoções, únicas e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas socioculturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança.

Assim Vygotsky (1998) mostra a importância da utilização da afetividade no contexto das relações sociais, e nas escolas principalmente, pois é nesse espaço que o indivíduo passa grande parte do seu tempo, além de ela ser um divisor de água, pois é nela que recebe todo o ensinamento adequado para vivência em sociedade.

Portanto, para que haja uma aprendizagem, no âmbito escolar, necessita a vivência afetiva entre os envolvidos no processo, uma vez que essa vivência viabilizará uma aprendizagem *lato sensu*, pois ela impulsiona o prazer em descobrir e enfrentar os desafios que vão aparecer na vida dos estudantes.

Conforme Uller (2012, p.30):

Desta forma, destacamos que a escola, é um espaço privilegiado de estabelecimento de relações sociais, do desencadear de sentimentos, afetos, emoções, que podem ser fundamentais na definição de um projeto vital, para um determinado sujeito. Também podemos utilizar o nosso estado emocional para contagiar os demais membros do nosso grupo social

Portanto, para ter uma aprendizagem satisfatória deve ocorrer um trabalho em conjuntos, onde um ajudará a o outro e quando um estiver desanimado o outro pode animá-lo, esta vivência deve estender-se até a sala de aula, onde o professor desempenhará papel significativo incitando os alunos na busca do conhecimento através de seu afeto, tratando-os com amor, respeito e carinho.

As crianças envolvidas nesse espaço harmonioso e de solidariedade sentem-se mais desinibido e propenso para aprender. E como o resultado dessas ações e atuações o professor pode perceber que medidas e objetos de conhecimento deve utilizar para proporcionar uma aprendizagem cada vez melhor. Conforme Leite e Tassoni (2001, p.7).

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

As posturas e ações dos professores dentro das salas de aulas devem ter bastante cuidado, pois o que se diz ou faz afeta diretamente na relação entre educando e educador, que terá reflexo na aprendizagem, pois os conceitos, valores, crenças vai influenciar diretamente o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições da afetividade na relação professor-aluno e no desenvolvimento psicossocial

Para Silva (2013), a escola por ser considerado o primeiro agente social fora do círculo familiar da criança, representa o núcleo da aprendizagem, por isso ela deve proporcionar todas as ferramentas necessárias para que a criança se sinta acolhida, tranquila e amada. Assim, é necessário que haja relações interpessoais positivas, afim de que a criança se desenvolva de forma saudável, física e psicologicamente. Desta forma torna-se necessário que os integrantes da comunidade escolar tenham posicionamentos claros em relação aos educandos, como aceitação e apoio, de forma a assegurar o sucesso dos objetivos educacionais planejados para os alunos. Entende-se neste contexto que a criança tem uma necessidade imatura de ser amada, aceita, acolhida e ouvida, e, neste sentido, o docente representa o alento em meio ao desafio de aprender alicerçado pela motivação, pela busca e pelo interesse. O empenho desse profissional se reflete na sua preocupação com os gostos e anseios das crianças, que diferem em sua percepção de mundo de acordo com a idade e a história individual de cada criança.

Importante frisar que a afetividade é de grande valor para crescimento da criança como um todo, ou seja, tanto quanto a formação cognitiva ou mesmo o processo de conhecimento. A afetividade e a inteligência permeiam os mesmos pressupostos embora cada um possua aspectos indissociáveis no desenvolvimento do indivíduo e se apresentam de forma adversa e complementar, assim se a criança tem algum problema afetivo, acabará atingindo suas funções intelectuais e vice-versa comprometendo seu desempenho cognitivo.

Desta forma, o afeto é o estimulante, o que excita a ação, e o pensamento é o fruto desta ação.

Neste aspecto, Cunha (2008, p. 51), afirma:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas.

Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Partindo dessa premissa, o afeto desempenha a função de coparticipação no processo de aprendizagem tornando-se essencial para a resolução de conflitos no âmbito escolar. Por conseguinte, a intervenção docente viabiliza a qualidade das interações sociais ganhando com isso evidências de uma convivência pautada na descoberta e na interação social. A afetividade é primordial para as relações e para o êxito do aprendizado, além de influenciar de forma positiva a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, que irão servir de alicerce para o equilíbrio da personalidade e da vida em sociedade.

Desta forma compreende-se que educar não significa apenas repassar conteúdos ou mediar descobertas mostrando o caminho a percorrer, ou assegurar-se que o caminho sugerido pelo professor seja o correto. Educar é auxiliar o aluno na tomada de consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e do seu papel. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar o outro com seus defeitos e qualidades.

Conforme Saltini (2008) neste caso, o educador simboliza para criança um continente de perspectivas de aprendizado, onde serão construídos os pilares cognitivos e emocionais do ser aprendiz numa constante reelaboração de pensamentos e saberes. Desta forma, portanto, este simboliza o espaço onde é possível depositar as pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas

A interação Professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da "situação didática", tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e a assimilação dos conhecimentos e, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade

individual, a atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe, etc.) (LIBÂNIO, 1994, p.249).

Conforme afirma Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem envolve uma interação sócio afetiva entre um ensinante (aquele que ensina) e um aprendiz (aquele que aprende). Esta interação se relaciona tanto com o ambiente sociocultural (primeira referência pela qual a criança se desenvolve com o apoio das pessoas), quanto com o ambiente escolar, social e familiar. Desta forma, entende-se, à luz de Freire (1996, p. 27), que: Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve a curiosidade do educando e essa curiosidade é despertada quando o aluno gosta da escola e se sente bem em sala de aula. Wallon (1975) confirma que a afetividade estabelece um papel essencial na constituição da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o ser social e o ser aprendiz.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se é pretendido que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, deve-se fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. Saltini (1997) afirma que essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento. E ainda salienta que neste caso, o educador serve de continente para a criança, ou seja, o continente é o espaço onde é possível depositar as pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião.

Saltini (1997, p. 91) comenta ainda:

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si mesmo, tanto do educador quanto da criança. Para Freire (1996) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do

movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Quanto à influência do professor na história pessoal do aluno o teórico enfatiza: [...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. Rangel (1992) deixa claro que nesta perspectiva, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca, de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, em um ambiente hostil. Mas não se deve esquecer que o respeito que a criança tem pelo adulto é unilateral, dando origem a dois sentimentos distintos: afeto e o medo; mas simultaneamente percebidos pela criança quando envolvidas em situações resultantes das suas 'desobediências'.

Vygotsky (1994, p.75) destaca: "Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológica)". No atinente à importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, sendo que o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação ao social e o individual. Desta forma, educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas dá oportunidades para o aluno aprender e poder buscar suas próprias verdades. Para isso, deve-se utilizar de vários meios, como o afeto, para que o aluno tenha prazer em estudar, sendo assim, a afetividade torna-se um eficaz recurso mediador para o conhecimento.

O professor é o responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento de maneira atuante e prazerosa, pois é nessa relação que o aluno deve adquirir a maior gama de conhecimento de forma que possa aplicá-la na sua vida futura. Para tanto o professor, segundo. Na concepção de Antunes (1996), o professor precisa se comprometer com as mudanças em suas ideologias e formas de pensar ultrapassadas, que traz vestígios de uma pedagogia que apenas deposita conhecimento nos alunos, desconsiderando os aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o que o aluno aprende na escola, ele vai levar para fora dela, ou seja vai influenciar diretamente em sua vida cotidiana e extra sala de aula, assim o professor deve instigar no aluno, comportamentos no

quais ele possa ter uma boa convivência tanto na sala de aula, como nas suas relações sociais fora da escola.

Afetividade no espaço escolar

A escola constitui-se como um espaço essencialmente educativo, cuja a função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar o acesso à reconstrução do saber. Essa função está imbricada inexoravelmente às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá na interação entre as pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno o afeto está presente.

A escola deve proporcionar um ambiente no qual seja favorável para desenvolver uma aprendizagem em que esteja presente a autoestima, o respeito mútuo e a confiança e principalmente tenha a valorização do aluno.

Além disso, deve haver uma interação entre alunos e professores, tendo a presença dos afetos, que contribuem no processo de ensino-aprendizagem, além de ser determinante de como as crianças e jovens vivenciam o espaço escolar. Assim nesta perspectiva, observa-se que a afetividade é uma grandiosa ferramenta motivadora na efetivação e construção do conhecimento e pensamento. Como nos explica Bruno Neto (2012, p. 10):

Sem a afetividade não existe um pensamento, pois o aluno não irá interagir com o objeto de estudo, ou com o professor, no caso de uma escola, e assim não existirão pensamentos que construam um conhecimento de acordo com o que foi abordado em sala de aula.

Nesse sentido é notório que a afetividade é um elemento de grande importância no processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo e na relação que estabelecida com os outros, pois são seres voláteis e que sempre estão em busca do conhecimento para construir sua inteligência.

No processo de ensino aprendizagem, a afetividade se mostra de grande relevância, como nos esclarece Freire (1983) que deve-se amar na medida no qual se busca a comunicação, e a integração se realiza no momento que se estabelece com os demais, com isso é impossível desenvolver as habilidades sociais e cognitivas, mesmo em ambiente escolar, sem trabalhar a emoção. Como escreve Souza (1970, p. 67) Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da

importância de sua atuação; pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades.

Segundo Silveira (2010) no âmbito escolar é necessário criar-se um vínculo afetivo para que assim seja fácil identificar e compreender as necessidades, limitações e comportamentos dos alunos. Deve-se ter um olhar diferenciado, uma valorização dos alunos, aceitação de ideias conflitantes e incentivando o trabalho em grupo, assim cria-se em ambiente propício para o aprendizado.

Mas é importante salientar que a afetividade não se restringe somente à escola, ela também está inserida no contexto familiar, nesse espaço também os pais e familiares necessita desenvolver laços de afeto com seus entes, pois como a educação se caracteriza como um processo formativo que se estrutura por diversas maneiras e em todas as partes tanto na escola, como na família, no local de trabalho e a afetividade também deve esta presente nesse ambiente.

No que concerne, de modo específico aos educadores, estes precisam perceber que o ato de ensinar requer afeto, apreço e doação, deste modo quando existe prazer em ensinar e aprender, pode-se realizar um bom trabalho e assim alcançar os objetivos principais que é promover a verdadeira aprendizagem e desenvolver o lado crítico-reflexivo da criança.

Metodologia do estudo

O lugar do estudo escolhido para desenvolver a pesquisa foi o Colégio São José, com os professores e alunos do Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano), localizado na cidade de Caxias no Estado do Maranhão, no ano de 2018.

O tipo de pesquisa: trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual os estudos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se fomenta a uma análise. Medem, avaliam ou recolhem dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a investigar. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 1998, 210).

A pesquisa descritiva estabelece que o investigador tenha uma série de informações acerca do que se quer pesquisar. Nesse tipo de estudo busca-se descrever os acontecimentos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987, 67). Vale citar

como exemplos nesse tipo de pesquisa: estudos de caso, análise documental e de questionários.

Para Triviños (1987, p. 112), “os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos”. O autor relata ainda, que, às vezes, o investigador deixa de fazer um exame crítico das informações, e assim pode influenciar nos resultados, podendo estes serem equivocados; e as técnicas de coleta de dados como: questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

O enfoque da pesquisa é qualitativo, que utiliza para descobrir e refinar perguntas da investigação. Não necessariamente se produzem hipóteses. Com frequência se baseia em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descritivas e as de observação. Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, tal e como observam os autores de um sistema social, previamente definido. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 1998, p. 220).

O desenho é fenomenológico, que corresponde ao enfoque qualitativo, que está relacionada com conhecimentos vividos por seres humanos. É uma abordagem usada para pensar como são as experiências de vida das pessoas e o que elas expressam. Também o desenho é não experimental por que não há manipulação de variáveis, o que corresponde ao enfoque qualitativo.

A população e amostra: a população é composta por: 200 alunos, 20 professores, 02 diretores, 02 coordenadores e 04 colaboradores que fazem parte do quadro efetivo da comunidade escolar.

A pesquisa teve uma amostra composta de 100 alunos. Além da amostra dos alunos, houve a amostra dos diretores, coordenadores e professores, que nesse caso foi a totalidade do quadro efetivo da comunidade escolar que atua no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, ano 2018. Os participantes: 100 alunos, 02 diretores, 02 coordenadores, 04 colaboradores, 20 professores.

Técnicas de Coleta de Dados: instrumentos de Coleta de Dados: foram utilizados os seguintes instrumentos. Observação através de indicadores, grupo focal por meio de questionários e nas entrevistas utilizou-se perguntas guias referentes ao objeto de estudo. Para Marcone e Lakatos (2007, p. 94) a entrevista é o “encontro de duas pessoas, a fim de

que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto. A entrevista foi estruturada e semiestruturada. O instrumento utilizado foi a guia de perguntas

Segundo Torres (2002) os laboratórios de aprendizagem buscam socializar a aprendizagem, contribuindo na construção do saber do grupo.

Resultados do estudo

A pesquisa foi desenvolvida com 20 docentes que fazem a totalidade do quadro efetivo do Colégio São José, sentiu-se a necessidade de uma análise prévia da atuação dos professores para assim saber o que deve ser trabalhado para ajudar na sua ação docente, e assim, contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos, para que ela seja efetiva e eficaz.

Resultados da observação dos Professores antes da aplicação do LEAS

Tabela 1: Ajuda os alunos que têm mais dificuldades?	
Sim	15
Não	5

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Na atuação docente, o professor deve mostrar dedicação para com todos os seus alunos, porém, muitas vezes devido a quantidade de alunos em sala de aula ,fica difícil dar atenção a todos, assim, referente a ajuda aos 2alunos que apresentam dificuldade, constatou-se que 15 professores prestam ajuda àqueles alunos que apresentam dificuldades e 5 não oferecem ajuda aos educandos com dificuldades.

Tabela 2: Demonstra respeito pelo aluno?	
Sim	17
Não	3

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

O respeito deve está presente em todas as relações, e assim acerca da demonstração de respeito do professor para com o aluno, notou-se que 17 dos educadores têm respeito pelo aluno e 3 não estabelecem essa relação de respeito.

Tabela 3: Mantém bom relacionamento com os alunos?	
Sim	17
Não	3

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Acerca do relacionamento entre professores e alunos, constatou-se que 17 educadores estabelecem uma boa relação com seus alunos, porém, 3 desses profissionais vislumbram mais dificuldades de estabelecer um bom relacionamento com os educandos.

Tabela 4: Transmite informações de forma clara e objetiva??	
Sim	16
Não	4

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Tabela 5: Consegue identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos?	
Sim	13
Não	7

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Percebe-se que 7 professores não conseguem identificar as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula, mas 13 deles já demonstram uma maior preocupação em identificar e conhecer as necessidades que são apresentadas pelos seus alunos.

Aplicação do LEAS aos professores

A aplicação do LEAS aos professores constitui-se através das práticas discursivas desses profissionais juntamente com a pesquisadora. No total, foram realizados 4 fóruns de discussão, na escola estudada, com a duração de 2 meses, conforme o quadro ao lado:

Quadro 1- Tópicos para aplicação do LEAS.

ORDEM DE REALIZAÇÃO DOS FÓRUMS	TEMA	OBJETIVO DO FÓRUM	DURAÇÃO
FÓRUM I	O que é afetividade?	Discernir que o afeto não se limita a abraços, beijos e troca de carinho.	2 semanas
FÓRUM II	A afetividade e o processo de ensino-aprendizagem	Discutir sobre o efeito de atitudes de aceitação, compreensão, inclusão que podem fazer com que o aluno tenha gosto em aprender.	2 semanas
FÓRUM III	As contribuições da afetividade para a aprendizagem escolar	Debater sobre as muitas contribuições das relações afetivas em sala de aula.	2 semanas
FÓRUM IV	As estratégias afetivas para o desenvolvimento psicossocial do educando	Discutir acerca das estratégias afetivas para o desenvolvimento psicossocial do aluno	2 semanas

Fonte: Dados do estudo.

Os professores participantes dos fóruns, foram 20:

No fórum I, buscou-se fazer uma explanação e discussão do conceito de afetividade, mostrando que ela não se restringe a abraços, beijos e trocas de carinhos e pode ser utilizada em sala para acrescentar no processo de ensino-aprendizagem. Houve bastante interação entre os professores, onde muitos relataram que aos poucos tentam mostrar mais atenção para com os alunos, como relata professor 2:

- *Em sala de aula, estou buscando conversar mais com os alunos, para conhecê-los melhor e proporcionar uma interação e aproximação entre a gente, passando a escutá-los e demonstrar interesse no que eles têm para falar.*

- *Como evidenciado na fala do professor, a importância da afetividade para o desenvolvimento dos alunos, que está buscando trazê-la para sala, reconhecendo o quanto a relação afetiva ajuda no processo educacional, e alguns educadores disseram que estão recorrendo a novos meios de aproximação e interação com os discentes e que a afetividade é uma ferramenta que pode ser utilizada para tal fim.*

Em contrapartida, muitos professores manifestaram sobre a importância da afetividade, no entanto, não a utilizam, mas que estão tentando mudar suas concepções para realizar um trabalho eficiente, como expressa o professor 14:

- *Sei da importância do uso da afetividade na sala de aula, porém não a utilizo, pois devido a correria do dia a dia, chego na sala de aula, só quero ministrar minha aula e terminar para ir para casa.*

No fórum II, que tinha o objetivo de discutir sobre os efeitos de atitudes de aceitação, compreensão, inclusão que podem fazer com que o aluno tenha gosto em aprender, no qual debateu-se sobre os efeitos que a afetividade pode proporcionar ao aluno, fazendo com que ele tenha cada vez mais o gosto em aprender e interagir com os demais, a fim de se alcançar seu desenvolvimento. Como ressalta o professor 8, que relatou sua experiência com a inserção da afetividade em sua sala de aula:

- *Quando comecei a utilizar da afetividade, da reciprocidade e da conversa, observei mais interesse dos alunos nas minhas aulas, teve mais participação, que refletiu no seu desenvolvimento e autonomia.*

Assim, a partir do debate os professores viram surgir a necessidade de utilizar novos meios para se alcançar um ensino-aprendizagem eficiente e eficaz. Haja vista que o ser humano e o mundo que o cerca estão em constante mudança e os profissionais devem estar atentos e assim buscar, cada vez mais, aprimorar sua prática docente.

No fórum III, que tinha o intuito de debater sobre as muitas contribuições das relações afetivas em sala de aula, foi abordada a utilização pelos educadores como meio facilitador para interação entre alunos e professores, construindo um ambiente mais harmônico e agradável dentro do ambiente escolar.

No que concerne ao debate ocorrido no fórum III sobre as contribuições da afetividade, nota-se que entre os professores envolvidos muito se discutiu sobre a condição

do processo de ensino-aprendizagem e a dinâmica que dá sentido a valorização da afetividade no ambiente escolar.

No fórum IV, buscou-se discutir sobre as estratégias afetivas para o desenvolvimento psicossocial do aluno, nessa discussão foi levantada a importância de atividades que estimulem a interação e a liberdade dos alunos em se expressar, além de estabelecimento de situações de diálogos, de forma a ajudá-los no desenvolvimento da afetividade e fortalecimento da confiança do estudante em estabelecer vínculos com os outros alunos e o professor.

Ao final dos fóruns, foi pedido aos participantes que respondessem um pequeno questionário acerca dos temas em cada encontro.

Resultado da observação da Triagem dos Alunos para aplicação e desenvolvimento do Laboratório de Ensino e Aprendizagem Significativa - LEAS

Abordagem das dificuldades de aprendizagem

Os resultados expostos a seguir referem-se acerca da observação realizada pela a pesquisadora antes da aplicação da participação dos 100 alunos, fazendo um conhecimento prévio dos educandos, para assim subtrair se chegar ao número de alunos a serem trabalhados nos laboratórios. Laboratório de aprendizagem, LEAS, com a 115

Tabela 6: Quanto atenção voluntária	
Sim	22
Não	78

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Referente a atenção dos alunos, notou-se que 78 deles não agem de maneira voluntária, pois muitas vezes na hora das explicações, o professor tem que ficar chamando sua atenção, somente 22 deles não precisavam ficar sendo chamados a atenção para a aula.

Tabela 7: Cria hipóteses com logicidade?	
Sim	76
Não	24

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Acerca da criação de hipóteses com logicidade, notou-se que 76 alunos conseguem realizar atividades e criar hipóteses com uma sequência lógica e organização, e 24 não têm o mesmo desempenho.

Tabela 8: Envolve-se com as atividades?	
Sim	80
Não	20

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

A interação dos alunos com as atividades segue a contento, pois nota-se que 80 deles conseguem se envolver nas atividades de maneira satisfatória, e apenas 20 ainda apresentam dificuldades e resistências quando se realizavam as atividades.

Tabela 9: Interage com o grupo?	
Sim	66
Não	44

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Quanto a interação com o grupo, muitos alunos se mostraram dispersos, com pouca comunicação entre si, contabilizando 44 educandos que não conseguem interagir com o grupo e 66 já conseguem interagir com os demais alunos.

Conclusão

A escola tem como uma de suas funções transmitir e contribuir na construção do conhecimento culturalmente organizado, moldando e modificando os fundamentos psicológicos, por isso deve sempre buscar meios para lidar com as transformações constantes que a sociedade passa. Assim, ela deve buscar formas para estabelecer relações e interação entre os professores, alunos e a família a fim de que juntos possam superar as dificuldades e problemas que aparecem no dia a dia.

Com base nessas proposições é que se torna primordial a reflexão sobre a influência e as contribuições da afetividade na aprendizagem escolar, buscando entender como a relação professor-aluno contribui no desenvolvimento psicossocial do educando, desta forma, é um estudo que buscou olhar para a afetividade com uma maneira diferenciada, entendendo-a como um elemento essencial e importante no processo de aprendizagem.

A escola sendo o espaço, no qual a criança terá que abrir mão de elementos que até então se limitava somente a ela, pois ficava no âmbito familiar, e começar a partir de então a dividir com outros que necessitarão dos mesmos atributos para se desenvolver cognitivamente.

Por isso, a interação entre educando e educador é de suma importância por se constituir como facilitadora da aquisição do conhecimento, levando o professor a buscar estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos a partir de sua prática pedagógica. Fazendo da afetividade, um meio para promover a aproximação entre os agentes da educação.

Assim, o educador deve buscar aproximar-se do aluno, uma vez que a aprendizagem do mesmo irá figurar como seu objeto de trabalho, no sentido pedagógico, e este lhe proporcionará a reflexão necessária para a mudança de atitudes frente às necessidades afetivas que atrapalhem sua prática, pois o que deve ser garantido é o desejo de aprender.

Um elemento que contribui positivamente nesse processo de aprendizagem é a utilização da afetividade, pois ela tem o poder de moldar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva do educando. Assim, em se tratando da relação afetiva entre professor e aluno, esta deve se dar num ambiente onde o convívio seja saudável e sem demonstração de poder, mas uma convivência em que o conhecimento e a afetividade caminhem lado a lado.

Desta maneira, a troca de afetividade entre o professor e o aluno fortalece os vínculos afetivos e promove maior aprendizado do que foi exposto numa troca constante do conhecimento e do ato de aprender que irá determinar a riqueza dos conhecimentos adquiridos e uma constante reflexão sobre a prática do educador. Diante do exposto, nota-se que, uma vez que há troca afetiva entre docente e educando, esta só favorece o desenvolvimento da autoestima na criança e a sua capacidade de socializar conhecimentos.

Diante do que foi extraído através dessa pesquisa, observa-se que apesar dos diferentes métodos utilizados que teve como objetivo aproximar educando e educador, tal intento só será possível se houver cooperação de ambas as partes para que essa interação seja positiva.

Ficou nitidamente exposto, na entrevista aplicada aos professores, quando inquiridos sobre a importância da afetividade e se ela contribuía no processo de aprendizagem, quase de forma unânime, ressaltaram que quando ela é utilizada na sala de aula, no dia a dia escolar promove um diferencial na aprendizagem, porém nem todos os lecionadores a utilizavam. Assim o ouvir, entender e buscar ajudar o aluno a aprender de forma mais prazerosa, devem ser uma constante na prática diária do professor, pois a

confiança, a comunicação, e a interação professor-aluno cooperam no desenvolvimento e autonomia dos educandos.

Além dos professores e alunos que são agentes diretos do processo de aprendizagem, realizou-se entrevista também com os coordenadores e diretores, pois são profissionais que, além de fazer parte da comunidade escolar e buscarem melhoria para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, eles juntamente com os professores devem sempre estar em comunhão e conversando para buscar meios de cada vez mais atrair a atenção dos alunos, para que se tenha uma aprendizagem completa, podendo ser entendida como aprendizagem de conteúdos, mas também aprendizagem que vai se deparar ao longo de sua evolução.

Uma das inovações dessa pesquisa foi a aplicação do laboratório de aprendizagem, intitulado de LEAS, que foi de importância ímpar, tanto para a pesquisa como para os alunos que participaram, pois permitiu trazer para processo de ensinagem outros métodos pra se aprender, saindo da rotina da sala de aula: foram feitas atividades como rodas de conversas e de leituras, atividade externas, jogos pedagógicos e o uso da tecnologia direcionada para aprender.

Portanto, comprovou-se que a afetividade é de grande valia no que diz respeito a aprendizagem, pois ficou nítido que a afetividade é uma ponte que leva o aluno a se reconhecer como estudante e como ser humano, refletindo por toda sua vida, fazendo com que seja uma pessoa ativa, participativa e crítica. Quando há uma boa relação entre aluno e professor o aprendizado se torna prazeroso, o discente se sente acolhido, seguro, e isso só é possível se ele enxergar no docente o apoio que ele precisa na sua vida escolar. Mostrando assim, o quão é importante a valorização da afetividade no espaço escolar, essa troca de afetividade é convertida em pontos positivos para ambos os lados, onde a sala de aula que há afeto, há alunos satisfeitos e comprometidos com seu aprendizado.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 21ª ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, L. R. de; & MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Trad. de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e António Simões. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

_____. **Tratado Político**. Trad. de Manuel de Castro. Lisboa: Editorial Estampa, 1632.

FERREIRA, M. C. C. **Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva**. In: Anais IX seminário capixaba de educação inclusiva-Vitória, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação vol. 1, 1983.

HERNÁNDEZ SAMPIERE. **Metodologia de La investigación científica**. Mc Gray Hill. México. 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. A. da S.; & TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Didática. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUFT, C. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MARCONI; M. De A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

RANGEL, Ana Cristina Sousa. **Educação matemática e a construção do número pela criança. Uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano . São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SILVA, Nelma Albino da. **Importância da Afetividade na relação professor-aluno**. Brasil, 2013. Disponível em: monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relação-professor-aluno.htm. Acesso em: 21 de out. de 2015.

SILVEIRA, L. R. P. **A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa**. Porto Alegre. 2010.

TORRES, P.L. **Laboratório on line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Florianópolis, 2002.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLER, Waldir. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais**: um olhar a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento. São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L, L. - **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70. 1968.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Ciclo de aprendizagem**: Revista Escola, ed.160. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

Utilização da Música no Ensino do Inglês Técnico Instrumental nos Cursos Técnicos

SOUSA, Demerval Nunes de
Doutorando ela Universidad Autónoma de Asunción- PY;

E-mail: demerval@ifpi.edu.br

ALVES, Rosilda Maria

Doutora em Educação, pela Universidade Nove de Julho- UNINOVE-SP

E-mail: rosilda@ifpi.edu.br

Resumo

O referido artigo pontua um estudo sobre a prática de ensino da disciplina língua estrangeira do inglês técnico instrumental, na turma 432, curso técnico em comércio, modalidade de educação de jovens e adultos (proeja), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Inicialmente a utilização da música como Práticas Pedagógicas, tem como objetivo analisar e discutir a importância da utilização efetivamente da música, no processo ensino aprendizagem do inglês técnico instrumental no curso técnico de comércio na modalidade Proeja, e consequentemente levantar o que cada educando apresenta em sua relação com o educador, verificar se existe uma constituição mútua entre o educador e o educando, na transmissão dos conhecimentos em sala de aulas. O presente estudo busca defender que a música, como método aplicado ao ensino de língua inglesa, pode se mostrar interessante na construção do conhecimento, possibilitando, até mesmo, um melhor desenvolvimento da leitura em língua inglesa. O estudo de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, apresenta muitos obstáculos aos alunos que não têm o contato diário com este idioma. Assim, há muita dificuldade para professores desse idioma na busca pelo ensino de qualidade. Esse estudo teve por objetivo geral demonstrar estratégias de aprendizado de língua inglesa com a utilização de músicas, tendo por bases teóricas: Santos (2011 e Kezen (2014), bem como outros citados ao longo do trabalho como fonte nesse estudo, que defendem a importância da música no ensino de Língua Inglesa, apoiando a questão como uma forma de dar dinamismo ao processo de ensino e

aprendizagem dessa língua estrangeira. Para a construção desse estudo utilizou-se, primeiramente, a pesquisa bibliográfica, onde posteriormente realizou-se uma pesquisa de campo, com o intuito de coletar informações a respeito das aulas de língua inglesa, seu dinamismo e quanto à opinião dos alunos sobre a utilização de músicas nessas aulas. As respostas coletadas dos alunos apontaram para o seu interesse em aulas de língua inglesa mostrando-se mais dinâmicas, e para a questão favorável da utilização de música nas aulas de inglês como forma de apresentar um recurso que faça parte da realidade desses alunos; destacando, também, que alguns alunos afirmaram não ter interesse nas aulas de língua inglesa por não conseguirem compreender os conteúdos.

Palavras-chaves: Ensino, proeza, inglês, práticas pedagógicas, música.

Introdução

Sabe-se que o processo de ensino de uma língua estrangeira é mais complexo do que ensinar a língua do país em que se vive. Isso acontece, principalmente, em função da falta de intimidade do educando com uma língua que não está no dia a dia deles. Assim, as aulas de inglês nas escolas públicas são muitas vezes recebidas com desinteresse pelos educandos. E no caso dos jovens e adultos das turmas do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, a situação é ainda mais complicada, devido esses educandos terem ficado um tempo fora da escola e terem que se adaptarem a disciplinas que praticamente não tinham acesso antes.

Com isso, os docentes têm procurado reavaliarem as suas práticas pedagógicas para conseguirem obter êxito no desenvolvimento de suas aulas. Nas turmas, os professores se deparam com educandos que demonstram desmotivação e desinteresse em aprender um idioma como o inglês, apesar de saberem da importância desse aprendizado nos dias atuais, pois diariamente se veem envolvidos em situações que exigem um conhecimento de um outro idioma.

No entanto, os alunos do quarto módulo, apresentam uma maior motivação quando as aulas são feitas de forma diversificada, utilizando recursos os mais diferentes possíveis. Quando isso não acontece em sala, a motivação decresce. Diante deste cenário, ensinar esses educandos do 4º módulo, que estão encerrando o curso técnico e, praticamente, iniciando o estudo de inglês, de maneira diferente, através de músicas, utilizando assim uma metodologia diferenciada, pode ajudá-los a assimilar o idioma inglês de forma eficiente e significativa. Ainda mais que as músicas são textos mais atrativos para serem estudados em

sala de aula e até mesmo fora, por contarem com uma sonoridade, ritmo e chamar atenção mais que os outros textos escritos.

Para Murphey (1994), a música sendo trabalhada no ensino de língua estrangeira favorece a memorização, levando a descontração para a sala de aula, podendo ser repetida sem causar desmotivação, abrindo um leque de possibilidades nas discussões de temáticas relacionadas aos conteúdos a serem estudados. O estudo de inglês apresenta uma série de obstáculos aos educandos que não têm no seu dia a dia contato direto com outras pessoas que tem o domínio de uma língua estrangeira como o inglês. Assim, há muita dificuldade para os docentes desse idioma na busca por uma aprendizagem de qualidade por parte de seus educandos. Como é possível abordar um ensino de qualidade na língua inglesa, sem que o mesmo pareça desmotivante e longe da realidade dos educandos? Essa é uma pergunta que é feita por muitos dos professores que lecionam o inglês.

Dessa forma, o presente estudo justifica-se pela relevância do aprendizado da língua inglesa, e as dificuldades que o contato com esse idioma apresenta, em decorrência da falta de outras pessoas que dominam esse idioma para poder haver a prática. Portanto, nesse artigo, abordou-se uma das formas de aprendizagem de língua inglesa que tem mais dinamismo e utilizando temas que são assuntos do cotidiano dos educandos que vem nas letras de músicas.

Além do mais, com a música estão sendo desenvolvidas duas habilidades pouco ou quase nunca apresentadas em salas de aula da disciplina de inglês: a oralidade e a percepção auditiva. Deste modo, o objetivo deste artigo é trabalhar a música na disciplina de inglês como instrumento do processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, propondo-a como metodologia adequada de ensino para estimular e melhorar a aprendizagem dos educandos com relação à aquisição da língua inglesa. Este artigo apresenta uma fundamentação teórica, a metodologia utilizada, a análise e discussão dos dados obtidos e a conclusão.

O Ensino de Inglês: Conceito e Breve Histórico no Cenário Brasileiro

Um dos grandes desafios dos professores de inglês é exatamente fazer com que os educandos compreendam uma língua que é diferente da sua. E o fato dos educandos não conseguirem encontrar uma relação entre a importância do aprendizado do mesmo com o seu cotidiano, aumenta as dificuldades na aprendizagem.

Para Pedreiro (2013), o ensino de línguas é algo dos primórdios da civilização humana. Desde esse momento já se tinha notícia da necessidade de estabelecer

comunicação entre os povos, para fins comerciais ou mesmo conquista de novos territórios, impondo aos grupos o conhecimento de uma outra língua.

Os povos conquistados eram obrigados a aprender a língua do conquistador. Por conta disso e de outros aspectos, muitos povos tiveram que dominar uma língua diferente da sua. Exemplo desse fato foi a tomada de poder de Portugal no território brasileiro. Esse era habitado por índios que tinham sua própria língua, mas que diante da situação vivenciada tiveram que aprender a viver e falar de outra forma.

Nesse sentido, a língua é uma forma de dominação, de poder de um grupo mais forte sobre um grupo mais frágil. Atualmente, existem outros interesses em aprender uma língua estrangeira, seja pela necessidade de atualização e expansão profissional, conhecimento de novas culturas, ou outros. Santos (2011) destaca que o ensino de uma língua inglesa se tornou disciplina obrigatória no currículo educacional brasileiro em 1809, em que Dom João VI assinou um decreto implantando o ensino de duas línguas estrangeiras, inglês e francês, objetivando desenvolver os educandos nos aspectos oral e escrito. A forma como eram trabalhados os conteúdos pelos professores eram utilizando a metodologia clássica ou gramática-tradução. Nesse período, utilizava-se o processo de indução do aprendiz, em que se trabalhava a repetição exaustiva, gerando desânimo e rejeição à língua estudada.

Esse processo é utilizado até hoje em muitos espaços escolares, mas já tem educadores buscando outras estratégias, com o intuito de reverter a não contextualização do que vai ser estudado. E para isso, é preciso que as relações entre educadores e educandos sejam diferentes. A interação entre eles é essencial. A forma como foi trabalhada o inglês em sala de aula tomou como base os conhecimentos técnicos, que não ofereceram o desenvolvimento de cada um poder mostrar suas habilidades linguísticas, possibilitando a comunicação e a troca de experiências entre os que desejavam se comunicar diferente da sua língua de origem.

Assim, no cenário brasileiro, ainda existe resistências com relação a utilização de uma língua estrangeira de forma a contribuir com a comunicação de uma forma mais ampla e que cause emoção e trocas.

Desafios da língua inglesa em escolas

Para Vicentini e Basso (2008), as aulas de inglês, ministradas em escolas públicas, geralmente, são vistas pelos alunos como desinteressante e desmotivante, causando evasão e uma certa repulsa a esse ensino. Diante desses fatos, os docentes, dessa disciplina, se

viram diante de um dilema: melhorar suas aulas e tentar entender essa falta de interesse.

Mesmo os alunos sabendo da importância da aprendizagem de uma nova língua em suas vidas, ainda assim, não há um interesse maior para motivá-los a se interessar. E, neste caso, cabe ao docente da disciplina buscar caminhos que sejam mais focados e que os alunos entendam da importância da disciplina em suas vidas.

Na atualidade, ninguém mais questiona a necessidade do domínio de uma segunda língua. E no caso do inglês, é inquestionável, segundo Marzari e Badke (2013), porque para alguém que domina uma segunda língua, seu currículo estará em vantagem em relação a outros, potencializando as chances de crescimento e desenvolvimento profissional. Lógico, que só com o ensino na escola não vai torná-lo um falante em alto nível, mas possibilita as condições básicas de leitura e compreensão textual e, conseqüentemente, uma melhor comunicação. E na contemporaneidade, o aprendizado da língua inglesa facilita ao acesso à internet, considerando que muitos endereços eletrônicos oferecem apenas a opção de páginas em inglês (MARZARI; BADKE, 2013).

Com relação ao entretenimento, ouvir, entender e cantar uma música em inglês pode ser uma forma motivante para se aprender tal língua, comunicar-se com falantes da língua inglesa pode ser uma distração, também. Kezen (2014), destaca que o conhecimento de uma língua estrangeira é um direito fundamental, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para o exercício da cidadania. Apesar disso, para que se reconheça de fato a importância dessa prática, quando não se contam mais com distâncias geográficas, é preciso trabalhar em sala de aula com formas democratizantes de aprendizagem para a língua inglesa.

Para Drumon (2014), a desvalorização da disciplina de língua inglesa precisa ser superada. E um dos que podem fazer isso na escola, é o docente da disciplina de inglês, que deve proporcionar mais qualidade à disciplina, de forma a auxiliar na formação dos cidadãos e não seja apenas uma obrigatoriedade a ser cumprida na matriz curricular do curso.

Esses desafios e outros tornam a discussão sobre o ensino de inglês, cada vez mais complexo, mas que não pode ser deixado de lado. É preciso buscar metodologias que motivem os alunos a quererem aprender inglês. E um desses caminhos pode ser a utilização da música.

A utilização da música no ensino de inglês

Um dos maiores impasses nas turmas do ensino médio é proporcionar um ensino da língua estrangeira de forma a atrair os alunos para a aprendizagem significativa e motivante. Os professores se desdobram em buscar metodologias que levem à construção da comunicação e um estudo que aumente o potencial para a aprendizagem.

E um dos pontos chaves para se alcançar tais objetivos é a memorização, pois vários estudos mostram que a música e seu subcomponente, o ritmo, tem uma relação com a memória, beneficiando a rota do processo de memorização (GFELLER, 1983). Estudos têm provado que quando vários tipos de informações verbais são colocados simultaneamente com música, a memorização é melhor. Para Medina (1993) e Hudson (1992), a música traz significado às palavras, aumentando a aquisição de vocabulário. Todas as informações repassadas servem de base para as análise e discussão dos dados coletados através da aplicação dos questionários.

Deste modo, o objetivo é observar a música como instrumento de aprendizagem da língua estrangeira e propor uma metodologia adequada de ensino para estimular e melhorar a aprendizagem dos alunos com relação à aquisição de uma língua estrangeira. Utilizar a música na aprendizagem de inglês é uma proposta que pode gerar grandes benefícios aos alunos.

O professor ao associar a música cantada à aprendizagem propicia situações enriquecedora e organiza experiências que garantem a expressividade e aprendizagem dos alunos. Ao cantar, as pessoas utilizam ativamente a linguagem verbal e representam modos de perceber e assimilar o conteúdo das músicas. Este recurso é um meio de aflorar o saber construído em interação com o lado afetivo do aluno, contextualizando com a realidade em que se vive. Para Gainza (1998), a linguagem musical leva a uma conscientização e aprendizagem a partir da experiência. Assim muitas atividades podem ser desenvolvidas a partir de letras de músicas em inglês. Ao utilizar a música em sala de aula, coloca-se em evidências duas habilidades que são mais difíceis de serem desenvolvidas: “listening” e o “speaking”.

Ao se explorar a música, a acuidade auditiva fica mais evidenciada aumentando a percepção dos alunos na atividade de “listening” e, conseqüentemente, trabalha-se a produção oral. Reconhecer sonoramente as palavras contidas nas letras musicais, leva os alunos a pronunciá-las de forma mais correta e entendê-las de forma contextualizada, contemplando a construção do conhecimento. Com isso, leva à reflexão sobre a mensagem da música e sua significância.

Nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2005), a aula de inglês deve ser um espaço onde possam ser desenvolvidas diversas atividades significativas que venham a explorar diferentes recursos e fontes, objetivando que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca. Assim, muitas atividades criativas podem ser desenvolvidas a partir de letras de músicas em inglês. Entender como cada aluno aprende, é imprescindível para que o professor elabore atividades que propiciem melhor aprendizagem assim, a maioria dos alunos obterá sucesso nas tarefas. Desta maneira, a teoria das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner (1993) é relevante neste contexto e nesta proposta de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gardner (1993) em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, existem oito distintas inteligências, e se considerarmos tais inteligências ao prepararmos os materiais para uso em sala de aula, estamos privilegiando o que cada aluno tem de mais desenvolvido. Todos nós temos as oito inteligências, porém, algumas delas são mais aguçadas. Assim, ao sermos expostos aos exercícios que contemplem tais inteligências, o nosso desempenho é total. Desta forma, alcançaremos sucesso nas resoluções de problemas e tarefas, aumentando a autoestima do aluno pois, como Krashen (1982) diz, diminuimos o filtro afetivo.

As oito inteligências são: a musical, a espacial, a lógica, a linguística (verbal), a lógica matemática, a cinestésica (movimento), a interpessoal (relacionamento com outros), a intrapessoal (relacionamento consigo mesmo) e a natural (compreensão da natureza humana, seus costumes, sua rotina, seus padrões). Desta forma, é essencial que o professor conheça a inteligência predominante em seus alunos, e assim desenvolva estratégias que levem ao seu melhor desempenho. Ao estudarmos Gardner (1993) e as oito inteligências podemos perceber como cada atividade em sala pode contemplar determinadas capacidades.

Assim, ao desenvolver o trabalho em sala de aulas em que se ministra uma língua estrangeira utilizando a música pode-se abranger várias inteligências, ampliando as diversas capacidades que surgem em cada tipo de inteligência. O gênero textual, música pode levar os alunos a apresentarem diversas habilidades, entre elas: bom conhecimento de vocabulário e identificação de elementos contextuais estudados. A música é um gênero textual que se constitui em trabalhar melodia, ritmo, introdução, refrão, rima, versos e outros elementos que compõem a música de uma forma geral. Durante as aulas procurou-se trabalhar todos os elementos citados.

Metodologia do estudo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada com alunos da turma 432, curso técnico em comércio, modalidade de educação de jovens e adultos (proeja), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), que proporcionou subsídios teóricos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas resultando em benefícios concretos e novos recursos para a prática pedagógica.

A pesquisa realizada foi a pesquisa-ação que tem estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997 apud BASSO, 2009, p. 11). Assim, a pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, voltada para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Na busca de uma solução aos problemas, encontrados na turma citada, de desmotivação, desinteresse e indisciplina presentes nas salas de aula de língua Inglesa, iniciou-se um projeto de intervenção no primeiro semestre de 2017. Foram escolhidas três músicas: Imagine, de John Lennon; Unchained Melodi (Melodia desacorrentada), de Righteous Brothers e What a wonderful world (Que mundo maravilhoso), de Louis Armstrong. As músicas escolhidas tinham temas adequados aos conteúdos constantes nas diretrizes curriculares do ensino da Língua Inglesa Moderna. A escolha dessas músicas foi porque além de trabalhar a música em si, poderia ser trabalhado também a sensibilidade dos alunos.

A música Imagine marcou época e continua marcando porque o compositor destaca as boas relações em todo e qualquer ambiente. Com isso, trabalha a questão da paz mundial. Com Imagine foi trabalhado o conteúdo gramatical dos pronomes possessivos. Nessa mesma linha, Unchained Melodi nos sensibiliza quanto ao lado sentimental, amoroso e a sabedoria da tolerância. aqui também foi trabalhado o conteúdo gramatical dos Pronomes Possessivos. E a última música, What a wonderful world, o mundo todo cantou, porque marcou época, fez parte da trilha sonora do filme Good Morning Vietnam (em português, Bom Dia Vietnã). Nessa letra dessa música foi trabalhado a questão das cores, os turnos, os cumprimentos como também alguns verbos regulares e irregulares. As atividades relacionadas as músicas se basearam nas teorias do interacionismo sócio discursivo, que contempla o gênero música. Foi elaborada uma sequência didática para cada uma das três músicas selecionadas. Foram desenvolvidas atividades orais e escritas, pesquisas e atividades práticas. Os dados foram obtidos na sala de aula.

Resultados do estudo

No processo da implementação das atividades com música foram feitas diversas observações, as quais apontaram que a maioria dos alunos estavam encorajados e animados com as aulas e com a possibilidade de melhorar o envolvimento e o desempenho nas atividades. Os alunos disseram que aprenderam de uma forma lúdica. Com isso, provavelmente, vão se lembrar, no futuro, das canções que mais cantaram na sala de aula, permitindo que se lembrem também do vocabulário, do significado das palavras que foram trabalhadas. Como se sabe, o vocabulário é imprescindível para que os alunos tenham um bom desenvolvimento nas aulas de inglês em todo período escolar. As atividades iniciaram-se com a parte prática, optando por melodias conhecidas e letras curtas. Além disso, a repetição periódica das músicas é bastante interessante para que o educando memorize o vocabulário trabalhado. Viu-se que o trabalho com música na sala de aula pelos professores que ensinam Língua Inglesa corrobora com as teorias de ensino aprendizagem apresentadas no início deste artigo. Através da música tenta-se diminuir o filtro afetivo dos alunos durante a prática do speaking, pouco trabalhado em salas de inglês.

A música serviu para desinibir os alunos e eles ficaram mais atentos à pronúncia e ao significado das palavras desconhecidas. Outra contribuição relevante com a aplicação do uso da música em sala de aula foi apontada pelo próprio professor da disciplina, que foi ter levado ele a refletir mais sobre a prática pedagógica. Essas reflexões levaram ele a pensar melhor como ensinar, pra quem ensinar e o que ensinar. E, conseqüentemente a importância da música como instrumento de aprendizagem da Língua Inglesa.

Através de questionários, atividade escrita e oral, durante a execução dessa atividade com música, se pode constatar, pelos resultados obtidos, que os alunos da turma 432 do IFPI alcançaram resultado satisfatório. De acordo com os dados, pode-se apurar que 38% da turma alcançou nível ótimo, 47% nível bom, 10% nível regular e apenas 5% nível insatisfatório. Os que obtiveram nível regular demonstraram não ter, muito aguçada, a sua inteligência musical, conforme a Teoria de Gardner (1993) e ainda os de nível insatisfatório, apresentaram dificuldades e defasagem de aprendizagem não só nas aulas de inglês, mas em outras disciplinas.

Os alunos demonstraram interesse e motivação para fazer as atividades propostas, além disso, ficaram mais desinibidos em sala de aula para pronunciar as novas palavras, proporcionando melhor rendimento e a absorção de novo vocabulário. Quanto a oralidade e a escrita, os alunos realizaram as tarefas de casa com dedicação, os ditados realizados em sala foram satisfatórios, embora com alguns erros de grafia demonstraram compreender o

significado das palavras o que nos reporta a teoria de Krashen em ensinar o que faz sentido ao aluno.

O ritmo é um grande aliado para o trabalho com a memória (GFELLER,1983). Pode-se perceber que através da música, os alunos desenvolveram percepção auditiva e a memorização através dos ritmos das canções. Eles começaram a cantar as letras das músicas mesmo fora da sala de aula. Com isso, melhorou a autoestima e puderam ver que podiam aprender inglês.

Ao cantar as músicas foram feitas coreografias envolvendo gestos e movimentos ligados às palavras em inglês foi uma atividade que trouxe ação para sala de aula. Isto deve-se ao fato de que a maioria dos alunos na sala eram sinestésicos segundo Gardner (1993). Os alunos vivenciaram as canções, o que segundo Gainza (1998) facilita a aquisição de novos vocabulários, que foram aprendidos através de exercícios escritos e estes foram realizados com sucesso. Ao realizarem as atividades propostas, observou-se que o interesse dos alunos da turma tinha aumentado. Estas atividades proporcionaram apropriação das capacidades do gênero textual música.

Conclusões

Muitos professores sempre evitavam trabalhar com a música pelo fato de não saber como trabalhar usando a música. As atividades desenvolvidas pareciam que eram apenas para passar o tempo. Os alunos ouviam e respondiam a uma ou outra pergunta, muitas vezes sem saber o que estavam realmente falando, ou então, por mera tradução das palavras com base no uso do dicionário. Trabalhar com o gênero textual música e com atividades diversas traz uma nova perspectiva para aqueles que gostam de trabalhar com música.

Com base nos resultados obtidos, viu-se que o trabalho com música e atividades variadas permitem contextualizar vários objetivos do ensino da Língua Inglesa, dando-lhes significado de uma forma prazerosa e efetiva para quem está aprendendo, o que traz maior satisfação para quem está ensinando. A utilização de músicas selecionadas, como instrumento de ensino aprendizagem mostrou-nos que é possível alcançar um resultado positivo e satisfatório aproximando a teoria e a prática. O que demonstra que as atividades devem ser sempre pensadas, criadas, adaptadas ou transformadas em função das necessidades encontradas junto aos alunos, da história didática desse grupo, a faixa etária de alunos do PROEJA, do momento escolhido para a aplicação do trabalho.

Ao trabalhamos com a música numa turma de PROEJA, temos a oportunidade de

explorar bem a oralidade e o trabalho em equipe, de aproximá-los mais do ambiente escolar. Os alunos apreciaram muito esta forma de aprendizagem com música. E o professor viu que poderia fazer o diferencial nas suas aulas. As aulas deixaram de ser apenas fixação de vocabulário e passaram a ter uma contextualização, com real significado. A reflexão feita pelo professor da disciplina trouxe resultados positivos tanto na sua forma de ensinar como na forma de aprender dos alunos.

Referências

BASSO, R.A.A. **Resumo, projeto, artigo científico e normalização**. Apostila curso PDE. SEED/SETI/UEM. Maringá- PR, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

DRUMON, Y. **Inglês se aprende na escola?**, 2014. Disponível em:<http://revistaeducacao.uol.com.br/textosq191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>. Acesso em: 21 nov. 2017.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1998. 5.
GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. 6.
GFELLER, K. Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. *Journal of Music Therapy*, 20(4), 1983.7

HUDSON, T. **The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance**. *Language Learning*, 32, 1992.8. KEZEN, S. O ensino de língua estrangeira no Brasil. 2014. Disponível em: http://www.fdc.br/lingua_estrangeira.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Inc. 1982

MARZARI, G. Q.; BADKE, M. R. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS**. *Pesquisas em discurso pedagógico*. 2013.

MEDINA, C. A. **Música popular e comunicação: um ensaio sociológico**. Petrópolis:

Vozes, 1993.

MURPHEY, T. **Music & song**. Oxford University Press, 1994.

PEDREIRO, S. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. Especialize Revista On-line, 2013

SANTOS, E. S. **S.O ensino da língua inglesa no Brasil**. **Babel**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n. 01, 2011.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaedu>

A Participação das Escolas Públicas no Conhecimento dos Alunos de 10 a 16 Anos sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)

FREITAS, Rosilene Ilma Ribeiro de
Mestre em Educação, Universidad Autónoma de Asunción - PY
E-mai.:rosijo40@gmail.com

Resumo

O artigo trata sobre a participação da escola na formação do conhecimento dos alunos de 10 a 16 anos sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) em escolas públicas. Nesse contexto, é demonstrado o que a escola tem feito a esse respeito. A educação sexual nas escolas tem emergido como necessidade crescente por vários motivos, dentre eles, o crescente índice de adolescente contaminado por DSTs. Portanto, podendo-se dizer que de modo bem significativo essa temática ultrapassa a transversalidade que hoje é proposta pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo geral foi conhecer as informações repassadas pelos professores aos alunos de 10 a 16 anos sobre DSTs, e nos objetivos específicos analisar o empenho da escola na qualificação dos professores através do retorno positivo dos alunos referente às DSTs e identificar o conhecimento dos alunos sobre os tipos de prevenção para as DSTs. Foram aplicados questionários aos alunos e aos professores numa amostra probabilística aleatória simples, e metodologia configurada através da pesquisa qualitativa. Desse modo, os resultados mostram que a escola tem participado na formação do conhecimento do aluno sobre as DSTs, porém, considera-se que esta questão precisa ser mais trabalhada e preferencialmente ministrada por um profissional da área da saúde.

Palavras-Chaves: Doenças sexualmente transmissíveis, educação Sexual, adolescente, escola pública.

Introdução

A escola é uma instituição que tem como função a construção do conhecimento, facilitar a inserção do indivíduo na sociedade, considerando que este deverá aprender as formas de condutas sociais e as técnicas para sobreviver. A relação entre a escola e a sociedade é cotidianamente construída, pois a sociedade passa por novos conceitos de cidadania. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. Como parte dessa mudança contextual, hoje a escola vive a necessidade do desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção numa vida de cidadania plena, e a educação sexual é assunto que não pode ficar ausente dos currículos escolares. (FREIRE, 2010)

Uma grande preocupação e querer da escola são além de evitar problemas com a questão da gravidez não planejada na adolescência, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, é promover a saúde e esclarecer o direito do exercício da sexualidade com responsabilidade. (FURLANI, 2011)

Dentre os papéis exercidos pela escola e suas várias atividades socioeducativas, orientar os estudantes para saúde, especialmente no que diz respeito à educação sexual, é mais um trabalho árduo e difícil por se tratar de um assunto polêmico dentro da transversalidade do contexto curricular, pois esta temática impõe à escola ter competência para saber educar neste sentido. De acordo com os PCN, a orientação sexual deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visto que a sexualidade, como um aspecto do ser humano, não se pode separar dos outros aspectos da vida. E isto está preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), (RIBEIRO, 2009).

Assim, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), visando uma educação voltada para a construção da cidadania, propôs através dos PCN, em forma de temas transversais, a inclusão da orientação sexual no currículo escolar, onde “a sexualidade é considerada como algo inerente à vida e à saúde e deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica”, cujo objetivo é dar informações sobre a sexualidade, assim como problematizar questões a ela relacionadas e, nessa forma de educar, incluir posturas, crenças, tabus e valores (RIBEIRO, 2009).

Ao fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, conforme estabelecido metodologicamente pelos PCN, a orientação sexual deve ser “desenvolvida de forma continuada por todas as disciplinas, não apenas com ações pontuais e/ou isoladas”. Pois, segundo Ribeiro (2009), “[...] ela deve contribuir para a construção de seres livres, capazes de desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, bem como para

garantir o acesso à saúde, ao conhecimento e à informação, direitos fundamentais de todo cidadão” (RIBEIRO, 2009, p. 5).

Assim, no contexto da orientação sexual, enquanto tema transversal estabelecido pelos PCN, devem se configurar as doenças sexualmente transmissíveis (DST) por se constituírem atualmente um dos mais graves problemas de saúde que tem acometido grande parte da população no mundo e, em especial os jovens, muitas vezes pela falta de informação. Daí a necessidade deste tema ser tratado no contexto escolar, momento que os estudantes, desde cedo, receberão orientações sobre a sexualidade e como tratar dela (RIBERO, 2009).

Por se tratar de um tema polêmico para ser desenvolvido pela escola, o Governo Federal brasileiro pensando num trabalho voltado para a construção de uma cidadania responsável, através do MEC, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para dar à escola pública a responsabilidade de promover conhecimentos a respeito da educação sexual, no sentido de prevenir consequências como as DSTs, assunto deste estudo conforme Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1998).

Fundamentação teórica

A escola é uma instituição pública que, em sua natureza, funções e estruturas, tem procurado cumprir o seu papel político e social. Na atualidade, onde se busca um mundo de maior igualdade, foi determinado à escola pública que ela se democratizasse para contribuir com uma sociedade também democrática. A ela foi dado a incumbência de executar um papel social e político para transformar a sociedade a partir de sua ação integradora, capaz de reduzir as diferenças entre as classes sociais. (FREIRE, 1988)

No entanto, Freire (1988, p. 37) afirma que: “Na verdade nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo [...] pelo contrário, o sistema se faz e se refaz no seio mesmo da experiência prática da sociedade”.

Considerando essas afirmações, percebem-se entrelaçados ao novo paradigma do currículo escolar as reflexões críticas relacionadas a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, além da ideologia capitalista onde se organiza o Estado, sem deixar de observar os aspectos da cultura popular e a visão de mundo como preconizam Michael Apple, Henry Giroux, Louis Althusser, Paulo Freire, entre outros pensadores da educação moderna e contemporânea (ALCÂNTARA, 2002).

Diante dessas mudanças na sociedade, era imperioso trazer para o âmbito educacional escolar políticas públicas que dessem base a um novo modelo de currículo

escolar. Neste sentido, destaca-se que está determinada na Lei a importância da escola trabalhar “a inserção da transdisciplinaridade nos novos currículos, sugerida no momento em que se admite uma parte diversificada para completar a base nacional curricular comum (PILLETTI, 2004).

Em relação a essas considerações, de certa forma, ideológicas, tendo em vista que as escolas reproduzem as políticas do governo, sendo portanto, meras reproduzoras das ideologias do Estado (ALTHUSSER, 1985) que continuam se perpetuando, sem contudo, possibilitar mudanças no sistema educacional para que a escola se democratize, de fato. Dessa forma, a escola pública não tem autonomia para responder às questões práticas correspondentes às suas funções enquanto promotora de uma educação de qualidade e, portanto, da formação integral dos estudantes.

Para os Libâneo (2008), só uma boa estrutura, organização e gestão democrática, ou seja, com autonomia, será possível à escola exercer o seu papel social e político junto à sociedade com base no que estipula a LDB nº 9.394/1996 que enseja uma educação de qualidade para todos. São essas políticas que a escola deve ensinar para se constituir como uma instituição transformadora e formadora de cidadãos conscientes e participantes da sociedade (LIBÂNEO ET. AL., 2008).

Assim, para Gadotti e Romão (1997), a escola que não possui autonomia não possui capacidade de educar para a liberdade, pois educar significa capacitar os estudantes para que sejam capazes de buscar respostas e novas maneiras de ler o mundo. Nesse sentido, o MEC ao oferecer os PCN como complementação do currículo escolar, veio possibilitar à escola educar integralmente os alunos, através de temas transversais que abordam outros assuntos de grande importância no contexto da atual sociedade, necessários para que os alunos tenham conhecimento de sua realidade e a partir daí interagir com o meio em que vive, pois a educação para a cidadania requer, dessa forma, que sejam apresentadas questões sociais para a aprendizagem e a reflexão dos estudantes (MEC, BRASIL, 1998).

Para Busquets (1999, p. 5), a transversalidade não constitui novas áreas, mas um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, ou seja, eles permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Neste sentido, a transversalização dos temas perpassa por todo o currículo escolar, orientando as atividades educativas, visto que os temas transversais condutores da atividade escolar, que “não estando ligados a nenhuma matéria, em particular, pode-se considerar que são comum a todas” (BUSQUETS, 1999).

No entanto, Gutiérrez (1988) afirma que as escolas tem respondido com certos limites e politicidade a determinados temas trazidos legalmente ao âmbito escolar, como a temática da educação sexual que vem causando tantos resultados descontentes por discutir assuntos relevantes como a gravidez na pré-adolescência e adolescência e as DSTs (GUTIÉRREZ, 1988)

De acordo com Varella (2010), essa realidade referente à saúde e às doenças sexualmente transmissíveis é preocupante, pois a cada época os pré-adolescentes e adolescentes estão se envolvendo mais precocemente aos relacionamentos sexuais, impulsionados pelas sensações e desejos, despertados pelas explosões hormonais causadas pela puberdade. Nessa fase também o crescimento se acelera, os órgãos sexuais ganham definição e a fertilidade se inicia (VARELLA, 2010).

Hoje, as informações estão nos meios de comunicação, porém estão “soltas” num mundo de acessos. A prática sexual, entretanto deixou de ser para a reprodução, ganhou a sutileza do prazeroso e, com isso, podendo chegar à armadilha do perigo em cada relação sexual desprotegida, levando a um futuro de lutas pela sobrevivência, não só por uma doença incurável, como relata o projeto Amigos da Escola (2003): “as relações sexuais, infelizmente, em geral andam acompanhadas de indesejáveis DSTs, entre elas a devastadora Aids, que não tem cura ainda e vem matando milhões de pessoas em todo o mundo”, assim como uma gravidez indesejada.

A escola tem sofrido tensões e anseios em como lidar com temas de uma realidade “tão liberada e tão proibida” aos adolescentes que é o falar sobre a sexualidade, o sexo e doenças por ele transmitidas. A relação sexual nas dependências da escola (relações homo e heterossexuais) tem sido prática frequente, o que exige da escola todo um equilíbrio e um tratamento especial em sua apresentação didática e um amparo inclusive legal, para cuidar deste assunto. A masturbação também é bem presente nesse contexto de difícil exposição na escola, deixando os professores e a direção da escola numa árdua tarefa de educar, orientar sem constranger ou discriminar.

Nesse sentido Egypto (2012, p. 19) argumenta que: “a educação sexual deve ser – e sempre será – a responsabilidade da família, à escola cabe a orientação, informação, colaboração e ajuda nessa formação integral, mas em nenhum momento substitui os valores trabalhados em casa”. (EGYPTO 2012).

Portanto, assegurar que existe uma estrutura é despertar o interesse de todos, não somente de alguns envolvidos nesse contexto da comunidade escolar, para colaborar na formação integral dos educandos, visando à reflexão e problematização sobre a saúde biopsicosocial (valores, posturas, preconceitos, responsabilidades). Esses são alunos que

certamente absorvirão muito mais os conteúdos ofertados em sala de aula tornando-se capazes de socializar o conhecimento a outros do seu ciclo de amizade, estabelecendo relações de respeito mútuo, lembrando sempre, como retrata o projeto Amigos da Escola (2003), que: “Sexo é um universo de todos e de cada um”.

Entretanto, a questão dos problemas sociais e, mais especificamente os que dizem respeito à saúde como as DSTs, afetam diretamente o educando e o educador, pelo fato de se tratar de temas polêmicos que exigem muito cuidado e conhecimento em sua abordagem para não causar constrangimentos, discriminação e outros problemas aos alunos, cabendo a ambos a responsabilidade de, através de uma relação e interação em sala de aula com bons recursos didático-metodológicos, desenvolver a consciência crítica para que a escola alcance sua meta e objetivos e os alunos as informações necessárias para saber lidar com esses problemas referente à sexualidade e à saúde, como parte de sua educação (FURLANI, 2011).

Metodologia do estudo

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com aplicação de questionários com perguntas fechadas, com participação dos alunos de Escolas da rede Pública Estadual e Municipal do ensino fundamental e médio da capital Belém-Pará-Brasil, a partir de análises dos resultados segundo Bardin, (2010), com propósito de descrever a participação da escola pública na formação do conhecimento adquiridos pelos alunos de 10 a 16 anos sobre as doenças sexualmente transmissíveis.

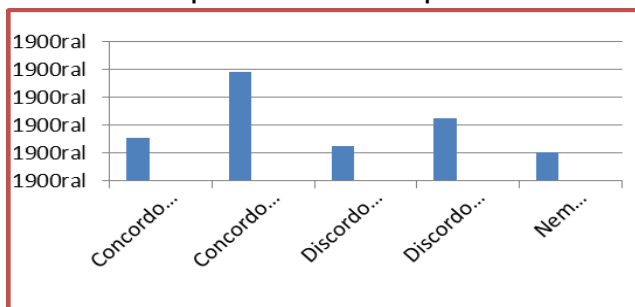
Resultados e discussão

É importante lembrar que as adolescentes amadurecem em média dois anos antes dos rapazes, porém os rapazes despertam para encontros sexuais com mais ansiedade. Segundo Duarte (2001, p. 33) “a ânsia de dar e receber carinhos fazem o adolescente querer mais e se torna refratário à interferência dos pais velhos dizendo “eu sei o que estou fazendo”, “não sou mais criança”, “não quero palpite na minha vida”, “eu assumo o que faço”, dificultando muitas vezes o empenho dos professores que se preocupam em trabalhar esse tema. (DALLACORTE;DUARTE , 2001)

Para a afirmação contante no gráfico 01 o professor tem enfrentado alguns desafios, tais como incentivar para que os alunos sejam mais responsáveis no seu comportamento sexual perpassa não só pelo processo de educação continuada com grande

soma de informações, mas também com o processo de transformação hormonal normal dessa idade.

Gráfico 01- Responsabilidade do Comportamento Sexual

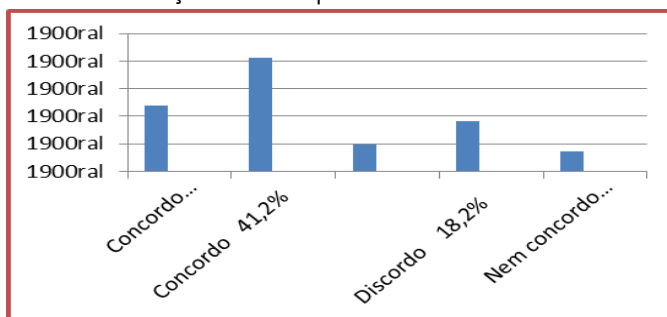


Fonte: Pesquisa de campo, 2012 – Belém – Pará – Brasil.

No *Gráfico 01* demonstram-se as respostas dos alunos em relação aos professores, com relação se estes incentivam a participação dos alunos nas atividades que envolvam responsabilidade do comportamento sexual, com 54,6% os alunos que concordam e os que concordam plenamente, somando a maioria, afirmando que os professores tem incentivado os alunos a serem responsáveis consigo mesmo e com o outro, pois trata-se do comportamento sexual de cada um, ao contrário, 35% dos alunos discordam ou discordam plenamente da afirmação de que os professores não estão cumprindo esse papel. No entanto, a escola vem cumprindo seu papel, mesmo que transversalmente no que se refere a orientar sobre o comportamento sexual e os perigos das DSTs como demonstra o gráfico 02.

O *Gráfico 02* vem mostrar que o aluno recebeu orientação sobre comportamento sexual e as DSTs na escola com 65% da opinião dos alunos que concordam e os que concordam plenamente que a escola tem se preocupado em orientar seus alunos; a soma dos discordantes está em 27,8% , afirmando que a escola não cumpre esse papel. É perceptível que a escola é o lugar onde o adolescente passa a maior parte do seu tempo, portanto um espaço onde esse adolescente pode ser trabalhando em sua sexualidade seriamente, com mais estrutura, de forma que esse tema não fique à margem de momentos eventuais.

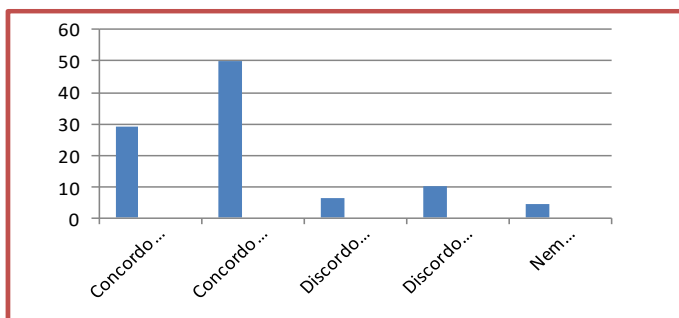
Gráfico 02 - Orientação sobre comportamento sexual e as DSTs na escola.



Fonte: Pesquisa de campo, 2012 – Belém – Pará – Brasil.

Dessa forma, Ribeiro (2011, p. 37) defende a afirmação de que em se tratando da vulnerabilidade individual, é importante estimular os indivíduos a compreenderem a associação entre o conhecimento acerca do preservativo e seu uso efetivo durante os relacionamentos sexuais, pois é indissociável analisar a respeito do acesso a esses insumos de prevenção e que as pessoas se tornem tão vulneráveis às doenças como mostra o gráfico 03.

Gráfico 03 - Conhecimento dos métodos de prevenção das DSTs.



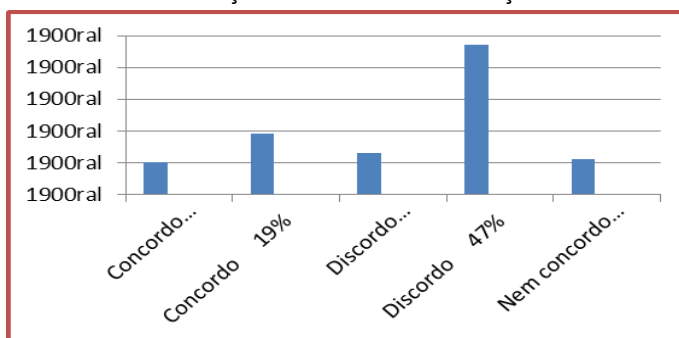
Fonte: Pesquisa de campo, 2012 – Belém – Pará – Brasil.

O Gráfico de 03 demonstra que a maioria dos alunos já têm conhecimento dos métodos de prevenção das DSTs, ainda que tenham comentado, durante o processo de aplicação dos questionário, que só conheciam a camisinha, porém 79% da somatória dos

alunos que concordam e os que concordam plenamente significa que a grande maioria dos alunos reforça a importância da informação, do diálogo, não como mercado de consumismo, mas como responsabilidade de prevenção desse adolescente.

No que se refere a formação continuada dos professores, oferecida pela escola para esta temática, é demonstrado no gráfico 04 o seguinte:

Gráfico 04 - Formação continuada sobre educação sexual/DST.



Fonte: Pesquisa de campo, 2012 – Belém – Pará – Brasil.

O Gráfico 04 representa a opinião dos professores a respeito do recebimento de formação continuada sobre educação sexual/DSTs para ministrar na escola, em que apenas 29% da somatória dos professores que são concordantes afirmam ter recebido formação continuada. No entanto, constata-se que 60% são professores discordantes, que não receberam essa formação, fator que dificulta o processo do ensino, e 11% nem concordam e nem discordam, demonstrando pouco interesse pelo assunto. Esse posicionamento, de certa forma, vem acarretar um prejuízo ao processo qualitativo na formação do docente.

A abordagem objetivando conhecer se o professor recebeu educação continuada sobre educação sexual/DST para ministrá-la na escola e se esta exerce o seu papel de formadora integral do indivíduo incluindo temas que envolvem a formação como um todo demonstrou que a maioria dos professores ainda têm dificuldades de abordar tal assunto que já está consolidado nos PCNs. Por isso há necessidade de que os educadores façam uma revisão de conceitos, superação de preconceitos e estereótipos lançando um olhar reflexivo sobre nossa própria sexualidade quebrando tabus, medos e vergonhas, sem nos

esquecermos da dedicação e estudo uma vez que a sexualidade está presente na vida de todos nós. E essa questão ainda se torna mais difícil para os professores porque a família ainda está num padrão tradicional, resistente à discussão da sexualidade e DSTs em sala. (BRASIL,1998)

Assim, em cumprimento ao art. 2º, inciso 2, da Portaria Interministerial nº 796, de 29 de maio de 1992 do Ministério da Educação, com referência ao Ministério da Saúde, evidencia o seguinte: “Os conteúdos programáticos do projeto educativo devem estar em consonância com as Diretrizes do Programa Nacional de Controle das DSTs e AIDS do Ministério da Saúde”. Considerando essa determinação ministerial, a escola deve exercer o seu papel, assumindo a responsabilidade de informação clara e precisa no que se refere à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e suas consequências referente ao exercício da sexualidade sem responsabilidade. Dessa forma, o professor deve propiciar métodos de informações adequadas e atualizadas do ponto de vista científico, promovendo discussões e reflexões sobre sexo, sexualidade e educação sexual, o que contribuirá para que os alunos desenvolvam atitudes saudáveis e responsáveis. (MS;BRASIL, 2010)

Conclusão

Desta forma, este estudo analisou os aspectos da educação sexual e as DSTs tratadas no contexto escolar do ensino fundamental das escolas públicas de Belém do Pará – Brasil; pois segundo Blanco (2011, p. 52) “ Nos dias de hoje que são marcadas pelas DSTs os educadores devem apresentar uma nova postura abrindo espaço para um dialogo aberto e franco para que informações sejam passadas e conhecimentos sejam trocados entre aluno e educador” (BLANCO , 2011)

Em discussão dessa realidade brasileira foram pontuados conceitos e abordagens sobre a saúde pública em nosso país e as DSTs e como método de aprendizagem foi escolhido como local a sala de aula, a educação inclusiva foi olhada com a finalidade que tal temática fosse possível e que o papel da escola pública caminhe em trabalhar a partir das observações dos educadores, dos alunos e da própria escola. (MENEGOTTO ET AL., 2010).

Por fim, após conhecer os resultados da pesquisa, observa-se que é necessário estruturar melhor as escolas, tanto para as ações e serviços essenciais ao trabalho educativo quanto para alcançar o entendimento do educando, que é uma das propostas da escola enquanto formadora. Esta deve buscar executar as recomendações vigentes em seus PPPs visando a melhoria da abordagem dos temas transversais sobre sexualidade e DSTs na escola, no sentido de sensibilizar os estudantes para a necessidade de aprendizagem do

auto-cuidado, bem como exigir compromisso dos educadores no sentido de assegurar essa aprendizagem de forma adequada e segura.

Referências

ALCÂNTARA, Sirene de Carvalho. **A escola pública e a questão curricular**. Duque de Caxias – RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1. GRAMSCI, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa edições 70. 2010.

BLANCO Marcos Vinicius Ferreira Mendes; Mattos, Wellington Rodrigues de. **DST: A Importância do Aprendizado em Sala de Aula**. *Revista Saúde & Ambiente*. janeiro a junho. 6(2), 2011. 24-32p.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96**. São Paulo, Ed. Atual. 2007

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF.1998.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Manual de Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Brasília, Ministério da Saúde. 2007

BUSQUETS, Maria Dolors. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo, Átic. 1999.

DALLACORTE, Vaneides; Follador, Franciele. **Sexualidade e adolescência: saúde sexual e reprodutiva**. Duarte, R. (2001). **Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis**. Ed. Moderna, São Paulo-SP. 2016.

EGYPTO, Antonio Carlos. **Orientação sexual na escola: Um projeto apaixonante**. 2. ed. São Paulo, Cortez. 2012.

FRANCISCO, Márcio Tadeu Ribeiro et al. **O uso do preservativo entre os participantes do Carnaval - perspectiva de gênero**. Ribeiro, KCS., Silva, J.S. *Querer é Poder? Ausência do Uso de Preservativo nos Relatos de Mulheres Jovens* . 23(2),84-89. Recuperado de <http://www.dst.uff.br/revista> 23-2-2011/7. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**: Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1998.

FREIRE, Paulo. et all. **Amigão da Saúde: Projeto Amigos da Escola**. Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje. 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ed. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula: Relações de gênero, orientação Sexual e Igualdade étnica racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte, Autêntica Editora. 2011.

GADOTTI, Moacir.; Romão, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo, Cortez. 1997.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo, Summus. 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. et. al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo, Cortez. 2008

MENEGOTTO, Oliveira. et al. **Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores**. *Revista de Psicologia*. 22(1), jan/abr 2010. 155-168 p.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo, Ática. 2004.

RIBEIRO, Leticia Erica Gonçalves. **Sexualidade: qual o papel da escola?** Revista Mtria,7(2) 25-30. Março, 2009.

Ação e Formação Continuada Docente: uma Intervenção Colaborativa entre o Processo de Ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência e com Dificuldades de Aprendizagem

SOUSA, Domitília Lopes de
Doutora em Educação, Universidad de La Integración de Las Américas –
UNIDA, em Asunción – Paraguay
E-mail: dimitilialopes@hitmail.com

Resumo

O estudo faz uma abordagem acerca da ação e formação continuada do docente. Assim, buscou-se analisar como esta ação e formação continuada podem contribuir para uma intervenção colaborativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, do Colégio São José do município de Caxias, no Estado do Maranhão, ano 2018, pois a formação continuada é essencial para o desenvolvimento dos educadores, que se permitem fazer inovações e modificações no processo de ensino-aprendizagem, além de criar métodos de intervenção visando proporcionar um aprendizado eficiente para todos os alunos, principalmente para os alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. A investigação foi de alcance descritivo, e utilizou-se como técnica a entrevista e o grupo focal. A população foi formada por docentes, alunos e pais de família. Para desenvolvimento do estudo utilizou-se do enfoque qualitativo, baseado nos aspectos da realidade, no processo de compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, que permitiu fazer observações e constatações prévias sobre a ação dos professores junto aos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, para assim elaborar uma intervenção colaborativa, que auxilie os docentes no processo de ensinagem desses alunos, provocando mudanças significativas no desenvolvimento dos mesmos. Com base nisso, constatou-se que o processo de formação continuada é essencial para o desenvolvimento do profissional docente e que permite modificar sua prática docente, além disso um dos recursos que pode ser utilizado pelos professores para atrair a atenção e participação dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, são os laboratórios de aprendizagem, que na investigação se utilizou do LEAS, o qual possibilitou atividades diferenciadas que podem ser aplicadas a todos os alunos. Portanto, o referido laboratório

permitiu que fossem trabalhadas diferentes habilidades cognitivas importantes como: foco, atenção percepção, reconhecimento e memória a partir da intervenção pedagógica do professor.

Palavras-chave: Docentes, formação continuada, alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem, intervenção colaborativa, ensino-Aprendizagem.

Introdução

Ao longo da história, as leis que regem a educação modificaram-se de acordo com as necessidades sociais, observadas em cada época, tornando-se alvo de várias discussões, no sentido de contribuir para que todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pudessem desfrutar dos benefícios de um ensino que tornaria efetivo o direito de todos os cidadãos de participarem ativamente da construção do conhecimento, bem como a necessidade de pertencer aos mesmos espaços escolares, ou seja, as salas de aula regulares.

Assim, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que, dentre outros direitos, abordava a necessidade destas crianças de fazerem parte do ensino regular.

Iniciava-se uma caminhada no sentido de incluir estas crianças na vida escolar, visando o desfrutar de todos os direitos necessários a uma aprendizagem de qualidade que lhes permitisse formação global. De posse dos conhecimentos provenientes de observações diárias, registros e intervenções pedagógicas, percebeu-se um outro grupo de excluídos – as crianças com dificuldades de aprendizagem.

A partir dessa descoberta, surgiu a necessidade de inserir, nesta reflexão, estratégias de inclusão para esse grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem que, assim como as crianças com deficiência estavam às margens da escola regular, figurando somente de forma quantitativa. Assim, cabe salientar que o foco da questão seria uma maior reflexão sobre a importância da formação continuada dos professores, em um contexto inclusivo, onde todos os alunos possam sentir-se parte importante no processo de ensino-aprendizagem.

Após este diagnóstico, pode-se dizer que a ação pedagógica do professor tem caráter decisivo para a inclusão de todos os alunos, uma vez que se faz necessário uma intervenção pedagógica, no sentido de incluir as crianças com deficiência e as crianças com

dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento em sala de aula regular.

Desta forma o estudo tem como eixo norteador a ação e formação continuada docente: uma intervenção colaborativa entre os processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem no Colégio São José de Caxias - Maranhão, Brasil, no ano de 2018.

A preferência por esta temática visa uma contribuição para incluir a pessoa com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, naturalmente, na sala de aula regular e na sociedade como um todo.

Assim, ao acompanhar os docentes do Colégio São José em Caxias- Ma, com seus métodos e estratégias no que se refere ao trabalho com as referidas crianças, percebeu-se que algumas mudanças precisavam ser feitas no campo pedagógico, na aquisição de valores e na vivência cotidiana, pontuando a ineficácia dos métodos utilizados provenientes da falta de formação continuada.

Neste contexto, o objetivo do estudo é: analisar as contribuições da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de capacidades e competências cognitivas das crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, reconhecendo, na prática docente, o ponto chave necessário para intervir no desenvolvimento dessas crianças no ensino regular.

Outro importante aspecto a ser considerado é ação do professor, uma vez que se torna necessária a intervenção do mesmo no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, buscando um melhor desenvolvimento das crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a escola também tem que contribuir nesse processo, pois deve estar estruturada para trabalhar com a homogeneidade. Abordar a questão da inclusão não é somente trazer os alunos para a escola, mas sim envolvê-los em atividades no meio social que desenvolvem sua cultura, suas práticas e, desta forma, gerar um avanço psicológico significativo.

Neste contexto, será apresentado também o Laboratório de ensino e Aprendizagem Significativa-LEAS como ferramenta pedagógica para auxiliar o professor na busca por caminhos que possam amenizar as distâncias encontradas entre os alunos com deficiência e com dificuldade de aprendizagem e a realidade da sala de aula do ensino regular, e sua contribuição para a construção do saber de forma diferenciada para essas crianças.

Entretanto, para que a inclusão de fato aconteça, há ainda um longo caminho a ser percorrido, pois este é um processo lento e carece de ser visto como uma ação social e, assim sendo, abrange todos que priorizam a educação.

O problema do estudo se dar em observar a prática pedagógica dos professores do Colégio São José, seus conflitos e desafios frente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, percebe-se que algumas mudanças são necessárias no campo pedagógico.

Com base nessa percepção, faz-se necessário uma reflexão sobre a ação e formação continuada docente, como forma de intervenção colaborativa entre os processos de ensino-aprendizagem.

Tais mudanças, porém, não acontecem com base em simples recomendações técnicas, mas a partir da reflexão conjunta acerca de como está alicerçada a ação docente e os suportes da formação continuada dos professores sobre as formas didático-metodológicas, que interferem no ensino-aprendizagem das crianças com deficiência e com problemas de aprendizagem.

Os objetivos específicos são: 1- Identificar como a ação e formação continuada docente podem contribuir para uma intervenção colaborativa no desenvolvimento de capacidades ou competências cognitivas das crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem; 2- Compreender sobre a importância das intervenções pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e com dificuldade de aprendizagem. 3- Interpretar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e dificuldades na sala de intervenções pedagógicas; 4- Caracterizar as competências cognitivas com a prática do professor são desenvolvidas nas crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem.

O estudo se justifica por se tratando de inclusão social, vale ressaltar que esta visa oportunizar aos mais necessitados a possibilidade de acesso a bens e serviços. Desta forma, é proposto o paradigma da inclusão social dos alunos com deficiência no ensino regular e subsídios para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que este hoje é garantido pela legislação educacional brasileira. Assim, diante deste cenário educativo, surge a necessidade de rever a formação continuada dos professores e a sua ação, para que, de fato, haja mudança na prática educativa, estrutural e pedagógica no que diz respeito a lida no cotidiano escolar.

Neste contexto, vale salientar que o motivo que sustém a luta pela inclusão, que tem o intuito de acolher e condicionar as pessoas com deficiências a exercer direitos referentes a efetivação da inclusão escolar, tem uma nova perspectiva para as crianças com

deficiência é, indubitavelmente, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas e, desta forma, tornem-se aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos, considerando suas especificidades, sem cair nos ardis da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Sendo assim, a preferência por esta temática visa uma contribuição para adequar a pessoa com deficiência, levando-a a interagir naturalmente na sociedade. Assim, ao acompanhar a prática docente no Colégio São José em Caxias- MA, no que se refere ao trabalho com o aluno com deficiência e com dificuldade de aprendizagem, percebeu-se a ineficácia dos métodos utilizados, levando a compreender a falha na formação continuada docente.

Acredita-se que, a partir da reflexão proposta nesse trabalho, a referida escola irá repensar a formação continuada de seus professores, no sentido de proporcionar encontros de formação, que possam auxiliar a revisão dos métodos educacionais que proporcionem um ambiente de inclusão e assegure um ensino de qualidade para os alunos com deficiência.

Além disso, pode-se analisar o suporte físico e os recursos que a referida escola proporciona para essas crianças, pois sabe-se que, para que haja uma aprendizagem eficaz deve existir um trabalho em conjunto, da escola com os professores e uma comunicação com a família.

No campo educativo, essa reformulação da formação docente para a prática inclusiva é de suma importância, no que diz respeito a inclusão desse aluno, levando a crer que se faz necessário uma reflexão, quanto a inclusão do aluno em classes regulares, visando uma educação efetiva para todos, a fim de que sejam delineados novos caminhos para o êxito da inclusão do ensino aprendizagem na sociedade caxiense, pois é conhecido que a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, é necessário, porém nem todas as escolas e professores estão preparados para tal ação.

Fundamentação teórica

Ação e formação continuada docente

A formação continuada pode ser entendida como o engajamento dos profissionais da educação em processos de aprimoramento, que lhes permitem estar continuamente bem informados e atualizados sobre as novas tendências educacionais. Mais do que isso, permite que o educador agregue conhecimento, que seja capaz de gerar transformação e impacto no contexto profissional e escolar (FRANÇA, 2016; p. 87).

Para autor citado, no âmbito profissional, a formação continuada permite que o educador se engaje em pesquisas, estudos, reflexões críticas e se aproxime das novas concepções, linguagens e tecnologias. No ambiente escolar, o profissional maduro e atualizado se torna um facilitador e não apenas um transmissor, enquadrado em uma forma única de traduzir o conhecimento. Essa é a importância do constante processo de qualificação e formação do docente. Ele torna o educador capaz de construir e se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Com base em Oliveira (2017), a expressão “formação continuada”, usada no cenário educacional, tem sido atrelada à qualidade da educação e, do mesmo modo, à qualidade de ensino. Essa associação acena para complexidade desse processo, que requer atenção, planejamento e perseverança. É o exercício de uma prática pedagógica de qualidade, diretamente relacionado à formação de profissionais alicerçados em uma fundamentação teórica consistente e associada à contínua articulação entre a teoria e a prática.

Sabe-se que a formação continuada está inteiramente ligada à qualidade de ensino, uma vez que o professor precisa estar apto para atuar de forma consistente e qualificada, pois é necessário que o mesmo saiba trabalhar com todos os perfis de alunos presentes na sua sala de aula e, para isso ocorrer de fato, o educador necessita estar qualificado.

Acerca disso, Oliveira (2017, p.523) escreve que:

Por meio da Formação Continuada, os professores, e os gestores da instituição, tornam-se mais capacitados para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos e, para além deles, propor estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar (...) de modo a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade, por meio de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva, capacitando-o a utilizar seus conhecimentos em prol da construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Com base no supramencionado autor, a formação continuada torna-se um instrumento fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo os vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Também

favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem docentes e discentes em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem e habilitar os estudantes a elaborar e desenvolver projetos que redimensionarão sua escolaridade e o papel destes na sociedade.

Dorziat (2011) ressalta que é necessária que os cursos ou projetos de formação inicial ou continuada, direciona um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e do questionamento da globalização hegemônica, visando a construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo.

Para Cruz (2009) a inclusão escolar nas formações direcionadas aos docentes é primordial para que eles possam conhecer e refletir sobre os princípios da Educação Inclusiva, bem como reconhecer e, assim, trabalhar com as peculiaridades de cada aluno presente nas salas de aula.

O trabalho docente, baseado nessa perspectiva de formação, traz benefícios para todos os alunos. Sendo que para os alunos sem alguma deficiência específica, contribui para o reconhecimento da importância do respeito às diferenças, da valorização da diversidade, da prática da alteridade, além de incentivar atitudes de respeito e solidariedade. Já para os alunos, público-alvo da Educação Especial, contribui para a ampliação de suas habilidades, motivando-os a permanecerem na escola e a aprimorarem as relações interpessoais com seus pares.

De acordo com Cruz (2009), outra conquista alcançada por meio de uma formação que aborde a temática da inclusão escolar, diz respeito ao aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica do professor. Com base nos conhecimentos adquiridos no momento da formação, o professor poderá delinear e desenvolver ações voltadas para aprendizagem de todos os alunos, entre eles, os alunos público-alvo da Educação Especial. A formação docente ancorada nos princípios da Educação Inclusiva, pode colaborar para a efetivação da inclusão escolar ao possibilitar aos alunos público-alvo da Educação Especial reais oportunidades de desenvolvimento, por meio da valorização de suas capacidades, do incentivo à construção de novas habilidades e de práticas pedagógicas diversificadas e reflexivas, que consideram as especificidades de cada aluno.

Os autores citados anteriormente ressaltam ainda, que vários fatores interferem na questão da adequada formação do docente, cabendo ainda a esse docente, ter o interesse em se capacitar, buscando por cursos de formação para a área da Educação Inclusiva. É essencial que os professores se mostrem abertos para novas formações, mas, em

contrapartida, é preciso que disponibilizem cursos de formação para esses professores. À medida que ampliam seus conhecimentos, os docentes podem realizar um trabalho pedagógico com vistas à efetivação da Educação Inclusiva.

Conforme Reis (2006), de acordo com os princípios da Educação Inclusiva, o processo de inclusão escolar não consiste apenas em garantir que todos os alunos estejam presentes nas instituições de ensino; além disso, é fundamental, também, que se promovam ações que possibilitem a cada aluno, aprimorar suas habilidades e competências. Nessa perspectiva de educação, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista, baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade.

Para Freitas e Moreira (2011, p.70):

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em suas matrizes curriculares, mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais agravante, para não se concretizar uma Educação Inclusiva a esse alunado.

O Plano Nacional de Educação (2014), na meta quatro, tem como finalidade universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos público-alvo da Educação Especial. O documento estabelece como uma das estratégias para atingir a meta quatro, o incentivo à inserção nos cursos de formação inicial e continuada para professores, entre eles os cursos de pós-graduação, de aportes teóricos, relacionados ao atendimento educacional desses alunos. Um aspecto importante, abordado nessa estratégia, se refere ao destaque dado aos cursos de pós-graduação, firmando a necessidade de que a questão da diversidade seja abordada em todos os níveis da formação docente.

A importância da formação continuada no processo de inclusão

Conforme França (2016), a formação continuada é uma necessidade nos dias atuais, haja vista, que as necessidades e demandas que a escola traz a cada dia, exige de todos os envolvidos um processo de melhoria contínua para poder atender à diversidade que existe hoje em sala de aula e desenvolver um trabalho de qualidade. Para o autor, o docente deve se aprimorar, ampliar suas possibilidades de atuação, ressignificando o espaço escolar. A evolução das competências desse educador promove:

- Melhoria na dinâmica de tradução do conteúdo das disciplinas;
- Apresentação do conteúdo mais adequado à realidade dos estudantes;
- Identificação dos obstáculos de aprendizagem e formulação de estratégias para contorná-los;
- Construção e planejamento de dispositivos e estratégias didáticas;
- Engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem.

Assim, o educador passa a intervir como mediador e auxiliador, estimulando a autonomia dos seus educandos, tornando-os autores do seu próprio conhecimento e, com isso, formar cidadãos ativos e participantes.

Segundo Furtado (2015, p. 73), para que: A formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo pesquisas na área, as atividades de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia porque são desvinculadas da prática.

Assim, as deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e a reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional. Alguns autores apontam que o segredo do sucesso de um bom programa de formação continuada resume-se a três fatores: partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o seu saber e a sua experiência; e integrar de forma eficaz, teoria e prática.

Com relação a esse último fator, é preciso ficar atentos para que o processo de formação não se constitua num receituário pedagógico. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a

prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dá sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Furtado (2015) relata que formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências.

A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um grande leque de possibilidades metodológicas se apresenta aos professores, em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências, através de oficinas e workshops, mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão. Por fim, a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente. Para Nóvoa (2003), a formação e o trabalho docente são questões importantes, uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e estar relacionada ao seu dia a dia. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, e uma característica crucial do processo de formação continuada efetiva, é contemplar as três dimensões da

O docente não pode se privar de estudar. Grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver a prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, sendo necessário criar condições favoráveis, tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo. Neste sentido,

Conforme França (2016), as universidades vêm ocupando um papel essencial, mas não é o único meio para a formação de professores. O desenvolvimento profissional não corresponde só a cursos de formação de professores, mas soma ao conhecimento adquirido ao longo da vida. A formação não conduz só no saber na sala de aula, é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas e na perspectiva histórico, sociocultural.

Os docentes precisam de qualificação, tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento. A formação inicial deve passar por reformulações profundas. Isso implica em garantir ao profissional um conhecimento básico para a sua

atuação no âmbito escolar, pois a aprendizagem ocorre quando, por meio de uma experiência, muda-se o conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito. Nesse sentido, deve-se procurar sempre adquirir conhecimentos, seja através de uma graduação, pós-graduação, seminários, palestras, encontros pedagógicos, enfim, todos os cursos que venham contribuir para formação pessoal do professor.

Intervenção colaborativa: desafios e contribuições

Intervenção é o ato de intervir através da palavra ou ação, logo pode-se ver que o professor tem um grande desafio em sala de aula, pois ele precisa criar estratégias que visem não só incluir, mas de fato, fazer com que o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) desenvolva suas capacidades.

De acordo com Sant'Ana (2005), nos últimos anos e, mais especificamente, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos, até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração. Entre os inúmeros enfoques pesquisados, está o que envolve as opiniões de docentes e demais profissionais da educação sobre a proposta inclusiva e sua participação neste tipo de projeto. Uma vez que professores e diretores apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza.

Para Sant'Ana (2005), é sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial, do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências. Nesta perspectiva, pode afirmar que:

Consiste em uma parceria entre professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (FERREIRA et al, 2007, p.01)

Nesse sentido, Sant'Ana (2005) destaca que os estudos atuais sobre a o papel do professor em classes inclusivas, apontam que o sucesso de sua intervenção depende da realização de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, tais como: a adoção de novos

conceitos e estratégias, como a educação cooperativa adaptação ou (re)construção de currículos; a utilização de novas técnicas e recursos específicos para esses alunos; as formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade escolar nessa nova realidade social e educacional. Depende, além disso, de outros fatores importantes como, atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Não se pode esquecer que, muitas dessas sugestões, já existiam na literatura educacional antes do surgimento da orientação inclusiva, mas que, em alguns casos, foram redirecionadas a partir dos princípios da inclusão de alunos com NEE. As intervenções colaborativas devem existir na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, para isso, os educadores precisam estar capacitados para atuar de forma eficaz junto aos alunos com NEE, nos vários níveis de ensino.

Os autores Goffredo (1992) e Manzini (1999), têm advertido para o fato de que a inserção da educação inclusiva tem encontrado inúmeros obstáculos, em virtude da falta de formação dos educadores das classes regulares para atender às necessidades dos alunos especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso, certamente, se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

De acordo com Marin e Braun (2013), as intervenções devem acontecer com o propósito de garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com as propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

Para atender à diferença na sala de aula, deve-se flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. É preciso considerar que “se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos”. (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

Para Nóvoa (2002), a colaboração entre professores contribui para aprofundar o diálogo interdisciplinar. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, as intervenções colaborativas docentes só é apontada como benéfica, sobretudo, na medida em que ajuda a romper a cultura de isolamento, e a promover a integração, a troca e o apoio mútuo entre professores.

Gately e Gately (2001) enumeram a existência de três fases no desenvolvimento do ensino colaborativo:

Sendo que a Inicial: é onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si; a segunda, a de comprometimento: é quando a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula; a terceira fase trata-se do Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente; um complementa o outro.

Segundo Mendes (2008, p.113), as intervenções podem promover no processo de aprendizagem:

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Conforme França (2016), as intervenções colaborativas nas escolas se dão pela importância de possibilitar a troca de experiências entre professores em relação à solução de sérios problemas, envolvendo aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos. Em face disso, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, levando em consideração que a base do mesmo é o trabalho em conjunto, e conseqüentemente, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial.

Nesse modelo, dois ou mais professores, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de maneira coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com

funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos.

As intervenções são necessárias, pois sem elas não há inclusão de fato, uma vez que o aluno com necessidades especiais necessita de uma atenção a mais. Desta forma, sem o processo de planejamento, ou seja, estratégias escolhidas, analisadas e discutidas, esse aluno não será inserido no processo de aprendizagem, ele estará apenas ocupando espaço na sala de aula, mas não terá as mesmas oportunidades que os outros alunos.

Processo de ensino e aprendizagem

Alunos com dificuldades de aprendizagem

De acordo com Brasil (2006), é muito importante lembrar que o termo acessibilidade diz respeito não apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também ao acesso à rede de informações, de comunicação, equipamentos e programas adequados como:

1. Aspectos pedagógicos: O professor deve orientar seus alunos, no sentido de acolher e compreender as limitações físicas dos colegas e os diferentes meios de comunicação utilizados por eles, para que haja uma melhor interação social entre todos. Deve, ainda, buscar meios de se informar sobre as características de cada um dos seus alunos com ou sem deficiência, objetivando a compreensão de suas potencialidades e necessidades, para que possa ajudá-los de forma significativa. O aluno com deficiência física deve participar das atividades oferecidas pela escola, junto com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades.

Sua participação efetiva irá proporcionar-lhe sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor interação social. As atividades competitivas devem ser evitadas. O professor deve sempre estimular atividades nas quais predomine o espírito de equipe, onde cada um possa colaborar no que lhe for possível para que os objetivos comuns sejam atingidos. Os profissionais da escola, incluindo a equipe de apoio, devem estimular a todos os alunos a tomarem suas próprias decisões, de forma que eles possam se tornar cada vez mais independentes, facilitando assim, um processo de inclusão escolar

que não se restringe apenas a alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos.

2. Recursos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos: a comunicação alternativa tem sido um dos recursos que vêm beneficiando, com sucesso, os alunos que não conseguem articular ou produzir a fala, como por exemplo: pasta frasal, prancha temática, símbolos gráficos e etc. Nota-se que os recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com limitações motoras, como por exemplo: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico e etc. Outros recursos que, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, podem ser utilizados pelo professor, são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas, como: utilização de presilhas para prender o papel na mesa, engrossamento do lápis, para melhor agarrar e outros recursos que o professor pode criar, a partir da observação do aluno nas atividades em sala de aula.
3. Aspectos relacionados aos alunos com comprometimento do membro superior: a observação e a análise do potencial de uso do membro afetado nas atividades escolares e a adaptação, da qual o aluno necessitará, deve ser realizada o mais cedo possível, pelo educador e por demais profissionais especializados para o adequado desempenho das atividades, avaliando os progressos e a recuperação funcional do aluno.

Brasil (2006) relata que a atual política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a educação especial, enfatiza a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação desses alunos. Entretanto, no que tange à educação básica no ensino público e privado, a educação inclusiva tem representado um desafio.

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade da aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsiderando as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como sujeitos que merecem um olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor.

Outro aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização de referencial perceptivo-motor, pré-estabelecido como eixo do trabalho pedagógico em sala de aula, por meio dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos. Essa prática, obviamente, não se sintoniza com os referenciais motores do aluno com deficiência física, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Brasil (2006), A educação inclusiva do aluno com necessidades educacionais especiais, deficiência física significa, no âmbito escolar, a substituição do modelo racionalista ainda predominante na prática docente, fundamentado na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto, para uma nova concepção da educação enquanto um sistema aberto, alicerçado nas dimensões do ser, do fazer e do conviver.

Esse trinômio representa a síntese dos elementos fundamentais para que o desenvolvimento do aluno com dificuldades de aprendizagem possa realizar-se de forma consoante com as suas condições e necessidades, e considerando sequer a peculiaridade de ser deficiente físico, modifica a forma com que ele atribui significados a realidade ao seu redor e transforma as suas condições de relação com o ambiente social.

Portanto, há de se olhar o aluno com necessidades educacionais especiais - deficiência física como um sujeito que, apesar de possuir uma especificidade (deficiência física) o diferenciado demais, deve ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado, capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que lhes sejam oferecidas condições para tal.

De acordo com Fonseca (1984, p.56):

Para que seja conseguido em desenvolvimento pleno das suas capacidades, é fundamental fornecer a estas crianças uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam consoante as necessidades específicas de cada um.

Metodologia do estudo

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, fundamentada na literatura acerca da Metodologia Científica em pesquisas humanas e sociais. Foram utilizados importantes teóricos que contribuíram para construção do estudo.

O lugar do estudo foi: Colégio São José, com a participação de professores, pais e/ou responsáveis e alunos. A escola se localiza na cidade de Caxias-Maranhão e a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018.

O Alcance ou Tipo de estudo tem como foco a pesquisa descritiva. Conforme Richardson (1989), a pesquisa descritiva caracteriza-se, frequentemente, como estudo que procura determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

De acordo com Triviños (1987), pesquisa descritiva exige do investigador várias informações sobre o que se almeja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Hernández e Sampieri, (1998) corroboram que a pesquisa descritiva busca especificar as propriedades, as características e os perfis importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se fomenta a uma análise.

O enfoque do estudo: é qualitativo, pois busca principalmente a “dispersão ou expansão” dos dados e da informação. “Nas pesquisas qualitativas, a reflexão é a ponte que une o pesquisador e os participantes” (Mertens, 2005).

Segundo Hernández Sampieri (1998), o enfoque qualitativo tem como objetivo proporcionar um entendimento maior sobre os significados e as experiências das pessoas. O pesquisador é o instrumento de coleta de dados, que se apoia em diversas técnicas desenvolvidas durante o estudo, isto é, a coleta de dados não é iniciada com instrumentos preestabelecidos, mas é o pesquisador que começa a aprender por meio da observação e das descrições dos participantes e pensa em diversas formas para registrar os dados que vão sendo aprimorados conforme a pesquisa avança.

O desenho é fenomenológico, ou seja, que está relacionado com conhecimentos vividos por seres humanos. É uma abordagem usada para pensar como são as experiências de vida das pessoas e o que elas expressam. E não experimental: “é aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos e variáveis sem manipulá-los” (MARTINS, 1990, p. 22).

A população e amostra está localizada no Centro da cidade, possui espaço amplo e bem arejado, dispõe de uma área externa bastante espaçosa e um ginásio de esportes. Todos os professores possuem nível superior e a maioria são especialistas. Desta forma, a população é composta por 30 professores, 59 alunos e 14 pais, sendo que os pais

participantes foram aqueles que optaram em responder aos questionários propostos pela pesquisadora. Os Participantes foram 30 professores, 59 alunos e 14 pais.

As técnicas e instrumentos de coleta de dados: foram utilizados os seguintes instrumentos: Observação através de indicadores, grupo focal por meio de questionários e nas entrevistas, utilizaram-se perguntas guias referentes ao objeto de estudo.

Resultados

Na primeira etapa, tem-se os resultados do diagnóstico feito previamente para a investigação acerca da prática docente.

Acompanhamento – professores, Diagnóstico da atuação do educador: Análises prévias. A pesquisa foi desenvolvida com 30 docentes que fazem parte da totalidade do quadro efetivo do Colégio São José, sentiu-se a necessidade de uma análise prévia da atuação dos professores e, assim, saber o que deve ser trabalhado para melhorar sua prática docente.

Tabela 1: Resultados da observação dos Professores antes da aplicação do LEAS. Ajuda os alunos que têm mais dificuldades?	
Sim	25
Não	05

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Resultados da observação dos Professores antes da aplicação do LEAS

Tabela 2: Ajuda os alunos que têm mais dificuldades?	
SIM	25
NÃO	05

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018

Através da atuação docente, o educador mostra seu trabalho e a dedicação que tem com seus alunos e, com isso, ajuda os que apresentam dificuldades. Assim, constatou-

se que 25 professores prestam ajuda aos alunos que apresentam dificuldades e 05 não fazem o mesmo com seus educandos, pois alegam que o horário é insuficiente.

Tabela 32: Demonstra respeito pelo aluno?	
Sim	30
Não	0

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

No processo de ensino-aprendizagem, o respeito é um elemento fundamental para se obter bons resultados. Sobre a demonstração de respeito do professor para com o aluno, notou-se que todos os docentes observados tratam seus alunos com respeito, pois compreendem, que esse é o primeiro passo para desenvolver seu trabalho com sucesso.

Tabela 4: Mantém bom relacionamento com os alunos?	
Sim	26
Não	04

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Sobre o relacionamento entre professores e alunos, observou-se que 26 educadores mantêm um bom relacionamento com seus educandos e 04 desses profissionais possuem dificuldades de firmar um bom relacionamento com os alunos.

Tabela 5: Transmite informações de forma clara e objetiva?	
Sim	24
Não	06

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Acerca da transmissão das informações, se faz necessário que sejam realizadas de maneira clara e objetiva, para que o aluno possa compreender e apreender os conteúdos. Sendo assim, pode-se constatar que 24 professores conseguem transmitir muito claramente seus conhecimentos, pois é notório que os alunos compreendem sua linguagem, e ainda, 06 discentes não conseguem comunicar os conteúdos de maneira que os educandos consigam entender.

Tabela 6: Estimula o aluno a participar ativamente das aulas?	
Sim	25
Não	05

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Sobre o professor estimular seus alunos a participarem assiduamente de suas aulas, verificou-se que a maioria 25 tem a preocupação de trazer o aluno para dentro de suas aulas, fazendo-o participar de forma significativa e somente 05 não faz esforço algum para estimular seus educandos para participar de suas aulas.

Tabela 7: Cumpre os objetivos da aula?	
Sim	22
Não	08

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

Todo educador sabe que o planejamento escolar é muito importante para que suas aulas possam ter uma boa organização, mas sabem também, que nem sempre o que foi planejado é suficiente, pois, muitas vezes, podem haver imprevistos e, por isso, é importante que esteja preparado para assumir o controle da situação e, consiga cumprir com os objetivos desejados. Sobre isso, observou-se que 22 dos professores conseguem cumprir com o objetivo de cada aula, mostrando-se bem planejado e 08 deles, infelizmente, não cumprem o que planejam durante suas aulas.

Aplicação do LEAS aos professores

Após análise prévia da atuação dos professores, no colégio São José, quanto a sua prática docente, em relação a aprendizagem das crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem, notou-se algumas adversidades em elaborar atividades que proporcionem o desenvolvimento cognitivo de cada educando, de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Desta forma, torna-se pertinente a aplicação do LEAS a esses profissionais. Diante dessa premissa, tal aplicação ocorreu da seguinte maneira:

- Apresentação do LEAS à comunidade escolar, por meio de slides, em que aborda seu conceito, objetivos e resultados, no intuito de torná-lo popular e, assim, se tornar uma ferramenta para o professor, auxiliando-o na sua prática didático-pedagógica diária.
- Fóruns de debates pedagógicos direcionados aos professores, como parte da ação e formação continuada dos docentes, com apresentação de relatos de alguns professores em relação ao fórum discutido.
- Oficinas Pedagógicas: aplicação do LEAS, através de oficinas para a construção dos materiais pedagógicos necessários para atuação docente junto aos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem.

Os fóruns de debates surgiram da necessidade de uma maior reflexão acerca de temas pertinentes à formação continuada dos professores e os anseios em buscar ferramentas ou formas alternativas para a prática docente, referente às necessidades didático-pedagógicas das crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem.

Os fóruns de debate tiveram a duração de 4 meses, com encontros semanais, tendo seu início no mês de fevereiro e término no mês de junho, do ano de 2018, o qual foi interrompido para o recesso escolar. Contou com a participação de 30 docentes.

Na tabela a seguir estão explicitados os temas e objetivos abordados em cada fórum de debate:

ORDEM DE REALIZAÇÃO DOS FÓRUNS	TEMA	OBJETIVO DO FÓRUM	DURAÇÃO
FÓRUM I	Ação e formação continuada	Discutir sobre a importância da formação continuada docente e suas implicações no dia a dia de sala de aula.	1 mês

FÓRUM II	Intervenção colaborativa	Dialogar a respeito da significação de intervenção colaborativa e as diversas formas de praticá-la.	1 mês
FÓRUM III	Processo de ensino-aprendizagem: alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem	Refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem	1 mês
FÓRUM IV	Laboratório de aprendizagem	Conferenciar sobre o significado e a importância dos laboratórios de aprendizagem para a intervenção colaborativa	1 mês

Fonte: Pesquisa de campo do próprio autor – 2018.

No fórum I, que trouxe objetivo, discutir sobre a importância da formação continuada docente e suas implicações no dia a dia de sala de aula, buscou-se dialogar e debater como esses profissionais devem atuar, a importância de os professores estarem sempre aprofundando seus conhecimentos e aperfeiçoando sua prática docente, pois sua formação inicial não atende todas as demandas da realidade, que muda constantemente, se moldando de acordo com a realidade de cada tempo.

Por isso, é importante que o educador tenha consciência que é preciso sair do comodismo de uma prática constante e imutável, e planejar suas ações dentro da sala de aula e, assim, alcançar melhores resultados para os educandos.

Durante os debates, muitos professores reconheceram o quanto é necessário está se aperfeiçoando, como ressalta o professor 3:

Busco sempre ler bastante, estudar e fazer cursos para melhorar minha didática e prática docente, que, conseqüentemente, ajuda nas minhas ações em sala de aula, só não faço mais por falta de tempo, pois se ficar parado sei que não vou ajudar meus alunos.

Acerca da formação continuada, o professor 7 relata:

- *A formação continuada é muito importante para qualquer profissional, e para o professor não é diferente, os cursos que já realizei contribuíram bastante para meu crescimento dentro da sala de aula, buscando novas técnicas que poderiam auxiliar o crescimento dos alunos. Por isso, sempre que posso, participo de cursos e atividades que irão contribuir para meu crescimento profissional.*

O fórum II teve o intuito de dialogar a respeito da significação da intervenção colaborativa e as diversas formas de praticá-la. No primeiro momento, foi discutido acerca do conceito e significação de intervenção colaborativa, entendendo o quanto ela é importante no processo de ensino escolar, que deve buscar estratégias e ferramentas escolares que atenda, principalmente, às necessidades dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. A partir da análise de conteúdo do registro diário e da observação, para que sejam organizadas reflexões e análises sobre como é compreendida a deficiência e a dificuldade de aprendizagem, para que assim sejam construídas ações colaborativas por meio do laboratório de aprendizagem.

Quando questionados sobre o entendimento de intervenção colaborativa, o professor 3 relatou que:

- *A intervenção colaborativa pode ser entendida como uma atuação que ocorre entre o professor, juntamente com a equipe pedagógica, visando aproximar as famílias, assim busca valorizar o trabalho da equipe escolar, e criar estratégias para garantir o avanço no processo ensino-aprendizagem. Sua contribuição equilibra a mediação entre a escola e a família.*

Já para o professor 17 a ação colaborativa significa:

- *É uma ação entre professor do ensino regular, profissional da educação especial e equipe pedagógica. Elaborando juntos, estratégias pedagógicas planejadas, respeitando as dificuldades de cada aluno. Assim, essas práticas favorecem o aluno, na medida em que suas características são consideradas, ele passa a se sentir mais seguro e logo, participativo.*

No fórum III busca-se refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem utilizado com os alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem e suas implicações para aquisição de conhecimentos, uma vez que a presença destes alunos na sala de aula regular ainda é motivo de estranhamento. Além disso, contribui para refletir sobre a estrutura curricular e como organizar o ensino para esses alunos, verificando como é feita a organização e adequação de atividades e a forma pela qual o aluno poderia compreender o conteúdo trabalhado, bem como estratégias pedagógicas. A mediação planejada acontece para que esse conteúdo seja, cuidadosamente, preparado para sanar as dificuldades do aluno.

O professor 6, expõe sua opinião de como se dá o processo de ensino-aprendizagem:

- *Ocorre de maneira gradativa, e o professor precisa compreender pedagogicamente suas dificuldades e desenvolver estratégias para favorecer seu processo de aprendizagem. Propondo atividades que possam ajudar a estimular a participação e interesse, utilizando materiais concretos e atividades lúdicas planejadas e bem elaboradas.*

O fórum IV, com o intuito de conferenciar sobre o significado e a importância dos laboratórios de aprendizagem para a intervenção colaborativa, traz em si a perspectiva de emancipação do conhecimento, uma vez que cada pessoa poderá descobrir, através dele, sua forma de aprender e, ao mesmo tempo, compartilhar com os demais o resultado dessa aprendizagem. Parte-se do princípio de que os laboratórios de aprendizagem têm como papel primordial, resgatar o sujeito da posição de não saber, para instigá-lo e devolvê-lo à escola como membro participante no seu aprendizado.

Nesses laboratórios, uma das finalidades, é trabalhar com metodologias a partir das necessidades reais de cada indivíduo, considerando suas particularidades educacionais como ritmo, interesse e vivências.

Sobre o laboratório no processo de ensino-aprendizagem, o professor 2 diz:

- *O laboratório possibilita a mim e aos meus colegas, trabalhar teoria e prática, criando condições favoráveis de ensino-aprendizagem para*

nossos alunos. É no laboratório que será possível observar e colocar em prática todos os objetivos e estratégias planejados.

Para o professor 7 os laboratórios permitem:

- *Para nós, professores, permite um conhecimento científico, com uma linguagem acessível, o laboratório de aprendizagem auxilia na aprendizagem com dados precisos de forma ordenada, com intervenções e ações direcionadas.*

Conclusões

A Formação Continuada precisa fazer parte do cenário educacional por estar atrelada à qualidade da educação e, conseqüentemente, à qualidade do ensino.

Desta forma, a complexidade desse processo influencia diretamente na ação do educador e na construção do saber, apresentando-se como mola propulsora para a mudança de posturas, olhares e metodologias acerca da inclusão de alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, pois com a evolução da sociedade, os direitos dos seres humanos também se alteraram e se tornou possível lutar para combater qualquer tipo de exclusão.

Em tempos históricos, as crianças que tinham algum tipo de deficiência eram ceifadas do convívio com os demais, pois acreditava-se que eles não tinham condições de aprendizagem e convívio social. Porém, a sociedade contemporânea trouxe consigo a oportunidade de todos conviverem em um mesmo espaço educativo, onde o conhecimento fosse construído a partir das experiências vivenciadas.

Assim, as mudanças são de grande necessidade, em se tratando de inclusão. Contudo, exige empenho por parte de todos no que tange a possibilitar que a escola seja vista como um ambiente de construção, de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade cognitiva.

Nesse contexto, a educação deve ter um caráter amplo e complexo, devendo favorecer a construção do conhecimento ao longo da vida e, desta forma, todo aluno, independentemente das suas dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, requer do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam favorecer o processo de inclusão, uma vez que o profissional da educação deve buscar uma formação continuada, na qual deve se capacitar,

realizar cursos que possam auxiliá-lo na resolução das dificuldades cotidianas, da melhor forma possível.

Atualmente, os professores, por vezes, sentem-se desorientados quanto a ação docente, para buscar estratégias e técnicas que proporcionem a inclusão das crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem no ensino regular, por não se sentirem capacitados para atuarem como agente facilitador dessa inclusão, embora, esta seja assegurada por lei.

No âmbito escolar, para que esta inclusão seja levada a cabo, será necessário romper as incontáveis barreiras que dificultam a prática inclusiva como: políticas públicas que realmente funcionem e estejam disponíveis a todos, práticas pedagógicas libertadoras livres de posturas e rótulos discriminativos e processos de avaliação que valorize o esforço da aprendizagem de cada aluno.

Neste sentido, se faz necessário conhecer como se dá o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta como acontece este processo para criança e o que pode ser melhorado através da formação continuada docente. Uma vez que é de vital importância utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização e sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar.

Pois, diante do que foi extraído dessa pesquisa, observa-se que os docentes necessitam de uma formação continuada efetiva, para melhorar sua didática e acompanhar as mudanças que a sociedade vem sofrendo que, conseqüentemente, influencia o processo de conhecimento, além disso, deve-se buscar um meio que possa integrar todos os alunos para alcançar uma aprendizagem eficaz.

Fica evidenciado, na entrevista aplicada aos professores, que estes reconhecem a importância da formação continuada, que ela tem influência direta no processo de aprendizagem, mas muitos deles não podem realizar cursos, participar de palestras, seminários ou simpósios relativos aos temas devido à falta de tempo.

Por isso, é importante a escola trabalhar em busca de novos meios que possam estimular e proporcionar aos educadores, elementos, caminhos e direcionamentos que lhes proporcione uma formação e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

A priori, ressalta-se que todos os objetivos foram alcançados, uma vez que ficou evidente que a ação e formação continuada docente é o caminho para que ocorra uma intervenção colaborativa no processo de aprendizagem dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem. Nota-se, que muitos docentes sabem dessa importância e reconhecem que este é o caminho para romper com as muralhas que impedem um ensino

mais elaborado e satisfatório para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou possuem alguma deficiência.

Referências

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994b. Disponível em: Acesso em: 5 de jan. 2017.

CRUZ, J. B. da. **Laboratórios**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

DORZIAT, A. Estudos surdos: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial**.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Revista e Aumentada, 1984.

FRANÇA, L. **Formação Continuada: quem forma o formador?** Blog do aprova, 2016. <http://aprova.com.br/formacao-continuada-quem-forma-o-formador/>.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. **A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão**. In: CAIADO, R. M. JESUS, D. M. de, BAPTISTA, C. R. (Org.) Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-73, v 1.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

Hernández Sampiere. **Metodologia de La investigación científica**. Mc Gray Hill. México. 1998.

MANZINI, E. F. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** Temas sobre desenvolvimento. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 23 de fev de 2017.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? Temas sobre desenvolvimento, 7(42), 52-54, 1999.

MARCONI; M. De A; LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 1990.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**: In PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: EDUEFSCar, 2008.

MERTENS, D. M. **Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

OLIVEIRA, E.; VILLARDI, R. **Tecnologia na educação – Uma Perspectiva Sócio Interacionista**. Rio de Janeiro: Editora Dunya. 2017.

RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: Dopze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, PP.209-318, 2006.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 16 de fev de 2017.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O Papel do Psicopedagogo Dentro da Instituição Escolar: Desafios e Perspectivas

SILVA, Vanessa Monteiro da
ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA, SFS/MA
E-mail: van-h-t@hotmail.com

Resumo

O presente artigo surgiu da inquietação existente em nossa prática como educadores, futuros psicopedagogos e da certeza de que cada um constrói seus próprios conhecimentos por meio de estímulos, tem justamente o objetivo de fazer uma abordagem sobre a atuação e a importância do profissional dentro da instituição escolar. Acreditando ser a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho do Psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo no sentido de procurar criar capacidades e habilidades para a solução de problemas. Com esta finalidade e em consequência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica e o papel do Psicopedagogo ganha, maior espaço nas instituições escolares.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Intervenção. Instituição escolar.

Introdução

Desde o seu nascimento o homem está em constante aprendizagem. Essa aprendizagem se dá de diversas formas durante seu processo evolutivo no passar dos anos. No ambiente familiar a criança aprende valores que a guiarão ao longo da vida. No ambiente escolar a criança aprende a utilizar suas competências e habilidades na sociedade. O indivíduo recebe interferência intelectual, psicomotora, social, física e emocional. A aprendizagem neste sentido vai ocorrendo na estimulação do ambiente sobre este. Durante seu percurso o indivíduo é integrante da instituição familiar, ao longo deste caminho fará

parte também de outras instituições em que construirá através da interação com esses âmbitos sociais, conhecimentos e saberes significativos para a sua vida em sociedade. Por sua vez, existem profissionais capacitados para auxiliar no ensino – aprendizagem sistemática oferecida pela escola.

Tem-se como figura central o professor que, cotidianamente, auxilia seus alunos nesse processo constante. Contudo, uma figura de suma importância tem surgido também como peça fundamental neste meio educacional que é o psicopedagogo. Como cita Santos (2011):

O psicopedagogo é um profissional que tem total dedicação à acessória de instituições escolares com o intuito de certificar aos profissionais que nela atuam e oferecer condições precisas para se poder atingir uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensinar e aprender. (SANTOS, 2011, p. 1)

Nessa perspectiva, o psicopedagogo desempenha um trabalho que abrange além do auxílio ao professor à atuação com os diversos grupos que fazem parte do campo escolar. Ou ainda como acrescenta a psicopedagoga Maria Augusta Mota de Miranda: “O papel do psicopedagogo é de suma importância, porque ele vai agir como um “solucionador” para os problemas de conduta e aprendizagem”. (MIRANDA, 2011, p. 1). Miranda também relata que o processo da aprendizagem pode ocorrer para a criança de modo significativo e eficaz, todavia, o oposto também pode ocorrer. Neste sentido a psicopedagogia entra em campo procurando instituir caminhos que facilitem o saber, pretendendo sempre observar o indivíduo como um todo em suas particularidades e assim ajudá-lo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo precípuo evidenciar a importância da psicopedagogia, a necessidade deste novo olhar no contexto escolar. É mister a grande relevância deste estudo para a área da educação, já que esta pesquisa poderá ser usada como fonte de recurso para que professores, estudantes e outros profissionais ligados à este campo possam aumentar o seu conhecimento acerca das informações contidas nela.

Fundamentação teórica

A história da psicopedagogia

A Psicopedagogia teve seu surgimento na Europa durante o século XX, onde não se tem uma data certa para o seu início, no entanto alguns acreditam ter surgido nos anos de 1920 por ter sido este o momento do seu surgimento precisamente em Paris, por Juliet Favez Boutonier e George Mauco. Seu propósito era o de atender por meio da psicanálise e dos conhecimentos pedagógicos às pessoas que apresentavam alguma espécie de dificuldade de aprendizagem. “A psicopedagogia surgiu com o intuito de ajudar as pessoas com problemas de aprendizagem, e seus ramos de atuação situam-se, sobretudo, nas ações preventivas em instituições e na clínica com atendimentos individualizados” (BOSSA, 2011, p. 48).

A grande responsável pela expansão da Psicopedagogia no Brasil foi à Argentina, que nos anos 60 após seus políticos exilados chegarem ao Brasil fizeram conhecer esta nova área, a qual era de início apenas um trabalho desenvolvido sob um enfoque médico-pedagógico por profissionais de medicina, psicologia, psicanálise, pedagogia e reeducadores da psicomotricidade da escrita, sendo voltado mais para área da saúde e, para a natureza prática do que acadêmica.

Além disso, a definição de psicopedagogia na Argentina é entendida como:

Uma disciplina na qual encontramos a confluência do psicólogo, a subjetividade, os seres humanos enquanto tais, como educacional, atividade especificamente humana, social e cultural, implica uma síntese: os seres humanos, seu mundo psíquico individual e grupal, em relação à aprendizagem e aos sistemas e processos educativos. (MULLER, *apud* BOSSA, 2007, p. 22)

A formação desta área abrange, portanto, um entrelaçar do mundo individual e grupal do indivíduo em seu aspecto subjetivo e social. Desde o seu surgimento sempre buscou tratar das questões de dificuldades da aprendizagem que já se faziam presentes desde aquele período. A Argentina dispõe de graduação nesta área assim como em outros países da Europa, porém no Brasil ainda funciona apenas as especializações.

A aprendizagem humana precisa de uma investigação científica integrando vários saberes, no Brasil, houve a junção de diversos profissionais nas mais variadas áreas que visava esse tratamento sendo constituída por professores, psicólogos, médicos,

fonoaudiólogos e psicometricistas que trabalhavam no propósito de solucionar este problema. Com isso a criação dessa parceria com a equipe multidisciplinar escolar gera eficácia quanto à procura de detectar e tratar esses transtornos na tentativa de distanciamento entre o enfoque orgânico e psicológico.

O enfoque orgânico está voltado para o biofisiológico da criança, ou seja, para as funções orgânicas, enquanto que, o enfoque psicológico envolve o aspecto cognitivo, comportamental e psíquico. Atualmente, a Psicopedagogia busca a compreensão dos fenômenos no processo da aprendizagem. A dificuldade da aprendizagem escolar aparece hoje entre os problemas de nosso sistema educacionais mais estudados e discutidos. Podemos considerar que essa área caracteriza - se por um processo de investigação e intervenção dos processos de aprendizagem. Então estando aí o papel tão importante do psicopedagogo em ajudar a encontrar caminhos para os vínculos entre o ensino, o ensinante e o aprendente. Como cita Ferreira (2008):

A psicopedagogia é a abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribuições de áreas como a psicologia, pedagogia e medicina, entre outras, com o objetivo de por à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de aprendizagem. E, ainda busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar. (FERREIRA, 2008, p. 141)

De acordo com Ferreira o processo investigativo da psicopedagogia possibilita a compreensão atuante da aprendizagem sobre o sujeito, ou seja, esta abordagem contribui na retomada do interesse de aprender da criança.

O ensino-aprendizagem no ambiente escolar

A escola é um espaço em que o educador trabalha valores sociais e éticos com o aluno na busca pela formação da consciência moral e cidadã que cada um deve exercer dentro da sociedade. A escola promove também um desenvolvimento sistemático do conhecimento, segundo Saviani (1984, p. 2) [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber.

Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

A escola cumpre uma função social essencial na formação dos novos cidadãos para a promoção da socialização necessários dos conhecimentos. Neste sentido, não se pode tratar a escola sem considerar a ligação que se estabelece entre educação e sociedade, uma vez que ela representa uma concepção de mundo. A psicopedagogia neste campo efetiva trabalhar este aluno de maneira proativa estabelecendo meios pelos quais este tenha melhor acesso ao conhecimento favorecendo o processo formador de identidade.

A psicopedagogia, de acordo com César Coll (1996), é uma confluência disciplinar, um conjunto de saberes e um espaço profissional. Em relação ao espaço profissional dessa área, o psicopedagogo precisa da contribuição de diferentes profissionais como, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos e assistentes sociais e também a contribuição de outras áreas de conhecimentos numa dimensão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A concretização de uma mudança transformadora no ambiente educacional é a dinâmica do trabalho docente que idealize em uma produção inter-relacional com a criança que apresente dificuldade de aprendizagem. A descoberta de métodos novos possibilitam no reajuste desse processo incentivando de maneira aplausível o contato entre educando e a aprendizagem. O foco da intervenção psicopedagógica segundo Rubinstein (2001):

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto [...]. (RUBINSTEIN, 2001, p. 25)

Aprender é um processo complexo, por tanto, as dificuldades que se apresentam não estão ligadas necessariamente ao sistema biológico é preciso analisá-los a partir de um enfoque multidimensional que abrange vários fatores cognitivos, afetivos, pedagógicos e sociais.

É incontestável que os transtornos de aprendizagem levam à criança a sofrer de subestimação em não conseguir realizar aquilo que espera de si e conseqüentemente o que os outros também esperam e, desse modo sofre por não atingir o nível pretendido. Desse modo, em alguns casos por não haver um entendimento por parte dos pais e do próprio

indivíduo sobre como lidar com as dificuldades ocorre então o que podemos chamar de evasão escolar. Dentro desse parecer, é primordial o acompanhamento psicopedagógico o qual terá como compromisso promover ações didáticas com o intuito de atrair este aluno novamente para o prazer e a satisfação em sala de aula. Para tanto, o psicopedagogo terá a responsabilidade de atuar também com os educadores supervisionando suas práticas metodológicas e, suscitando assim, o progresso para ambos os lados.

Um dos fatores que também prejudicam bastante e compromete em um grau elevado levando o aluno a rejeição pelos estudos está associado ao seu sócio emocional. O sócio emocional da criança que apresenta dificuldade de aprendizagem pode ocasionar na baixa autoestima, insegurança, apatia, por outro lado, a indisciplina por não conseguir alcançar o esperado. O comprometimento dos profissionais que atuam neste campo destina-se a desenvolver meios pelos quais facilite o desempenho não somente na busca dos resultados, mas também um quadro de melhorias em sua área emocional. Para Antunes (2006), a afetividade representa:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor. (ANTUNES, 2006, p. 5)

De acordo com Antunes a afetividade está intrinsicamente ligada ao campo das emoções e, desde sempre existiu como forma de apresentar que cada indivíduo necessita do outro para a sua própria sobrevivência. Logo, vê-se que o papel do professor vai além de transmitir somente os conteúdos exigidos pelo currículo, mas também cabe a este profissional levar o melhor de si como pessoa aos seus alunos e, demonstrando uma afetividade que transmita segurança à criança. Pois, promovendo esta contribuição afetiva estarão dando autonomia ao aluno em se sentir competente e confiante em seu aprendizado, uma vez que a escola é responsável em exercer efeito de estímulo para a concretização do estudo dos seus alunos. Tais medidas representam um avanço significativo no processo evolutivo do conhecimento.

Um dos fatores primordiais no diagnóstico psicopedagógico é o resgate do amor, o resgate do sujeito como autor de sua própria história, pois a inter-relação promovida poderá

transformar-se em uma prática educacional consistente e significativa. Para Rodrigues (1976) ainda sobre a relevância da afetividade, cita que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. (RODRIGUES, 1976, p. 174)

Como se pode notar, o peso que o desenvolver da afetividade possui é imensamente importante já que para se sentir segura e aprender melhor a criança precisa desse bem tratar, ou seja, deste olhar de compreensão e de carinho por parte do seu educador.

A escola é uma agência transformadora da sociedade e como tal deve apresentar estratégias eficazes que viabilizem o conhecimento para os sujeitos que a compõem, sendo necessário uma postura inclusiva e afetiva em que todos os agentes inseridos no contexto escolar busquem desempenhar suas funções tendo em mente a melhoria no processo de ensino – aprendizagem. Ao relacionar a afetividade com o interesse em aprender, Piaget (1971, p. 271) relata que “a vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura”.

Piaget ainda ressalta que, a sala de aula representa um universo repleto de histórias diferentes de sujeitos diferentes e, para tanto é cabível que o profissional da área analise e observe cada sujeito em suas particularidades abrangendo uma observação como um todo para que se possibilite o ensino-aprendizagem da criança e, voltando a atenção principalmente para o fato de que as ações desenvolvidas poderão gerar o interesse esperado. Uma das formas de conseguir apreço por parte do aluno com dificuldade de aprendizagem será atraí-lo através do lúdico. O brincar é uma forma de mostrar e manter a criança envolvida com o ensino – aprendizagem de uma forma prazerosa e, ainda favorece a

relação entre professor – aluno já que através da aula dinâmica o educando terá a oportunidade de interagir de maneira mais efetiva e livre com o seu educador.

Nesse contexto, é extremamente importante promover o estímulo quanto à expressão de ideias, oferecer oportunidades à criança, habituando-a para o desenvolvimento de suas ações e, nesse processo as atividades através de jogos e brincadeiras facilitam na compreensão e na construção do conhecimento. Como cita Valle (2008) sobre a importância dos jogos como ferramenta no processo educativo:

O jogo é integrador, ajuda a liberar e canalizar suas energias, propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. (VALLE, 2008, p. 97)

Nesta perspectiva, o jogo torna-se um colaborador riquíssimo no desenvolver psicolinguístico da criança tornando-se um exercício prático e significativo na atuação específica de aprendizado.

No contexto escolar o educador, por tanto, deve buscar adequar métodos que facilitem e conectem o aluno com a aprendizagem. Sobre isso Mora (2011) ressalta que:

A tarefa do educador é excepcional. Adequar os métodos pedagógicos à afetividade específica da criança é a tarefa mais delicada que todo adulto, pai, educador ou professor, deve ter sempre em mente. Para isso, é preciso levar em consideração a própria visão do mundo infantil que o adulto forma. [...] A criança está imersa em um mundo de relações objetivas tão fantásticas quanto intensas, e [...] é importante que o adulto possa conectar-se com suas próprias vivências da infância, para assim poder brincar com a criança. Nessas brincadeiras vão se construindo os aprendizados (MORA, 2011, p. 248-249)

De acordo com a concepção de Mora, percebe-se que a demonstração de afeto constitui uma influência recíproca entre a socialização do professor com o aluno de forma indispensável na construção da aprendizagem e também no desenvolver da proximidade e segurança da criança com o seu educador.

A função do psicopedagogo nas instituições de ensino

O trabalho do psicopedagogo educacional, que é foco do nosso estudo, tem como *a priori* a contribuição, junto com outros profissionais, na promoção da educação. É inserida uma proposta de trabalho multidisciplinar, tendo como principal função a de implementar uma visão humanizadora na relação e no trato com o educando.

O principal objetivo da dinâmica do trabalho psicopedagógico é promover situação de aprendizagem para aqueles alunos com atraso escolar, déficit de atenção, dificuldades acentuadas de leitura, escrita e cálculo e, ainda com dificuldade de interação social, portanto, o grande desafio do trabalho psicopedagogo é minimizar nestas crianças os déficits de aprendizagem bem como dos outros fatores acima citados. Bossa (2007) enfatiza que:

O objetivo do tratamento psicopedagógico é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade do sujeito aprender normalmente em condições melhores enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento. (BOSSA, 2007, p.21).

Sendo assim, a grande perspectiva é que o trabalho realizado pelo psicopedagogo fortaleça no educando vínculos de interação social e processos de aprendizagem que intensifiquem significativamente sua relação com os conhecimentos esperados, pois o desenvolvimento cognitivo destas crianças com dificuldade é o foco estabelecido na relação criança – psicopedagogo no ambiente escolar.

Planejar é um ato preciso para se alcançar metas desejadas, para tanto, nas instituições de ensino deve haver um roteiro bem elaborado e de acordo com a realidade dos alunos pois um plano para ser efetivado com sucesso precisa ser bem refletido antes da ação. Com isso, para o bom funcionamento das estratégias de planejamento realizadas pelo psicopedagogo nas instituições escolares, faz-se necessário que haja avaliação do projeto didático metodológico de um modo significativo e auxiliador amparando o educador em suas práticas do dia-a-dia e, buscando meios pelos quais o relacionamento professor-aluno seja proveitoso.

Padilha (2001) ressalta que:

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, “visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear

mais apropriadamente a execução da ação educativa, a partir dos resultados da avaliação da própria ação”. (PADILHA, 2001, p. 30).

O planejamento é um instrumento que qualifica o trabalho traçando meios para atingir e alcançar os objetivos. Toda e qualquer atividade realizada necessita de um planejamento, por tanto, a escola como referencial na sociedade também deve fazer uso de um planejamento que condicione a aprendizagem de forma a garantir e relacionar os conteúdos com a realidade do aluno. Desta maneira, a escola tem a responsabilidade de adaptar as disciplinas às situações reais e concretas do educando visando a objetividade e a flexibilidade na prática educacional.

Adaptar a criança à escola é poder ser capaz de satisfazer seus interesses fazendo com que ela se sinta bem no ambiente no qual está inserida. O psicopedagogo desempenha um papel importantíssimo no direcionamento da criança frente à dificuldade apresentada, dificuldade esta que deverá ser tratada e trabalhada com eficiência e estratégia. O trabalho do psicopedagogo é, portanto, fazer a mediação, é abrir portas, é ser capaz de transformar o ambiente educacional em um lugar atraente e acolhedor com o intuito de promover as relações entre todos os que fazem parte da comunidade escolar.

No campo de atuação escolar, o psicopedagogo atua em três dimensões sendo o seu primeiro foco atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, trabalhando em questões didático-metodológicas, formando professores e aconselhando os pais. Em seguida, tem por objetivo tratar e diminuir as dificuldades de aprendizagem realizando um plano de intervenção e diagnóstico da realidade escolar. Em terceira instância tem por objetivo eliminar transtornos e prevenir o aparecimento de outros. Como cita Bossa (2007) sobre a atuação do psicopedagogo:

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento

clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

De acordo com Bossa pode-se perceber que se faz cada vez mais necessário a presença deste profissional no seio escolar visto que sua assistência possui uma análise que favorece, que intervêm nos casos que apresentem conflito, escolhendo as ferramentas certas e técnicas que possibilitem a interação deste indivíduo com o meio no qual está inserido.

Para se pensar em uma educação de qualidade nos dias atuais se faz necessário que a família esteja presente na vida escolar dos alunos. É preciso uma interação entre escola e família. A escola não pode viver sem a parceria da família e a família não pode viver sem a escola, pois é através da interação desse trabalho em conjunto que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

A tarefa escolar não é fácil surge vários quesitos que muitas vezes impossibilitam um trabalho favorável, dentre eles, pode-se dizer à aceitação da família que possui uma criança com algum tipo de transtorno, por não se ter um conhecimento apurado do problema. É bem verdade que com tantas informações se torna quase que impossível não saber de nada em pleno século XXI, todavia alguns pais têm dificuldade para entender e compreender certas situações.

Para os pais se torna difícil concordar que seus filhos tenham algum tipo de transtorno. Neste caso, mais uma vez o papel do psicopedagogo se torna fundamental já que o mesmo em sua função possui também a responsabilidade de conversar com a família auxiliando, esclarecendo a respeito dos questionamentos que se levantem. Essa mediação como proposta de intervenção realizada pelo profissional exige antes de mais nada um acompanhamento com a família da criança visando uma análise observadora mais aprofundada da situação que envolve o indivíduo com transtorno de aprendizagem. Por outro lado, a família tem o dever de prover além do afeto, os meios necessários para a sobrevivência dos filhos, sendo assim, independentemente das circunstâncias que acarretam o dia-a-dia, o seio familiar tem que assumir uma postura que leve à criança ao amadurecimento consistente de suas ações.

Como cita Sukiennik (1996), em relação a postura da família ele diz que:

O alongamento da jornada de trabalho, devido tanto à necessidade de trabalhar mais para aumentar o rendimento familiar quanto ao crescimento das cidades, diminuiu consideravelmente o tempo que os pais dispunham para compartilhar com os filhos. Mas a criança carece de muito afeto e de uma troca com os adultos que vá além da satisfação das suas necessidades fisiológicas. A diminuição desse afeto, dessa troca, empobrece consideravelmente a criança e limita suas possibilidades de amadurecimento. Paradoxalmente, para poder satisfazer as necessidades fisiológicas e materiais dos filhos, os pais precisaram trabalhar cada vez mais, reduzindo com isto o tempo de contato direto com eles (SUKIENNIK, 1996, p. 50).

Diante disso, fica claro que o afeto envolvido com os membros da família aumenta consideravelmente a autonomia da criança satisfatoriamente quanto à busca pelo conhecimento, para tanto, a família possui um poder fortíssimo em relação ao incentivar o desenvolvimento do indivíduo. Já Dias (2005) nos apresenta a família da seguinte forma:

A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido. (DIAS, 2005, p. 210)

Como nos apresenta o autor, a família é o primeiro vínculo que a criança tem contato, é o primeiro grupo que ela faz parte e, com isso é através dela que o indivíduo tem as primeiras noções de valores e crenças e, ainda é nela que se obtém uma conduta afetiva humanística. A importância dada pela família à escola, faz com que o trabalho de ensino-aprendizagem tenha progresso, uma vez que, conhecendo as dificuldades trabalhadas pelos profissionais, os pais terão mais facilidade para compreender a proposta desenvolvida com seus filhos.

A escola desde sempre deve ser o segundo centro primordial de acolhimento da criança que apresente algum tipo de necessidade especial e, ou qualquer outro tipo de transtorno, visto que é através dela que se desenvolvem trabalhos voltados para a interação efetiva e, onde se espera não existir preconceito.

O desafio psicopedagógico também se dá na relação com os professores. O contato com estes profissionais procura alterar de forma eficaz os métodos que necessitam sofrer alterações, ou seja, cabe ao psicopedagogo auxiliar e intervir no processo de ensino do professor oferecendo suporte quanto à maneira melhor de facilitar a aprendizagem do discente que apresente alguma dificuldade de aprendizagem. Nessa perspectiva Cardim (2011) diz que:

Poucos professores abrem mão de ser o ator principal. O relacionamento intrapessoal é mais conflitante que o interpessoal. Em seu íntimo, o professor continua a se ver como a peça fundamental do processo. Vê o educando como um aprendiz dependente, incapaz de se conduzir com autonomia, tendo o professor como facilitador, orientador estimulador de sua aprendizagem e não mais o magister, o “dono da verdade”. No relacionamento com o discente, o mestre é ainda distante, inacessível, autoritário na maioria dos casos, provedor da informação e do conhecimento. [...] Há um fosso entre esses atores importantes no processo educacional (CARDIM, 2011, p. 112).

Partindo do pressuposto, nem sempre os professores estão abertos à mudanças e a reverem suas estratégias de ensino seja pelas diversas ocupações do dia-a-dia, seja pela falta de conhecimento da situação problema. Com isso, o psicopedagogo terá que colaborar com o professor oferecendo ajuda necessária para que o mesmo venha a desempenhar seu trabalho de forma prazerosa e, estimulativa para o aluno com dificuldade de aprendizagem.

Neste sentido, o professor como mediador do conhecimento deverá tomar consciência do seu papel como educador e, como ser humano que vise a melhoria da sua metodologia revendo suas práticas como docente. Saber agregar objetivo, ação e por consequência bons resultados, não é tarefa fácil para o psicopedagogo, no entanto, sua profissão requer esforço e dedicação em que se possibilite criar e recriar formas que intervenham nas relações que estabelece com o seu cliente.

Metodologia do estudo

Segue uma metodologia de estudo de referência bibliográfica baseada em estudos, pesquisas de autores, livros, artigos e documentos atualizados que falam sobre o tema do estudo. A exploração bibliográfica avançada nos meios de busca exige que sejam criadas

diferentes estruturas de busca. Essas estruturas definem regras para a pesquisa dos artigos através de uma metalinguagem.

A metalinguagem irá permitir que os mecanismos de busca interpretem de forma efetiva o desejo do pesquisador. No entanto, elas podem variar significativamente em função dos motores de busca utilizados, pois cada um possui características próprias e interpreta as estruturas de diferentes modos.

Nesse sentido, Tasca et al. (2010) ressaltam a importância de uma padronização mínima dos motores de busca nas bases de dados, tendo em vista a diversidade de maneiras de pesquisar e as dificuldades do processo de importação de resultados para os softwares de catalogação.

Conclusões

O papel do psicopedagogo é de suma importância no ensino-aprendizagem do indivíduo, visto que é através de seu esforço constante de resgatar no outro o ato prazeroso de aprender. O psicopedagogo estabelece vínculos, faz intermédio entre professor-aluno, propõe e auxilia, ocasionando mudanças no projeto político pedagógico da escola, estimula as relações interpessoais, procura agregar a família no âmbito escolar e, interfere nas práticas metodológicas dos educadores auxiliando e ampliando a visão para com a tarefa de inclusão social dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, o psicopedagogo serve como um mediador para fazer as possíveis intervenções quando necessárias através das observações e informações obtidas de determinada circunstância vivenciada pelo aluno. Desta forma, a psicopedagogia torna-se produtiva quando este profissional da área busca este olhar especializado e diferenciado no cuidar do outro. Ao realizar uma análise sobre a relevância do psicopedagogo na instituição escolar, temos por propósito contribuir para a construção de uma compreensão no que se refere à aprendizagem humana. Contudo, sua função primordial será despertar no outro o potencial que existe dentro de si para ser usado em benefício de si próprio. Desta forma, a psicopedagogia torna-se produtiva quando este profissional da área busca este olhar especializado e diferenciado no cuidar do outro.

Referências

- ANDERSEN, Roberto. **Afetividade na Educação: Psicopedagogia**. São Paulo: All Print Editora, 2011.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006. p. 5.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 21-25.
- _____. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 48.
- COLL, César e outros (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação. **Psicologia da Educação** (Vol.2.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DIAS, Maria Luíza. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005. p. 210.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, ABPp, 2008, n. 77, p. 141.
- MIRANDA, Maria Augusta Mota. **A importância do psicopedagogo na instituição escolar**. Disponível em: <<<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2020.
- MORA, Estela. **Psicopedagogia infanto-adolescente: A infância - Do segundo até o oitavo ano de vida**. 2. ed. Grupo Cultural, 2011. p. 249-249.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 30.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 271.
- RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p. 174.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa da Editora, 2001. p. 25.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar**: intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. UFJF: 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação**. Disponível em: <<https://ifibi.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SUKIENNIK, Paulo B. **O aluno problema**: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 50.

TASCA, J. E. et al. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631- 655,2010. <http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761>. Acesado em 14/02/2019.

VALLE, Luiza Elena L. R. **Brincar de aprender**. Uni-dini-tê: o escolhido foi você! Rio de Janeiro: Walk, 2008. p. 97.

Gestão Institucional da Escola do Ensino médio de Ipixuna do Pará e a Forma de Contribuição para o Desenvolvimento Social dos Alunos

RODRIGUES, Herom Franklin Pinheiro
DOUTORANDO em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai
E-mail: heromfrodriques@gmail.com

Resumo

Este trabalho visa mostrar a gestão institucional e sua importância na colaboração ao desenvolvimento social das relações interpessoais dos alunos dentro das dependências da escola, uma vez que as relações afetivas na instituição pesquisada estavam cada vez mais comprometidas pelo distanciamento entre alunos, professores e a gestão do Ensino Médio do Município de Ipixuna do Pará. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, descritiva e explicativa, visando à construção da realidade e se preocupando com as ciências sociais em um nível de fato, e que não pode ser quantificado, devido trabalhar com um universo de crenças, valores e significados. A gestão escolar e sua contribuição na melhoria da interação sócio afetiva dos alunos no ambiente escolar foi o foco da pesquisa, sendo sua análise de dados realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador, que não requereu o uso da técnica e métodos estatísticos; e por fim teve como preocupação a maior interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados vistos através de projetos escolares, onde temas transversais como: ética, moral e formação social foram colocados através de palestras e reuniões com pais e responsáveis de forma bimestral. Também foi feito trabalhos com teatros com os próprios alunos, com intuito de representar o cotidiano destes através das expressões corporais, os levando a “catarse” aristotélica, ou seja, a “limpeza da alma” através dos sentimentos expressados no drama teatral, tendo como meta a melhoria destes discentes no ambiente onde estão inseridos.

Palavras-chave: Gestão institucional, discentes, desenvolvimento social e ambiente escolar.

Introdução

Compreende-se que a gestão tem grande relevância para o contexto educacional no que diz respeito transparência na participação quando se fala em democracia e a descentralização quando se discursa em dividir tarefas para que se evidencie o processo democrático dentro das instituições.

O presente trabalho mostra a importância desta pesquisa, acerca da gestão e sua importância na colaboração de atmosfera propícia ao desenvolvimento social nas relações interpessoais dos alunos dentro das dependências da escola, promovendo uma apurada e profunda concepção acerca da realidade. O referido trabalho consiste em pesquisar: O que a gestão pode contribuir para a criação de um ambiente social propício ao desenvolvimento social dos alunos das Escolas de Ensino Médio do Município de Ipixuna do Pará.

Segundo Paro, (2008, p:75)

Uma gestão bem aplicada com profissionais engajados fará o diferencial em qualquer escola, seja pública ou privada, entretanto é de suma importância a boa relação existente em todo os grupos escolares, pois não só basta ser um excelente gestor no que diz respeito aos problemas administrativos como também na relevância das relações sociais provenientes do ambiente escolar.

A grande preocupação neste momento é saber se há algum tipo de participação da Gestão Institucional junto à equipe docente para um melhor desenvolvimento do comportamento dos alunos no ambiente escolar, visualizando os mecanismos utilizados pelos gestores acoplados aos professores para atrair os alunos para uma atmosfera mais propícia não só ao desenvolvimento cognoscente como também nas boas relações entre os discentes e a comunidade escolar.

Sabe-se da necessidade das boas relações entre discentes e o ambiente em que se insere, todavia na atualidade sabemos da decadência que está fadada esta relação, pois as ferramentas utilizadas para fazer tal aproximação na maioria das vezes estão cheia de falhas por não procurar estudar primeiro o terreno que está pisando, ocasionando assim uma grande falha no processo de ajuste social no ambiente educacional.

Fundamentação teórica

Conceitos e caracterizações

- A Gestão Institucional

O referencial teórico está embasado em diversos estudiosos que norteiam e edificam esse estudo e Conforme Libâneo (2005, p: 332);

Considera-se a Gestão Institucional o lado mais importante e significativo da gestão escolar. Cuida de gerir a área educativa propriamente dita da escola e da educação escolar. Estabelece objetivos, gerais e específicos, para o ensino. Define as linhas de atuação de acordo com os objetivos e o perfil da comunidade e dos alunos. Propõe metas a serem atingidas. Acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas e dos objetivos e o cumprimento das metas. Avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo.

Como vimos em Libâneo a gestão de uma escola não está somente relacionada com a divisão de tarefas, como também com a avaliação e rendimentos na esfera social de toda a comunidade escolar.

Para Paro (2008, p: 130);

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento das prioridades, visando o bem estar de toda comunidade escolar, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos.

Neste momento Vitor Paro preocupa-se com a performar-se do gestor em desempenhar suas tarefas, cuidando não apenas das destrezas técnicas como também da parte social afetiva de toda comunidade escolar, avaliando não só os aspectos qualitativos como quantitativos.

Sabemos que o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual. E esse ambiente escolar se dá através de uma gestão democrática onde todos os membros da escola, da comunidade, assumem um compromisso com tal desenvolvimento.

A atmosfera sócio moral da sala de aula está intimamente ligada àquela da escola, do distrito escolar, bem como aquela da comunidade mais ampla, podendo o diretor em sua gestão influenciar as atmosferas sócio morais de suas escolas. Compreender a ética vem dos antigos gregos, que consideravam que o agir deveria “seguir a reta razão”, ou seja, a razão (a inteligência) conheceria as coisas e a ação (ato de vontade) deveria ocorrer em conformidade com esse conhecimento, isto é, um modo de agir guiado de fora; especialmente pelo fato de que era a autoridade que se dizia conhecedora das coisas e, por isso, ela tinha o direito e o poder de definir o que era certo e o que era errado. Assim o fundamento do ato ético estava baseado em princípios externos a cada um de nós. A ética era, então, um conjunto de normas e serem seguidas. Segundo Palácios (1995 p: 64);

Hoje, em termos de humanidade, após termos passado por muitas peripécias, iniciamos a compreender que o fundamento da ética tem a ver com a “relação conosco mesmos, com o outro e com o meio ambiente, em conjunto”. O respeito ativo (participativo) em relação a nós mesmos, ao outro e ao meio ambiente é que da base para uma ação eticamente adequada. Isso significa cuidar de nós mesmos, simultaneamente, cuidando do outro e do meio onde vivemos.

A importância da gestão em reunião com os Pais na Escola

Abordando os aspectos pedagógicos da família, Nogueira (2004 p:94) explica que a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos. No mundo escolar, encontra-se todo o

tipo de pais. O pai atento e preocupado, que vai à escola com regularidade, que participa nas reuniões de pais, nas atividades da escola; o pai que só vai à escola quando é convidado a ir, que não aparece nas reuniões porque não tem tempo, não participa nas atividades porque considera ser uma perda de tempo; o pai perfeitamente despreocupado do filho, que não sabe nem quer saber se está tudo a correr bem na escola, que anda completamente alheado dos problemas do seu filho; e depois há ainda aquele pai que fica de repente muito preocupado com o seu filho, quando lhe aparece em casa uma participação grave do mesmo e então é altura de “castigar” a escola pelos desastres cometidos pelo seu filho é claro.

Tem muitos pais que acham dando total liberdade para os filhos, será a melhor maneira para adquirir a confiança deles, muitas das vezes nem procuram saber como o filho vai na escola, ou até se chega na escola, deixando toda responsabilidade do sucesso o do fracasso a Escola.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. Freire (2000 p: 29);

A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Essa é uma constatação que nada tem de original, pois todos a estão percebendo e vivenciando de alguma maneira. O fato de ser um pesquisador a fazer essa constatação também não é nenhuma surpresa, pois é na escola que essa crise acaba, muitas vezes, ficando em maior evidência.

Nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados, estressados e, muitas vezes, doentes física e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão marcantemente presentes na vida escolar.

Para Estevão (1997 p: 13):

Toda essa situação tem relação com uma acelerada mudança no contexto social, pois nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade

de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras.

Por essa razão, dentro das escolas as discussões que procuram compreender esse quadro tão complexo e, muitas vezes, caótico, no qual a educação se encontra mergulhada, são cada vez mais frequentes. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que se nada for feito em breve não se conseguirá mais ensinar e educar.

A importância dos Projetos Sociais para formação social do aluno

Os gestores públicos atualmente buscam novas estratégias para solucionar os problemas da vulnerabilidade social, e estão encontrando como melhor sucesso a elaboração de Projetos Sociais, onde além de receberem parceiros da área privada, recebem também a contribuição da sociedade. Entretanto, a falta de interesse na maioria dos gestores em se capacitar para o desenvolvimento de competências básicas necessárias àquele que deseja elaborar, desenvolver, analisar e gerir projetos impede que o desenvolvimento de crianças e jovens aconteça com maior facilidade em seu aspecto social, educacional e profissional.

Estudos já elaborados comprovam que apenas a educação passada em sala de aula, não ensina crianças e jovens a se tornarem “grandes” cidadãos, além de ocupar apenas uma parte do tempo destes, deixando-os ociosos grande parte do seu tempo, e é neste ponto que os Projetos Sociais complementam em conjunto com as escolas o desempenho destes seres. Através do conceito dado pela Organização das Nações Unidas, onde é definido Projeto como um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados, podemos analisar onde se encontra outros erros da má gestão dos projetos aplicados, como por exemplo a falta de planejamento e a minimização dos recursos ao longo do tempo, onde a partir de então, inicia-se uma cadeia sobre os outros fatores não atingindo por fim o objetivo determinado, distorcendo a moral do projeto.

A grande importância destes planos para a gestão pública é que são bem mais fáceis de serem geridos, pois são atrativos para a cooperação entre a área pública, privada e a sociedade. Hoje em dia, as empresas buscam desenvolver projetos para cumprir sua

função social e promover seu marketing pessoal, contribuindo para um menor gasto público, através de um escambo de favores. Há também uma redução nos gastos com relação à parte dos executores, com a parceria da sociedade local, que sente prazer em ajudar sua comunidade com o trabalho voluntário.

Portanto, deixamos a ideia aos atuais e futuros gestores públicos e elaboradores de projetos, para que se aprimorem, busquem os conhecimentos necessários para esta ação, pois além da economicidade do dinheiro público, estarão oportunizando a crianças e jovens as possibilidades de melhor desenvolverem sua capacidade educacional e social. Claramente falando, dar oportunidades iguais a quem a sociedade deu caminhos diferentes, que segundo Szymanski (2001 p: 86);

Elaborar projetos é uma forma de “independência”. É uma abordagem para explorar a criatividade humana, a mágica das ideias e o potencial das organizações. É dar vazão para a energia de um grupo, compartilhar a busca da evolução.

Dentre os projetos que possibilitarão ajudar na formação social dos discentes estão:

a) Projeto Teatro na Escola em variadas formas

O teatro na educação tem como uma das funções trazer para a sala de aula o bom convívio social no ambiente escolar, sendo também suas técnicas aplicadas na comunicação, no conhecimento.

Tendo como elemento norteador o cotidiano, pode se discutir através do teatro qualquer coisa, pois não é intenção apenas facilitar o aprendizado das disciplinas, mas abrir discussão acerca das questões mais inquietante do ser humano, assim o teatro contribui para a transformação de um novo mundo. Se as escolas públicas incorporassem a proposta do teatro como pratica pedagógica para educação, contribuiria para o aperfeiçoamento dos professores no que diz respeito à metodologia de ensino, e os alunos se sentiriam importante se os colocassem como ferramentas admiráveis para a construção do conhecimento e de seu comportamento a partir dos processos didáticos, assim, eles se sentiriam mais estimulados.

Metodologia do estudo

Nesta pesquisa foi utilizada o enfoque qualitativo, que segundo Sampieri (2006;p.34) é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais.

A pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico em profundidade. ... Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

A metodologia qualitativa ou pesquisa qualitativa, é um método de pesquisa social que utiliza técnicas de recolha de dados descritivas e se caracteriza pela sua análise cuidadosa e não Experimental e de corte transversal.

Foi realizado questionários de entrevistas, onde os alunos respondiam perguntas de formas direcionadas, todavia num segundo momento as entrevistas foram feitas rosto a rosto com o intuito saber se os mesmos alunos manteriam as mesmas respostas do questionário anterior, para podermos ver se o retorno seria o mesmo, para podermos assim chegar a uma generalização, que foi o que ocorreu, com a coleta destes dados qualitativos e fenomenológicos.

Já entendidos os motivos dos conflitos escolares foram feitos na escola, a reunião de pais de forma bimestral, com o intuito de aproximar mais as famílias da escola, como também foram colocadas em práticas as várias formas de teatros, que tinha como objetivo trazer em suas interpretações as vivencia tumultuadas do cotidiano destes alunos e destas interpretações mostrar aos discentes a vivencia conturbada que eles estão inseridos e não percebem, fazendo assim a “catarse aristotélica”, que nada mais é do que a limpeza da alma através das expressões corporais e assim uma nova visão da escola onde este aluno está inserido, facilitando a comunicação e a interação entre eles.

Resultados do estudo

- **Resposta dos professores/as.**

Neste assunto são apresentados relatos de experiência de professores do Ensino Médio, relatando suas opiniões sobre os projetos de socialização e integração que a Escola possui. Usando os instrumentos de medição como: Fichas de observação para a comparação dos outros instrumentos. Guia de entrevistas para os alunos. Entretanto as identidades dos entrevistados foram preservadas, onde serão citadas apenas suas iniciais do

seu nome, idade e o tempo que atuam na educação. Essas experiências podem ajudar muito a compreender os valores sociais que cada aluno adquiriu no decorrer deste trabalho.

A primeira professora relata:

- *“Os projetos escolares de socialização e integração para os alunos do terceiro ano da Escola Adélia são de suma importância para a criação de um ambiente escolar mais harmonizado, pois trabalha com temas transversais importantes como: ética, cidadania dentre outros e propicia as boas relações sociais. Foram feitos questionários de pergunta aos discentes a respeito dos temas propostos nos projetos sociais escolares, o interesse pelo trabalho foi muito grande, pois apesar da hora da aula já tivesse terminado ninguém “arredou o pé” do local. Nós como educadores temos como dever incentivar estes discentes aprenderem a viver entre si respeitando uns aos outros e a todos aqueles que participam do ambiente escolar, levando-os a construção de um cidadão ético e apto a viver em sociedade”. (S.C.A, 39 anos, 20 anos na educação).*

Descrição N°1: Neste relato a professora comenta a importância dos projetos de socialização implantados na escola, como também interesse dos alunos pelo mesmo, isso foi percebido através das perguntas feitas pelos questionários, pois as respostas eram satisfatórias, descrevendo a importância de cada tema. E os docentes são responsáveis pelo direcionamento da conduta dos educandos, tais: respeito, moral, discernimento entre outros, viabilizando o desenvolvimento social destes indivíduos no meio em que estão inseridos.

Na opinião do segundo professor que emitiu o segundo relato;

- *A culminância dos projetos de socialização e integração coordenados pelos gestores escolares, foi de suma importância para entendermos um pouco mais sobre o que os discentes pensavam e como pensam a respeito de certos valores, como a ética no recinto escolar. Na realidade os alunos precisam de uma atenção maior, pois nessa idade que eles se encontram os hormônios estão a flor da pele e pra li dar com esse tipo de público precisa-se de uma estratégia, onde está compreenda os fatores*

psicossociais destes discentes, pois o que pode ser mais interessante para um aluno do que ser compreendido e acima de tudo ser notado e valorizado dentro do ambiente escolar como um indivíduo que faz parte do processo de ensino- aprendizagem e tem uma grande relevância no processo de construção de sua personalidade.(F.P.R, 35anos, 14 anos trabalhando como educador).

Descrição nº2: Neste depoimento o professor comenta da grande relevância da culminância dos projetos sociais dentro do ambiente Escolar, pois o discente precisa de uma maior atenção no seu direcionamento social, isso se mostrou possível dentro da prática de tais projetos, onde a primeira mudança percebida foram os palpores que havia dentro da escola, houve a diminuição significativa.

O terceiro relato, o professor comenta da grande experiência que tem com estes alunos do terceiro ano com relação ao comportamento destes, pois já os acompanha desde o início do Ensino Médio falando que;

- *Durante muito tempo de minha vida como profissional da educação pode perceber do descaso de algumas gestões de escolas que passei, mas sempre fiz questão de mostrar muitos conflitos existentes dentro do ambiente escolar, entretanto quando existe uma coalizão entre direção e todos aqueles que fazem educação, com certeza teremos um clima mais saudável dentro das escolas. Pois estes projetos desenvolvidos dentro da Escola Adélia Carvalho Sodré, comprova que se pode com certeza melhorar o clima onde se leciona e que a atenção a formação dos princípios dos alunos mostra onde mostra comprometimento da Gestão com estes, isso faz com que se sintam importantes e dei uma atenção maior aos valores éticos sociais e conseqüentemente melhorar a atmosfera em que se encontram.(A.C.S, 32 anos, 12 anos na educação).*

Descrição Nº3: O professor comenta de sua vasta experiência na área da educação, relata sobre o descaso de muitas instituições de ensino na transmissão dos princípios e valores sociais aplicados pela direção aos alunos e em seguida narra sobre os projetos sociais da Escola direcionados para o desenvolvimento social dos educandos na Escola.

O quarto relato docente, explica da grande necessidade da efetivação dos projetos sociais nas escolas.

- *Já estou trabalhando há tanto tempo no ensino público que se me perguntarem quantos anos tenho de trabalho, nem sei responder, porém de uma coisa tenho certeza! A maioria das escolas, não botam em pratica seus projetos educativos. Durante esses tantos anos que educo, agora que vi um projeto ser desenvolvido em uma escola! Realmente é visível a mudança de muitos alunos que víamos com certos problemas e muitos até desanimados para vim a escola, agora percebo a diferença em seus semblantes. Tenho certeza que algo mudou em suas vidas. (T.F.M.P 59 anos, mais de 20 anos de profissão).*

Descrição N°4: A professora readaptada, comenta que toda a escola da rede pública, sendo elas Municipais ou Estaduais deveria botar realmente em pratica seus projetos sociais, pois há uma necessidade destes trabalhos escolares para o direcionamento dos alunos no âmbito social.

Da análise desses relatos pode-se apreciar a importância e a eficácia desses projetos de socialização e integração dos alunos no ambiente em que estão, pois percebemos nos relatos algumas mudanças no comportamento dos discentes como a fila na hora do lanche que não era respeitada, onde se passou a criar um critério que aquele que respeitasse concorreria a uma espécie prêmio, onde além de receber uma bonificação nas notas de algumas disciplinas também recebia no final do semestre uma medalha de honra ao mérito por e um certificado de cidadão honorífico.

Com as matrizes de dados da categoria de professores foi possível observar o comprometimento dos professores com os projetos sociais desenvolvidos na escola, onde estes profissionais observam a especificidade da cada discente, onde após cada semestre os alunos serão novamente reavaliados observando passo a passo a conduta da cada um para que se possa analisar realmente se há um prosseguimento dos valores condizentes ao semestre passado.

- **Resposta dos alunos/as**

Neste contexto os relatos dados pelos alunos são de fundamental importância para entendermos a visão destes com relação à contribuição da Gestão Institucional para o

desenvolvimento social dos mesmos, isso vai nos mostrar a disparidade das visões dos discentes com relação as apresentadas anteriormente pelos professores.

- *Acho que todos os alunos sabem da importância de manter o respeito dentro do ambiente escolar, entretanto todo mundo sabe que em nossa idade os nervos estão à flor da pele, além da sexualidade, isso tudo faz com que tentamos impressionar os outros colegas da escola e na maioria das vezes esse chamar a atenção vem de maneira sarcástica, “sacaneando” com os professores, diretores e até com os próprios colegas, todavia, com os teatros representando a vida dos alunos na escola e as reuniões feitas com Pais e mães, faz com os alunos tenham mais respeito pelos educadores, não por medo, mais pelo fato da aproximação de nossa família com a escola, isso faz com que a distância entre Escola e família desapareça”. (F.P.R., alunos do terceiro ano A 20 anos).*

Descrição Nº1: O aluno que fez este comentário relata afirmando que o teatro de representação da vida dos alunos no ambiente escolar e a reunião de pais e mães feita pela gestão da Escola e de suma importância para o bem-estar social do ambiente escolar, pois proporciona um maior comprometimento do alunado com os valores éticos na formação social de cada um.

O segundo relato de uma aluna mostra a sua percepção acerca da contribuição da gestão com relação a criação de valores na escola.

- *É interessante observar a maneira como era o comportamento dos alunos a algum tempo atrás, antes da gestão adotar o teatro como representação da vida dos estudantes e as reuniões constantes com pais e mães de alunos, é notório o comprometimento dos alunos com os valores morais e éticos, pois não se chama mais palavrões e nem correria na escola na hora do lanche, cada reunião há sempre uma avaliação sobre o progresso do comportamento destes, e parece que eles fazem questão de mostrar para os pais que estão fazendo sua parte como atores sociais, e a cada dia que passa é visível o desenvolvimento social da cada um. (S.I.R, aluno do terceiro ano B 19 anos).*

Descrição Nº2: Neste relato a aluna mostra o querer mudar dos alunos, como uma forma de impressionar ou mostrar para os pais que estão comprometidos com que é proposto nas reuniões entre os gestores e seus pais e mães.

O terceiro relato mostra a percepção do aluno nas mudanças gradativas que ocorrem na escola depois de adotados os projetos na escola.

- *Antigamente os alunos não ficavam em sala em horário de aula, não respeitavam os professores, o diretor estava constantemente brigando com nós, pois fazer algazarra era muito legal, porem depois que começaram as reuniões com nossos pais e mães e também começaram a realizar trabalhos teatrais representando nossas ações no ambiente escolar, começamos a ter um a outra visão de nossas ações. Nas visitas constante de nossos pais na escola, no começo isso foi entendido por muitos como uma pressão, porém com o tempo fomos nos acostumando e hoje nossos pais só vem mesmo na reunião, pois as coisas começaram a se encaminhar de maneira natural, onde hoje cada qual respeita o espaço do outro é lógico que existe ainda algumas divergências, entretanto muito raras, eu digo que a Escola melhorou em noventa por cento, em relação ao comportamento ético dos alunos no seu desenvolvimento social. (J.C.S 25 anos, aluno do terceiro ano A).*

•

Descrição Nº3: Neste relato o aluno percebe as mudanças dos comportamentos seu e de seus colegas, ou seja, o amadurecimento, através das reuniões feita com seus pais e mães, onde a princípio era entendida como uma afronta aos discentes pela presença constante dos pais. Outro fator importante também neste processo de construção social do educando foi o teatro na escola, no qual representa as atitudes dos alunos na escola.

O quarto discente descreve que todos os projetos que forem para o bem-estar social de todos, devem ser botados em pratica, pois, a atmosfera escolar precisa de mais incentivo às boas pratica e ao amor ao próximo.

- No mundo de hoje é visível o aumento da violência nas escolas, onde estas se sentem muitas vezes impotente diante de tantos problemas. O teatro mostrou claramente para todos de forma cômica e ao mesmo tempo triste, pois mostra como muitos alunos estão errados por seguirem caminhos que vão de encontro ao ensinado em classe. Outra coisa

formidável foi a participação da nossa família nas reuniões bimestrais na escola. Isso a trouxe para próximo de nós. (M.M.C.P, 19 anos, aluna do terceiro ano A)

Descrição N°04: Neste comentário o discente comenta sobre os teatros representados em sala e sua e sua relevância para a conscientização dos alunos sobre seus atos, e também sobre a participação da família em reuniões periódicas, realizando parcerias com a escola para lidar com as adversidades no ambiente escolar.

Nestas respostas dadas pelos alunos devidos suas vivencias enquanto alunos do terceiro ano da Escola Adélia Carvalho Sodré, até então as reuniões feitas pelos gestores ocorriam semestralmente, era apenas para comunicar as notas que os alunos recebiam na primeira e segunda avaliação, ou seja, era uma discussão em torno dessa temática escolar, pois para a gestão o que importava eram as avaliações e conseqüentemente as notas que os alunos tiravam, a prioridade era este tipo de desempenho escolar.

Com o crescimento da violência nas escolas houve uma grande preocupação em se observar o aluno mais de perto, vendo suas particularidades é que se notou a relevância da criação de um ambiente mais ameno a violência, uma das estratégias foi à reunião de pais e mães, que ocorrem de forma bimestral, essa atitude tomada pela gestão da escola, teve um grande diferencial na conduta ética dos alunos, pois esse acompanhamento fez com que os alunos se sentissem em um ambiente mais familiar e conseqüentemente se sentirem mais protegidos e ao mesmo tempo mais atentos a suas atitudes, pois estavam em uma constante avaliação, não proposta pela gestão, todavia eles próprios sentiam isso, devido a constante presença dos pais na escola.

- **Resposta do Diretor**

O diretor comentará sobre seu ponto de vista a respeito do projeto escolar, que inclui a reunião bimestral de pais e mães na escola e o teatro como representação cotidiana do vivido na escola.

- *Sou diretor desta escola a muitos anos, e já perdi a conta de quantas vezes vi alunos pulando o muro para “matar aula”, aluno tomando o lugar de outros menores na hora da merenda, outros brigando, tentando mostrar quem mandava no pedaço. Já havíamos implantado alguns projetos para tentar mudar essa situação no ambiente escolar, porem de*

nada adiantava! Mais a proposta de colocar em pratica tanto reuniões periódicas com os pais e o teatro como uma forma de “catarse” das emoções e sensações dos alunos da escola, foi muito boa, esses dois projetos se acoplaram e se auto ajustaram, caiu como uma luva para conseguirmos continuar muitos problemas que permeavam na escola durante muito tempo. Isso me fez ter uma esperança que os problemas éticos sociais existentes na escola, poderiam ser sanados, então agarrei a ideia como uma “ luz no fim do túnel”. E ao longo dos tempos vemos a melhora significativa deste projeto, esforço que tem valido apenas, todo o esforço apreendido nele. (J.L, 48 Diretor da Escola).

Neste comentário: o diretor faz uma narração sobre a relevância dos teatros representados em sala e sua e sua importância para a conscientização dos alunos sobre seus atos, e também sobre a participação da família em reuniões periódicas, realizando parcerias com a escola para lidar com as adversidades no ambiente escolar.

- **Resultados e discussão do estudo**

Da análise dos resultados, podemos perceber a grande relevância da gestão na contribuição do desenvolvimento social dos alunos do terceiro ano da Escola Adélia de Carvalho Sodré. Através de projetos sociais de inclusão e integração os alunos ficam mais atentos a nova realidade da escola e das reuniões com pais/mães, objetivando que os valores morais como a ética sejam mais resguardados e levados a sério, nos relatos foram contadas algumas melhorias no que diz respeito ao comportamento individual e coletivo dos alunos, pois um dos grandes problemas era o desrespeito um com outro com palavras ofensivas e imorais, coisas que foram corrigidas no decorrer dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes e direção.

Com os resultados dos dados da pesquisa tanto na categoria docente e discente foi possível identificar o comprometimento da gestão participativa no desenvolvimento social do aluno, pois na entrevista feita com estes participantes (professores/alunos) ficou bem claro que, em um momento anterior a indisciplina dos educandos era latente, pois não havia preocupação ou certo cuidado com estes com relação a sua formação social, sendo que através dessas atitudes pode-se perceber hoje o tipo de relação existente na escola.

Da maneira como foi proposto e colocado em pratica os projetos sociais dentro da escola, tanto o de reunião periódica bimestral com os pais e o teatro como representação da

vida dos discentes em sala de aula, ambos tiveram o intuito de torna os discentes mais participativos tanto na vida educacional como social. A grande sacada deste trabalho foi criar no aluno o senso de responsabilidade ética, botando em pratica os valores concernentes ao que lhe é passado em forma de práticas cotidianas no ambiente escolar.

Sendo assim os projetos de socialização e integração surge no ambiente escolar como mecanismo de socialização dos educandos, esta proposta feita pela gestão institucional foca o aluno como um ser - para o mundo, dotado de conhecimento, todavia que precisando ser moldado.

Conclusões

Hoje em dia percebe-se que os problemas de comportamentos nas escolas de rede pública ainda não é levada a sério, todavia a tomada de consciência dos gestores em compreender a importância deste fator na educação de nossos discentes é de suma importância, pois é sabido que nosso alunado quando se fala no lado social, são deixados à mercê das circunstancias, isso mostra certo descomprometimento com relação a educação do aluno, como também com seu futuro.

Percebeu-se também as mesmas visões de professores e alunos com relação a importância da formação do discente como ser moral, onde nessa situação os projetos contribuíram de forma mais significativa para a formação social dos mesmos, os educandos relatam por si próprios que a presença de suas famílias na escola, fizeram se sentirem mais valorizados e isso fez com que ficassem mais responsáveis pelo seus atos, ou seja, eles passaram a se policiar mais em suas atitudes não só com seus mestres como também com seus amigos de escola. E segundo os discentes o teatro fez com que eles percebessem coisas que até então não conseguiam observar, por estarem dentro do problema e o teatro os fez observarem tais situações de fora e lhes dando uma visão mais apurada e por um ângulo dramático, confeccionado por eles mesmos, através várias formas de teatro.

Os projetos de socialização e integração são de suma importância para o desenvolvimento social dos alunos, todavia tem que ter um comprometimento de todos em especial dos gestores, pois eles que vão dar o direcionamento da didática e culminância dos trabalhos que serão socializados com os docentes e discentes, utilizando mecanismos para atrair o interesse destes educandos e consequentemente alcançar seus objetivos que é a importância dos valores éticos concernentes a sua realidade.

Sabemos o quanto é difícil resgatar tais valores na atualidade, já que estão cada vez mais obsoletos. Entretanto sabe-se que não seria fácil, mais pouco a pouco a situação

está mudando as expectativas são as melhores, pois todos estão muito confiantes nos trabalhos que estão sendo desenvolvidos.

Outro fator relevante na formação social do aluno que a gestão institucional criou para fortalecer os laços entre gestão e discente foi às reuniões bimestrais de Paes e mães, nelas o contato mais próximo com a família, gera um comprometimento a mais dos educandos, pois estes sentem o ambiente familiar mais próximo ocasionando uma reação que se percebeu desde o início das reuniões, a preocupação com suas responsabilidades sociais, colocadas na reunião pela gestão da escola.

O ambiente familiar trazido para dentro da escola cria uma parceria entre família e escola, fato que caracteriza o comprometimento da escola em unir direção e educandos, acabando com o estigma de que a gestão ficar de braços cruzados para os problemas concernentes a formação social dos alunos em seu meio educacional.

Referências

ESTÊVÃO, (1997) C. V. **Políticas educativas, autonomia e avaliação, Revista Portuguesa de Educação**, v. 1. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed Paz na Terra. São Paulo: 2000.

SAMPIEERI, Hernandes. **Metodologia da pesquisa**. 3 Edição, São Paulo. Ed McGraw-Hill. (583 pgs) 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v. 8, n. 14/15, p. 91-103. 2004.

PALACIOS, Jesus Coll, C., Marchesi, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação Psicológica Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Medicas. 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. Ed Cortez. São Paulo; 2008.

LIBÂNEO, José Carlos: *Problemas de Filosofia da educação: O cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o Epistemológico no Ensino*. Ed Vozes. Petrópolis, RJ: 1998.

SOBRE OS AUTORES (AS)

Doutores (as)

Ismael de Sousa da Silva

DOUTOR em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción-UAA, Assunção, PY; MESTRE em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción-UAA (linhas de pesquisas: Tecnologias aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e Prática Pedagógica e formação de Professores); ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UESPI; ESPECIALISTA em LÍNGUA ESPANHOLA –UESPI; ESPECIALISTA em LINGÜÍSTICA, FACULDADE ALFA ÁMERICA, Praia Grande -SP; LICENCIATURA em PEDAGOGIA pelo INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE CRUZEIRO (2017); LICENCIADO em LETRAS ESPANHOL pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI; Professor da Licenciatura em Letras português para Estrangeiros (PLE), pela Embaixada do Brasil em Assunção, Paraguai e Universidad Nacional de Asunción-UNA (disciplinas: Língua Cultura e Sociedade Brasileira, Semântica e Pragmática do Português, Fundamentos Tradutológicos Português/ Espanhol, e Prática de Tradução I (português/ espanhol); Centro Cultural Brasileiro-CEB, Assunção-PY (Professor de PLE e Aplicador e Avaliador do CELPEBRAS); Atuou como professor Orientador TCC 1 e 2 do Curso de Letras-Espanhol (na licenciatura e Especialização: disciplinas TCC 1 e 2, Avaliação da Aprendizagem) e Licenciatura em Pedagogia- EAD (Educação a Distância), UESPI, PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)-UESPI, atuou como professor de língua Espanhola nos cursos de Informática e Administração do Instituto Federal do Piauí-IFPI, Campus Angical do Piauí; Membro efetivo do grupo de Pesquisa GETEXTO pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI; atualmente Co-orientador do curso de Mestrado e Doutorado em Educação pela Alfa Consultoria (micro empreendedor oficializado); Coordenador do comitê científico do CIAB (Congresso Internacional de Autismos do Brasil); Coordenador e REVISOR de textos em português da Coletânea: Desafios, Inovações e Recursos Educacionais para a Educação do Século XXI (volume 1 e 2); Presidente do Grupo Protetores de Animais Abandonado do Parque Ambiental da Cidade, Teresina-PI; E-mail: ismaelpoty@gmail.com ou traducion1@gmail.com

José Antonio Torres González

DOCTOR en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Catedrático de Universidad de la Jaén. Imparte docencia en los Grados de Educación Primaria, Infantil y en diferentes masters. Director del Departamento de Pedagogía y del grupo de Investigación DIEA (Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía) de la Universidad de Jaén. Director de la Revista Internacional de Educación Inclusiva. Coordinador de programas de doctorado en diferentes países de América Latina así como asesor de diferentes organismos internacionales. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado en contextos de diversidad y la organización de instituciones educativas para la inclusión social y educativa. Actualmente participa en el proyecto de investigación “Diseño curricular para todos”, financiado por la CRUE y la fundación ONCE. En el ámbito de la gestión universitaria ha desempeñado diferentes cargos directivos: Vicerrector de Infraestructuras y Director del Secretariado de Ayudas al Estudiante en la Universidad de Jaén. <http://orcid.org/0000-0001-6242-1191>. Email: jtorres@ujaen.es

Domitília Lopes de Sousa

DOUTORA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidad de la Integración de las Américas- UNIDAS, Assunção-PY; MESTRA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidad de la Integración de las Américas- UNIDAS Assunção -PY; ESPECIALISTA em Supervisão-Coordenação Pedagógica pelo Centro de Ensino Superior Piauiense LTDA- Faculdade Piauiense; GRADUADA em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Piauiense LTDA- Faculdade Piauiense. Atuou como professora substituta nas disciplinas: Sociologia e Sociologia da Educação, Psicologia e Psicologia da Aprendizagem e Metodologia Científica, do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e orientadora de Trabalhos de Conclusão de Cursos. Atualmente atua como coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do Colégio São José, na cidade de Caxias – Maranhão.

Maria Suely Castilho dos Santos

DOUTORA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidad de la Integración de las Américas- UNIDAS, Assunção-PY; MESTRA em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas- UNIDAS Assunção-PY; ESPECIALISTA em Psicologia

Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em: LICENCIADA em PEDAGOGIA; Licenciatura Curta em ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR e Curso de Pedagogia-Habilidade Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 1º grau pela Unidade de Estudos de Educação de Caxias - Universidade Estadual do Maranhão. Atuou como professora substituta nas disciplinas: Sociologia da Educação I e II, Introdução à Educação Introdução de Metodologia do Ensino, do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente atua como vice-diretora do Colégio São José, na cidade de Caxias – Maranhão.

Patrícia Gomes Celestino

DOUTORA em EDUCAÇÃO, Universidad Unida de Asunción, Assunção, PY; MESTRE em EDUCAÇÃO, Universidad Unida de Asunción, Assunção, PY; ESPECIALISTA em Psicopedagogia Institucional e Clínica, FATECE; LICENCIADA em CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS na FESB; em PEDAGOGIA pela Faculdade de Ciências e Letras (Plínio Augusto do Amaral); Licenciatura em Supervisão Escolar no Centro Universitário de Araras – Dr Edmundo Ulson (UNAR); LICENCIADA em MATEMÁTICA pela Universidade Metropolitana de Santos; Cursos diversos em Alfabetização reconhecidos pelo MEC; Professora efetiva na Rede Municipal na EMEI Prof. Marisa Filomena do Amaral; Professora efetiva em Matemática na Rede Estadual na EEDr. Silvio de Carvalho Pinto Junior. E-mail: patriciagcelestino@gmail.com ou pcelestino@professor.educacao.sp.gov.br

Rosilda Maria Alves

DOUTORA em EDUCAÇÃO, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP); MESTRE em EDUCAÇÃO pela Universidade de Brasília UNB; na área de políticas e gestão da Educação Profissional e Tecnológica; MESTRE em EDUCAÇÃO pelo Instituto Latino-americano e Caribenho (2000), revalidado pela UFPI; ESPECIALISTA em SUPERVISÃO EDUCACIONAL (Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), em PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL (Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX/2004), Gestão Pública (UFPI) e em PRÁTICAS ASSERTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA a EJA (2020); LICENCIADA em PEDAGOGIA e BACHARELADO em SERVIÇO SOCIAL, pela Universidade Federal do Piauí(UFPI); Trabalha na Secretaria Municipal de Teresina-PI como professora da Educação Básica e como Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Piauí (IFPI). Participante do grupo de pesquisa do CNPQ “A nova regulação das políticas de educação no estado de São Paulo: dimensões gestonária, curricular e avaliativa. E-mail: rosilda@ifpi.edu.br.

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

DOUTOR em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO e MESTRE em LINGÜÍSTICA ESPANHOLA pela Universidade Autônoma de Assunção (Linhas de Pesquisa: Formação de Professores de Línguas, Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Linguística Cognitiva e Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas). Professor de Língua Espanhola do Colégio Universitário da UFMA. Supervisor técnico do Estágio Supervisionado de Língua Espanhola no Colégio Universitário. Atualmente é coordenador de Espanhol da Rede ISF-UFMA, do NCL-UFMA e coordenador responsável pelo exame SIELE na Universidade Federal do Maranhão. Revisor da Revista Educação e Emancipação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thiguinho1985@hotmail.com

Demerval Nunes de Sousa

DOUTORANDO em CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – Universidade Autônoma de Asunção UAA - Asunção /PY; Mestre em Ciências de Educação – Universidade Autônoma de Asunção – UAA – Asunção/ PY; ESPECIALISTA em Planos e Projetos – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG; GRADUADO em Pedagogia Plena – Universidade Federal do Piauí - UFPI; Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Coordenador da Área de Letras. (disciplinas: Português, Inglês, espanhol e arte). Instituição onde trabalha: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPI, Teresina, Piauí. E-mail principal: E-mail: demerval@ifpi.edu.br

Josiane Mendes Ferreira

DOUTORANDA em LETRAS pela Universidade Federal da Paraíba, Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí e Especialista nas seguintes áreas: Língua Espanhola (UESPI), Educação a Distância (UESPI) e em Língua, Linguagem e Ensino pela FIP (PB). É Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba e em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí. Foi professora substituta das Universidades Federal e Estadual do Piauí, atuando junto à coordenação de Letras (graduação e especialização). Participa do Grupo de pesquisa de "Ficção e produção de

sentido" da UFPB. Possui vasta experiência com literatura, língua portuguesa e língua estrangeira espanhola. E-mail: joseaneletras@gmail.com

Cleide Carvalho

DOUTORANDA em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC, Asunción – PY; Mestra em Ciências da Educação, Universidad Americana – UA; (linha de pesquisa: História, Cidade, Memória, Arqueologia, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas); Lato Sensu em História Política do Piauí – UESPI; Docência do Ensino Superior – FLATED; Língua Brasileira de Sinais – FLATED; Psicopedagogia Clínica e Institucional - ISESJT; Políticas Públicas em Gênero e Raça – UFPI; Gestão e Supervisão Escolar – FAEME. Licenciada em História – Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Licenciada em Pedagogia – FAERPI; Professora de História da UFPI; Coord. Pedagógica do Instituto e Consultoria de Educação Carvalho – ICEC; Área de êxito profissional, como palestras, formações de professores e publicações e organização de artigos em revistas e livros, assim como atuação profissional encontram-se no Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/834463051096157>; E-mail: cleidemcsilva1@hotmail.com

Herom Franklin Pinheiro Rodrigues

DOUTORANDO em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO pela Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai; MESTRE em EDUCAÇÃO pela Universidade Católica de Asunción, Paraguai. ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA pela Faculdade Montenegro-Bahia; em Metodologia do Ensino da História pela Faculdade São Marcos-Tocantins. GRADUADO em HISTORIA pela Universidade Vale do Acaraú- Belém. Graduado em Pedagogia pela Hokemã FATEH-Belém. Professor da Faculdade Pan-Americana (FPA) e Hokemã FATEH, Polo Paragominas-Pa, professor de História concursado da Prefeitura de Ipixuna-Pa, Professor do Curso Preparatório para o ENEM (Sistema Bússola de Ensino). atuei como professor do Estado no Ensino Médio regular e SOME (Sistema Modular de Ensino).

Expedito Rodrigues de Lima

DOUTORANDO em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO pela Universidade Tecnológica Intercontinental - Assunção- Paraguai; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana - Assunção-Paraguai, (Linha de Pesquisa – Sociologia da Educação); ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL, Faculdade de Educação Montenegro - FAM, Ibicarai – Bahia; ESPECIALISTA em METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA, Faculdade de Teologia Hokemah, FATEH, Vitória Do Mearim – MA; ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR, Faculdade de Educação Montenegro – FAM, Ibicarai – Bahia; ESPECIALIZAÇÃO em METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME, Coroatá – Ma; BACHAREL em TEOLOGIA pela Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI (2004); Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; GRADUADO em PEDAGOGIA pelo Instituto Superior de Educação Programus; Participação em Congressos e Simpósios Nacional com trabalhos acadêmicos Publicados no III Congresso Nacional de Educação – CONEDU – Natal - RN: Fatores de Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Sigefredo Pacheco – Pi; Meio Ambiente na Prática Educativa: Aplicação de Parâmetros Curriculares Nacionais na Escola Municipal Padre Chiquinho – RO(Co-autor); Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Educação Comunitário do Município de Lagoinha do Piauí- Pi(Co-autor); No ensino superior também se dedica há alguns anos: Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI, ministrando nos cursos de Teologia, Pedagogia, História,. Educação Física e Administração; Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEPI, ministrando nos cursos de Letras Português, Letras Inglês, Serviço Social, Administração e Pedagogia. E-mail: catedraexpedito@gmail.com.

Mestres

João Guilherme Pereira da Costa

MESTRE em INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA, pela Universidade Católica de Assunção (UCA) “Mostra Señora de La Asunción”; ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA pela Universidade Federal do Pará (UFPA); GRADUADO em MATEMÁTICA E CIÊNCIAS, exercendo atualmente a sua função no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), pela Secretária Executiva de Educação (SEDUC), há 32 anos. Ministrou cursos de graduação nas áreas de Matemática e Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em outras diversas faculdades particulares, como professor e orientador de práticas docentes e metodológica em ensino de Matemática, assim como tecnologias da informação e comunicação (TICS), foi professor no processo de formação de professores (PARFOR), por universidades e institutos federais como UFRA e IFPA, participou de cursos e estágios de consultorias e assessoria no 1º fórum internacional de Educação no MERCOSUL, sobre políticas públicas de formação continuada, orientador de trabalhos em feiras de ciências e de programas de melhorias do ensino de ciências e matemática pelo instituto de matemática pura e aplicada (IMPA); Contatos: (91) 9 87040195/ 992390667

Rosilene Ilma Ribeiro de Freitas

MESTRE em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO pela Universidad Autónoma de Asunción-(UAA); MESTRE em ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA pela Universidade Federal do Pará/PPGEAA/Castanhal-Pará-Brasil; ESPECIALISTA em HEMOTERAPIA pela UEPA; ESPECIALISTA em AUDITORIA EM SERVIÇOS DE SAÚDE pela IBPEX; GRADUADA em ENFERMAGEM pela Universidade Estadual do Pará (UEPA)- Belém, Pará, Brasil; Enfermeira da Fundação de Hemoterapia e Hematologia do Pará- HEMOPA; Pesquisadora membro da pesquisa Clínica Internacional em Hemofilia AHEAD na Fundação HEMOPA; Preceptora da Residência em Enfermagem pela UEPA na Fundação HEMOPA e Auditora de empresa AUMED serviços médicos.

Bárbara Cristina Oleskowicz

MESTRE em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, El Rectorado de la Universidad San Lourenzo (UNISAL), PY; ESPECIALISTA em GESTÃO ESCOLAR ORIENTAÇÃO, SUPERVISÃO E DIREÇÃO ESCOLAR, Centro Internacional de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão Universitária (CIPPEX), Pinhais, PR; ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Centro Universitário de Mauá, Ribeirão Preto, SP; Licenciatura em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), PR; Professora da Rede Estadual do Paraná (QPM) desde 2005. E-mail: barbaraco1000@yahoo.com.br ou barbara.oleskowicz@escola.pr.br

Eraldo Lopes dos Santos

MESTRANDO em EDUCAÇÃO, Universidad Autónoma de Asunción, PY (Atualmente, em fase de defesa do Mestrado em Educação); ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, no CEFET de Minas Geras; LICENCIATDO em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM MÚSICA, Universidade Federal do Piauí, UFPI; Cursos direcionados a ampliar conhecimentos em Teoria da Música, Harmonia, Regência de Banda Musical; Prática Instrumental – Trompete, Gravação em Home Stúdio e Sonorização; Professor de 1º e 2º Grau na rede Estadual; disciplina Metodologia do Ensino da Universidade Federal do Piauí e, atuante nas disciplinas de Artes; Instrumento Musical e Regente da Banda Musical do Instiuto Federal do Piauí. Dieretor do Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural, onde se agrega profissionais das áreas técnicas de Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica; Engenharia de Segurança do Trabalho; Artes e Música. E-mail: eratrump@gmail.com

Noemi Teresinha Gorte Nolevaiko

MESTRANDA em EDUCAÇÃO pela Universidad San Lorenzo, Paraguai; Especialização em Psicopedagogia – UNICENTRO; ESPECIALISTA em ARTE TERAPIA – ISULPAR; ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA - IPE; ESPECIALISTA em MÍDIAS INTEGRADAS NA EDUCAÇÃO – UFPR; ESPECIALISTA em EDUCAÇÃO ESPECIAL com Ênfase em Tradução e Interpretação de Libras – FSF; LICENCIADA em PEDAGOGIA pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG (1991); LICENCIADA em LETRAS com

Habilitação em Libras – Faculdade EFICAZ; Acadêmica de Licenciatura em Letras Português Espanhol – UEPG e acadêmica em Bacharelado Letras Libras – EFICAZ; Aprovada em Banca de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais Brasileira/Língua Portuguesa – CAS; Atuou como professora Faculdade Sant’Ana no Curso de Letras Libras; atuou como professora na APAE – Palmeira-PR; atuou como Professora e Pedagoga na rede municipal de ensino – Prefeitura Municipal de Palmeira PR; atuou como professora de Educação Especial – Intérprete de Libras na rede estadual de ensino, pela SEED; atuou como avaliadora psicopedagógica – CEMAAE; atuou como Coordenadora de Educação Especial – Secretaria de Educação Palmeira PR. Atualmente é Membro e escritora pelo Instituto Histórico e Geográfico da cidade de Palmeira PR e Pesquisadora na área de Línguas; E-mail: ntgnolevaiko@gmail.com.

Especialistas

Cláudia Barbosa Araújo

ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR (2009) pela UESPI e DOCÊNCIA, GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR pela Faculdade do Médio Parnaíba – FAMEPI. GRADUADA em NORMAL SUPERIOR (2006) e LETRAS ESPANHOL (2017) pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Atuou como Diretora de Ensino do Município - José de Freitas, Professora na Faculdade ISEPRO – José de Freitas, Formadora do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, atua como Professora Alfabetizadora na Escola Antônio José da Cruz – União e nos Cursos Profissionalizantes de Administração e Segurança no Trabalho no Centro de Educação Profissional Ferdinand Freitas – José de Freitas. E-mail: claudiaicaro@hotmail.com

Dayse Maria Brandão Melo

ESPECIALISTA em GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS, FAETE- Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina- Piauí; ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR, CESVALE- Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba, Teresina- Piauí; ESPECIALISTA em PEDAGOGIA CATEQUÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE, ICESPI- Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí; ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO, ICESPI- Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí;

Licenciada em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Piauí-Teresina-PI, Brasil; Licenciada em Psicologia e Relações Humanas Aplicadas no Trabalho na Escola do Legislativo; trabalha na Secretaria de Educação; Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí- CEPRO, e na Assembleia Legislativa do Estado do Piauí. E-mail: deysebrandaomelo@yahoo.com.br

Francisca Mariza Alves Da Silva

ESPECIALISTA EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E MÉDIO com ênfase em educação infantil, pela Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP, LICENCIADA em LETRAS/ESPAHOL, PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) Universidade Estadual do Piauí- UESPI, no Campus/Núcleo José de Freitas-PI, em 12 de Dezembro de 2017; LICENCIADA em PEDAGOGIA, pela Faculdade Latino-Americana de Educação- FLATED, em 22 de novembro de 2014. E-mail: marizapafor@gmail.com

Layna Macêdo de Carvalho

ESPECIALISTA em LITERATURA COMPARADA pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI; LICENCIADA em LETRAS INGLÊS pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI; LICENCIADA em LETRAS ESPANHOL pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI; Professora ministrante de curso de conversação / extensão pela Universidade Estadual do Piauí; Tutora a distância do curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI; Redatora da proposta do Currículo da rede municipal de José de Freitas e Professora da rede pública de ensino nas esferas estadual e municipal em José de Freitas. E-mail: lalalinda@yahoo.com.br

Liziane Kelly do Nascimento Soares Santiago

ESPECIALISTA em DOCÊNCIA, GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR pela Faculdade do Médio Parnaíba- FAMEP. Graduada em História (2006) e LETRAS/ ESPANHOL (2017) pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Já atuou como Coordenadora Pedagógica em escolas municipais e estaduais na cidade de José de Freitas-PI, Coordenadora Municipal de Educação Infantil- José de Freitas, Formadora do Curso de Extensão de Alfabetização e Letramento: Leitura e Letramento matemático na Educação Infantil e do curso de Formação continuada de formadores da Educação Infantil no âmbito

do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Atualmente, atua como professora de Educação Infantil na Escola Municipal Mickey, no Ensino Fundamental na disciplina de História na Escola Municipal Agripina Portela e Língua Espanhola no Ensino Médio na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas em José de Freitas-Piauí. E-mail: likellysoares@hotmail.com

Maria Elizabete de Oliveira

ESPECIALISTA em DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E LIBRAS; GRADUADA EM LETRAS/ESPAÑHOL pela Universidade Estadual do Piauí, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED. Já atuou como Professora de Ensino Fundamental e Infantil em escolas da rede municipal de ensino de José de Freitas – PI. Atuou como Professora na rede estadual e municipal em Teresina – Piauí. Participou de Treinamento e Oficinas: Oficina lectura y escritura de textos académicos em espanhol – Universidade Estadual do Piauí, Curso de Formação de Professores Alfabetização na Idade Certa/ Português – PNAIC - Universidade Federal do Piauí – UFPI/PI, Curso de Formação de Professores Alfabetização na Idade Certa/Matemática – PNAIC, Universidade Federal Do Piauí – UFPI/PI, Curso De Formação De Professores Alfabetização Na Idade Certa/Matemática/Língua Portuguesa/Matemática – PNAIC, Universidade Federal Do Piauí – UFPI/PI, Curso De Formação Pedagógica Em Alfabetização De Crianças Governo Do Estado Do Piauí, Curso De Formação Continuada Do Programa QUALIESCOLA/Língua Portuguesa E Matemática - Secretaria De Educação Do Piauí – SEDUC, Curso Básica De Língua Brasileira Sinais/Libras - Associação De Cursos Preparatórios Alternativos De Teresina, Curso De Educação Inclusiva - Secretaria Municipal De Educação – SEMED. E-mail: paulokampus@gmail.com

Natália Maria dos Reis

PEDAGOGA (UFPI), PSICOPEDAGOGA (UCAM), NEUROPSICOPEDAGOGA (Metropolitana), ESPECIALISTA POLÍTICAS PÚBLICA E SAÚDE MENTAL, ESPECIALISTA em AEE e DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR (Metropolitana) , ESPECIALISTA em GESTÃO EDUCACIONAL E METODOLOGIA DE ENSINO (FACET),Gestão em Saúde(UESPI/conclusão), Professora Universitária, Consultora Pedagógica , Diretora do Projeto SER-CRIIA (Serviço do Centro de Referência na Integração e Inclusão do Autista),Presidente do CIAB (Congresso Internacional de

Autismos do Brasil); com formação em Braille, Libras, Altas Habilidades e Superdotação; Co-autora do livro para correção de fluxo educacional “Acelera em Ação”- Editora Brasil Nordeste. E-mail:

Joaquim Santana Neto

ESPECIALISTA em DIREITO PRIVADO, oferecido pela Universidade Federal do Piauí, em convênio com a Escola Superior da Magistratura do Estado do Piauí; em DIREITO PÚBLICO, oferecido pela Universidade Federal do Piauí, em convênio com a Escola Superior da Magistratura do Estado do Piauí. Em DIREITO ELEITORAL, oferecido pela Universidade Federal do Piauí, em convênio com o Tribunal Regional Eleitoral; SUPERIOR COMPLETO: Bacharel em Ciências Jurídicas – Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Diretor Secretário Geral da Caixa de Assistência dos Advogados do Piauí no triênio de 2013/2015. Vice Presidente da Comissão Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência nos triênios de 2010/2012 e de 2013/2015, do Conselho Federal da OAB em Brasília. Representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em Brasília – DF, como Conselheiro Titular, no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, de 2011 a 2018.. Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OABPI, no triênio de 2019 a 2021. Diretor Secretário Geral da Comissão Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Conselho Federal da OAB, no triênio de 2019 a 2021. Advogado com inscrição na OABPI nº 3584. E-mail: jsantana.neto58@outlook.com

Vanessa Monteiro da Silva

ESPECIALISTA em LÍNGUA PORTUGUESA pela Faculdade de Educação São Luís; ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA pela Faculdade Santa Fé; GRADUADA em LETRAS pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; GRADUADA em TÉCNICO EM INFORMÁTICA pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Atuou como professora de Produção Textual do 1º ao 6º ano na escola Educandário Sol - São Luís. Atua como professora substituta da Licenciatura em Letras português do Curso de Letras-UEMA em Pedreiras -MA; Atua como professora de estágio em Letras-UEMA. Atua como professora Orientadora de TCC do Curso de Letras-UEMA, em Pedreiras - MA. Atuou como professora do Curso de Letras – IPEDE; Atuou como professora do Curso de Pedagogia-IPEDE; Atuou como professora do Curso de Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Nordeste – IESN. E-mail: van-h-t@hotmail.com

Silvana Rocha da Silva

Especialista em Psicopedagogia, e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro; Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português (2004), pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduada em Letras Espanhol (2017) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atuou como coordenadora de ensino na rede pública municipal na cidade de Boqueirão do Piauí. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa, na rede municipal de ensino das cidades de Boqueirão do Piauí e Capital de Campos no estado do Piauí. E-mail: silvanareis20112011@hotmail.com

Cristiane Alves Mota

ESPECIALISTA em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL pela Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI. GRADUADA EM PEDAGOGIA pelo Instituto Superior de Educação do Brasil-IESB; Atua como Professora na Secretaria Municipal de Educação em Assunção do Piauí-Piauí. E-mail: cristianemota20@hotmail.com



EDITORA BECALETE

Livros e Encantos

Produção editorial

www.editorabecalet.com.br