

Ano: 2019

ISBN: 978-65-80261-01-7



# Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico 2

## Organizadores

Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

Amilton José Freire de Queiroz

Simone Delgado Tojal

**Stricto  
ensu  
Editora**

**Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti**

**Amilton José Freire de Queiroz**

**Simone Delgado Tojal**

**(Organizadores)**

# **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**

## **2**

**Rio Branco, Acre**

## Stricto Sensu Editora

**CNPJ:** 32.249.055/001-26

**Prefixo Editorial:** 80261

**Editora Geral:** Profa. Msc. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

**Editor Científico:** Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

**Bibliotecária:** Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

**Revisão:** Os autores

## Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Msc. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas Ji-Paraná)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Msc. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

## Ficha Catalográfica

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M541p

Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico 2. /Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti, Simone Delgado Tojal, Amilton José Freire de Queiroz. — Rio Branco: Stricto Sensus, 2019.

270 p.: il.

ISBN: 978-65-80261-01-7

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Educação. I. Título. II. Meneguetti, Dionatas Ulises de Oliveira. III. Queiroz, Amilton José Freire de. IV. Tojal, Simone Delgado.

**Bibliotecária Responsável:** Tábata Nunes. Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e à editora, não sendo permitida a alteração em nenhuma forma ou utilizá-lo para fins comerciais.

sseditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A promoção do diálogo entre universidade e escola constitui uma ação fundamental para alargar o domínio teórico e prático do fazer científico. Pensado de maneira mais específica, o deslocamento pelo Magistério Superior e Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico permite agir para além da visão endógena e fortalecer o contexto da inovação científica, primando pela circulação de saberes que franqueiam a indissociabilidade entre sujeito, conhecimento e pesquisa.

De posse dessa chave de entendimento, apresenta-se *Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico* à comunidade acadêmica. Esse segundo volume é composto por dezessete capítulos, sendo seus autores oriundos das Universidades Federais do Acre, Amazonas e Vale do São Francisco, do Instituto Federal do Acre e Universidade Nacional de Rosário (Argentina).

O temário abordado pelos pesquisadores é bastante heterogêneo. Parte do mapeamento de “experiências pedagógicas no estágio de Ciências Química e Biologia”, “letramento em Espanhol e Inglês”, “jogo eletrônico”, “práticas de leitura e escrita”, “coordenação pedagógica”, “conselho de classe”, “alfabetização”, “avaliação externa e trabalho pedagógico”, “implementação de lei”, “relação família, escola e especialista”, “educação física inclusiva”, “ensino de música”, “cultura corporal”, “programas de extensão” e chega à reflexão sobre a importância da “assistência de idosos”.

A força desses trabalhos repousa na seleção do objeto de interpelação e multiplicidade de enfoques aqui experimentados. A produtividade da cartografia das pesquisas no ensino Básico, Técnico e Tecnológico pode ser buscada, portanto, numa rede de troca cujo desdobramento maior abraça a possibilidade de os leitores conjugarem, a seu modo, a *démarche* deste livro: o olhar de docentes-pesquisadores em ação para além da sala de aula.

Destarte, como diria Guimarães Rosa, o prazer da leitura não está na palavra inicial ou final, mas sim no meio da trajetória. Que os leitores possam entrar na trama das palavras lançadas após o sumário e viver a potencialidade do olhar de escritores na textualidade acadêmica: lugar de encontros na travessia de pesquisas singulares, leitores plurais.

Amilton Queiroz

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO. 1.....</b>	<b>9</b>
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS, BIOLOGIA E QUÍMICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO INTERIOR DO AMAZONAS, BRASIL	
Jasmim Ribeiro da Silva (Universidade Federal do Amazonas)	
Anita Yris Garcia Mendoza (Universidade Federal do Amazonas)	
Vandrezza de Souza Santos (Universidade Federal do Amazonas)	
Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.01	
<b>CAPÍTULO. 2.....</b>	<b>18</b>
O PROCESSO DE LETRAMENTO EM ESPANHOL E INGLÊS MEDIADO PELO APP DUOLINGO	
Marileize França (Universidade Federal do Acre)	
Guadalupe Justa Delgadillo Torrez (Universidade Federal do Acre)	
João Romário Sinhasique (Universidade Federal do Acre)	
Luis Gustavo de Souza Azevedo (Universidade Federal do Acre)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.02	
<b>CAPÍTULO. 3.....</b>	<b>34</b>
O JOGO ELETRÔNICO TRACE EFFECTS COMO FERRAMENTA SUPLEMENTAR NA REAPLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	
Luciana Pereira Ogando (Universidade Federal do Acre)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.03	
<b>CAPÍTULO. 4.....</b>	<b>47</b>
LITERACIA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL COLABORATIVO	
Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio (Universidade Federal do Acre)	
Reginâmio Bonifácio de Lima (Universidade Federal do Acre)	
Roberto Mamedio Bastos (Universidade Federal do Acre)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.04	
<b>CAPÍTULO. 5.....</b>	<b>66</b>
(RE)SIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO BÁSICO	
Roberto Mamedio Bastos (Universidade Federal do Acre)	
Nagila Maria Silva Oliveira (Universidade Federal do Acre)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.05	
<b>CAPÍTULO. 6.....</b>	<b>80</b>
CONSELHO DE CLASSE: DILEMAS ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE	
Maria do Socorro Alves de Macedo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)	

Raimara Neves de Souza (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)  
Vanessa Paula Paskoali Montysuma (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)  
Weysla Paula de Souza Lopes Dutra (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.06

**CAPÍTULO. 7..... 99**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO**

Nagila Maria Silva Oliveira (Universidade Federal do Acre)  
Roberto Mamedio Bastos (Universidade Federal do Acre)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.07

**CAPÍTULO. 8..... 118**

**A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

Mirian Souza da Silva (Universidade Federal do Acre)  
Mark Clark Assen de Carvalho (Universidade Federal do Acre)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.08

**CAPÍTULO. 9..... 136**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº10.639/2003 E A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Arlete Pereira de Oliveira (Universidade Federal do Acre)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.09

**CAPÍTULO. 10..... 145**

**FAMÍLIA-ESCOLA-ESPECIALISTAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA: CASO DO GERALDO**

Gisele Soares Lemos Shaw (Universidade Federal do Vale do São Francisco)  
Mylene Cantalino Tavares Monteiro (Universidade Nacional de Rosário)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.10

**CAPÍTULO. 11..... 161**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIO BRANCO-AC, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Vitor Gomes Felisberto da Costa (Universidade Federal do Acre)  
Denise Jovê Cesar (Universidade Federal do Acre)  
Adriane Corrêa da Silva (Universidade Federal do Acre)  
Eliane Elicker (Universidade Federal do Acre)  
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.11

**CAPÍTULO. 12..... 175**

**SÍNDROME DE DOWN: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA**

Eroína Moreira de Melo (Universidade Federal do Acre)  
Alessandra Lima Peres de Oliveira (Universidade Federal do Acre)  
Denise Jovê Cesar (Universidade Federal do Acre)

Adriane Corrêa da Silva (Universidade Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.12

**CAPÍTULO. 13..... 193**

**O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DA ESCUTA DOS JOVENS**

Consuelo Paulino Bylaardt (Universidade Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.13

**CAPÍTULO. 14..... 212**

**A CAPOEIRA ENQUANTO EXPRESSÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA PRÁTICA EXTENSIONISTA NO IFAC**

Paulo Roberto de Souza (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Suellen Cristina Enes Valentim da Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Fernando Ferreira (Universidade Federal do Acre)

Jefferson Teixeira Sarmento de Lima (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Valdinéia Rodrigues Tomaz (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Cledir de Araújo Amaral (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.14

**CAPÍTULO. 15..... 222**

**DIAGNÓSTICO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ESPORTE E LAZER DA REGIONAL 6 DE AGOSTO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-AC**

Josuele França de Castro (Universidade Federal do Acre)

Denise Jovê Cesar (Universidade Federal do Acre)

Adriane Corrêa da Silva (Universidade Federal do Acre)

Eliane Elicker (Universidade Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.15

**CAPÍTULO. 16..... 239**

**PROGRAMA DE EXTENSÃO EM ESPORTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROJETOS EM UM INSTITUTO FEDERAL DA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

Fernan Martins Vidal Fernandes Irber (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Giovani da Silva Florêncio (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Enyo Douglas Soares de Souza (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Andréia Santiago Jerônimo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Igor de Paulo Maia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Luís Antônio Lima Santiago (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Geovana dos Anjos Vieira (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

Suellen Cristina Enes Valentim da Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.16



**CAPÍTULO. 17..... 258**

**OBSERVAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA A IDOSOS EM ENTIDADE DE LONGA PERMANÊNCIA EM RIO BRANCO/AC: LAR DOS VICENTINOS**

*Aline Vieira Batista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)*

*Mara Rykelma da Costa Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)*

*Cláudia Ferreira de Almeida (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)*

*Alcilene Oliveira Alves (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)*

*DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017.17*

**ORGANIZADORES..... 269**

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS, BIOLOGIA E QUÍMICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO INTERIOR DO AMAZONAS, BRASIL

Jasmim Ribeiro da Silva<sup>1</sup>, Anita Yris Garcia Mendoza<sup>1</sup>, Vandrezza de Souza Santos<sup>1</sup>, Renato Abreu Lima<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Amazonas, Colegiado de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Instituto de Natureza e Cultura, Benjamin Constant, Amazonas, Brasil;

2. Universidade Federal do Amazonas, Colegiado de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Humaitá, Amazonas, Brasil.

### RESUMO

O ensino em licenciatura existe há muito tempo no Brasil, desde 1939, na qual foi passando por várias transformações ao longo dos tempos, assim, a prática de acadêmicos-estagiários nas escolas foi fundamental para o desenvolvimento e transformações de futuros licenciados. Com isso, o objetivo deste trabalho foi relatar a aplicação de regências em turmas de ensino fundamental e médio nas disciplinas de Ciências, Biologia e Química, além de analisar as diversas metodologias de ensino-aprendizagem enfatizando as experiências vivenciadas durante os estágios de regência. As aulas foram ministradas em duas escolas do município de Benjamin Constant-AM, sendo uma de ensino fundamental e uma de ensino médio. Tiveram-se como público-alvo de forma geral 254 alunos nas disciplinas de Ciências, Biologia e Química. Foram utilizadas diversas metodologias de ensino, sendo estas aulas teóricas, debates, práticas experimentais e jogos lúdicos. De acordo com as metodologias abordadas na aplicação das regências, foram para a maioria dos alunos eficazes prazerosas e gratificantes. Sendo de forma diversificadas, conseguindo obter o interesse dos alunos e o entendimento do que lhes foi ensinado. Este estágio proporciona ao futuro licenciado a oportunidade de atuar em seu futuro âmbito laboral, mostrando suas habilidades e capacidades, diante da realidade vivenciada dentro e fora de uma sala de aula, verificando e colocando em prática as metodologias de ensino-aprendizagem, ao qual, permitem ao futuro docente ter um aprendizado enriquecedor referente à prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciatura, Aprendizagem e Alto Solimões.

### ABSTRACT

Undergraduate education has existed for a long time in Brazil, since 1939, when it was undergoing several transformations to the times, so the practice of academic-trainees in schools was fundamental for the development and transformation of future graduates. Therefore, the objective of this work was to report the application of regencies in elementary

and middle school classes in the disciplines of Science, Biology and Chemistry, as well as to analyze the different teaching-learning methodologies emphasizing the experiences lived during the regency stages. The classes were taught at two schools in the municipality of Benjamin Constant-AM, one elementary school and one secondary school. A total of 254 students were studied in the subjects of Science, Biology and Chemistry. Several teaching methodologies were used, being these theoretical classes, debates, experimental practices and playful games. According to the methodologies addressed in the application of the regencies, they were for the most effective and pleasurable students. Being in a diversified way, getting the interest of the students and the understanding of what they were taught. This internship provides the future graduate with the opportunity to work in their future work environment, showing their skills and abilities, facing the reality lived inside and outside a classroom, verifying and putting into practice teaching-learning methodologies, allow the future teacher to have an enriching learning related to the teaching practice.

**KEYWORDS:** Bachelor's degree, Learning and Alto Solimões.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino em licenciatura existe há muito tempo no Brasil, desde 1939, na qual foi passando por várias transformações ao longo dos tempos, assim, a prática de acadêmicos-estagiários nas escolas foi fundamental para o desenvolvimento e transformações de futuros licenciados. Para um licenciado em Biologia e Química, os estágios supervisionados de observação (no âmbito escolar e em sala de aula), intervenção e regência são de suma importância, pois são aprendizados práticos desenvolvidos em uma escola, para o complemento da formação teórica que é proporcionada por uma instituição (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2008).

De acordo com Pereira; Baptista (2009), afirmam que um dos primeiros passos para a formação de um licenciado começa pelo seu primeiro estágio, já que este poderá praticar as teorias aprendidas e adquiridas em sala de aula. Estas experiências vivenciadas no estágio supervisionado facilitam a integração do estagiário no âmbito escolar, considerando que nos tempos atuais são cada vez mais requisitados os profissionais com experiência e preparo.

Além do estágio de observação no âmbito escolar, o estágio supervisionado em regência é um momento de formação profissional do formado, seja pelo contato direto e presença participativa em ambientes próprios de atividades de sua futura área profissional. É neste estágio que o discente observará as diversas metodologias que os docentes desenvolvem em suas aulas, além do comportamento dos alunos e o relacionamento que existe entre professores-alunos, podendo até tomá-lo como exemplo para sua formação.

Por conseguinte, se caracteriza pela atuação do estágio dentro de sala de aula, em suas regências, atuando como docente e colocando em prática tudo que lhe foi ensinado e aprendido na teoria e na prática, em sala de aula, nas observações e experiências vivenciadas em seu futuro âmbito laboral. A prática supervisionada para estagiários é necessária para que o futuro docente reflexione sobre sua futura profissão.

Pois segundo Pimenta; Lima (2005) cita que o estagiário é aquele que observa a realidade, analisa a situação e propõe ações e perspectivas para determinadas dificuldades. Além de observação em sala de aula, o futuro licenciado tem a oportunidade de observar as problemáticas que existe na escola.

Segundo Linhares et al. (2014), o estágio supervisionado é sem via das dúvidas a ferramenta ideal para o início da operação a ser realizada pelo profissional aprendiz de um curso de Licenciatura, ou seja, o aluno estagiário que será um futuro professor. É um instrumento de aquisição de uma nova realidade, pois vivenciamos novas experiências que nos mostram a realidade da nossa futura profissão, através de uma forma mais técnica e profissional.

Com isso, o objetivo deste trabalho foi relatar a aplicação de regências em turmas de ensino fundamental e médio nas disciplinas de Ciências, Biologia e Química, além de analisar as diversas metodologias de ensino-aprendizagem enfatizando as experiências vivenciadas durante os estágios de regência

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O estágio supervisionado de ensino de regências é uma disciplina obrigatória do curso duplo de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, do Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM e o mesmo foi realizado em duas escolas do município de Benjamin Constant-AM, sendo uma de ensino fundamental denominada Escola Municipal Professora Graziela Correia de Oliveira e a de ensino médio Escola Estadual Imaculada Conceição.

Teve-se como público-alvo para o ensino fundamental na disciplina de Ciências um total de 42 alunos de uma turma do 7º ano. Enquanto que para o ensino médio na disciplina de Biologia houve um total de 120 alunos entre duas turmas de 2ª série e três turmas de 3ª séries e para a disciplina de Química, um total de 92 alunos de quatro turmas de 1ª série.

O método abordado neste trabalho foi o quali/qualitativo e para Ramos; Ramos; Busnello (2005), o método quantitativo é tudo que pode ser mesurado em números, classificado e analisado, utilizando técnicas estatísticas. Para o método quantitativo o mesmo autor afirma que não é traduzida em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objetivo de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Para este trabalho foi abordado dois tipos de pesquisa, sendo estas descritivas e bibliográficas. Na pesquisa descritiva foram analisados os resultados obtidos pelo método de abordagem dos conteúdos ministrados, avaliando os resultados obtidos durante as regências nas disciplinas de Ciências (ensino fundamental), Biologia e Química (ensino médio), pois para Gil (1991), este tipo de pesquisa escreve as características de uma determinada população ou fenômenos. Uma das suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como, a observação sistemática.

Enquanto, na bibliográfica serão realizados levantamentos de artigos científicos, livros e revistas sobre o conteúdo em questão, pois o mesmo autor indica que este tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado. Constituindo principalmente de livros e artigos científicos.

O estágio de regência foi realizado por orientação dos coordenadores, ao qual se estipulou um cronograma com as datas das regências em sala de aula para cada disciplina nas duas escolas. Teve-se uma duração de 30 horas, sendo divididos em 10 horas para Ensino Fundamental (Ciências) e 20 horas para Ensino Médio (10 horas para Biologia e 10 horas para Química). No início do estágio foi entregue aos coordenadores o termo de compromisso de estágio obrigatório de acordo com a Lei nº. 11.788/08.

As regências foram realizadas de acordo com os horários estipulados pelos professores regentes das duas escolas. Para o ensino fundamental no turno vespertino na disciplina de Ciências foram utilizados aulas teóricas, debates, jogos lúdicos e atividades avaliativas. No ensino médio na disciplina de Biologia no turno matutino foram realizadas aulas teóricas e jogos como método de avaliação, já na disciplina de Química realizaram-se aulas teóricas, aulas práticas e atividades avaliativas com fins de verificar se os alunos conseguiram compreender e acompanhar os conteúdos ministrados.

Por fim, analisou-se se as metodologias utilizadas no estágio foram eficazes para que os alunos compreendessem os conteúdos de Ciências, Biologia e Química, mostrando as capacidades e habilidades do estagiário para ministrar aulas em seu futuro âmbito laboral.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 REGÊNCIA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Na sala de aula do 7º ano de ensino fundamental, foram ministrados quatro conteúdos, sendo eles: Características dos seres vivos, Vírus, Reino Monera e Reino Protocista. Dessa forma, considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2012). Antes de realizar as regências mostraram-se para o professor regente os planos de aula dos conteúdos programados, ao qual o mesmo efetivou a metodologia de ensino para os alunos.

Ao entrar em sala de aula, observou-se que os alunos eram muito agitados, onde o professor pediu para a turma que causassem boa impressão e participassem nos horários de regências, sendo nesse momento que o estagiário entrou em contato direto com a turma. Os conteúdos foram divididos em três aulas, pois a disciplina tinha duração de 50 minutos de aula, ao qual, ministraram-se conteúdo teóricos, com auxílio dos livros didáticos fornecidos pela escola, imagens impressas, maquetes, quadro e pincel.

Conforme relata Buriolla (2008), a prática é essencial na formação do aluno, enquanto lhe propicia um momento específico de sua aprendizagem, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão de dinâmica das relações existentes no campo institucional, apoiados na supervisão enquanto processo dinâmico e criativo, tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

Ao ministrar os conteúdos, os alunos se mostraram curiosos, pois eram conteúdos nunca trabalhados em sala de aula, facilitando assim o ensino-aprendizagem, nas quais os alunos sempre participavam com perguntas bem elaboradas e criativas e aquelas que o estagiário não era capaz de responder, os alunos tinham a missão de pesquisar e trazer a resposta na aula seguinte.

Nas aulas posteriores, realizaram-se apresentações e debates para discussão das pesquisas realizadas pelos alunos referentes aos conteúdos teóricos ministrados, tais como: Classificação das espécies, doenças causadas por vírus; e doenças causadas por bactérias: medicamentos. Essas discussões foram muito bem contextualizadas mostrando que dessa forma, o conhecimento se tornava bem próximo da vida cotidiana do aluno facilitando em lembrar de situações vistas na televisão ou outros canais de comunicação.

Sempre nas últimas aulas, foram aplicados um jogo lúdico intitulado “Quis”, que

consistia em formar grupos (para estas regências formaram-se sete grupos de seis pessoas), ao qual responderam algumas perguntas sobre os temas abordados nas aulas. Enquanto que no jogo didático, os alunos mostraram-se mais interessados, pois cada grupo queria mostrar o que lhes foi ensinado, respondessem com rapidez as questões selecionadas por sorteio.

### 3.2 REGÊNCIA NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Para a realização do estágio de regência nesta disciplina foram divididos duas turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série de ensino médio. Nas turmas de 2ª série foi ministrado o conteúdo “Reino Monera” e nas turmas de 3ª série foi ministrado o conteúdo “Evolução da vida”. Para isto antes da realização das regências foram apresentados os planos de aula para o professor regente efetivando a metodologia de ensino-aprendizagem que se realizaria na sala de aula.

Ao entrar em sala de aula das turmas de 2ª e 3ª séries, os alunos se mostraram desorganizados, pois o professor que ministrava a referida disciplina pediu a colaboração e participação dos alunos na hora da aplicação da regência da estagiária. Para isto, os conteúdos foram divididos em duas aulas (para os dois anos de ensino médio), pois a disciplina constava de 50 minutos de aula, ao qual, ministrou-se conteúdo teórico, com auxílio dos livros disponibilizados pela escola, desenhos para serem confeccionados em papel A4, quadro e pincel para melhor ilustração dos conteúdos.

Em um primeiro momento para as cinco turmas acima descritas, as reações e os comportamentos foram unânimes, pois os alunos mostravam-se desinteressados pelos conteúdos abordados. Ao passar os conteúdos, explicar e pedir a participação dos mesmos, mostrando os desenhos ilustrativos tanto para os conteúdos “Reino Monera” e “Evolução a vida” a maioria dos alunos de cada turma passaram a ter um interesse pelo conteúdo, pois começaram a questionar sobre as doenças causadas pelas bactérias e sobre as teorias evolutivas.

De acordo com Gomez (2000), a função do professor é ser facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação. A aula deve ser transformada e provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa.

Assim como em todas as disciplinas existe a dificuldade e a demora por parte dos alunos em transcrever o conteúdo que é exposto no quadro, pois isto mostra a realidade que o professor enfrenta ao ministrar suas aulas. Outra dificuldade observada é que na

maioria das escolas existia a falta de material multimídia, pois somente existe um Datashow na escola, ao qual este material tem que ser agendado para poder usá-lo.

Em uma segunda aula para os alunos da 2ª série aplicou-se um jogo lúdico intitulado “Quiz”, que consistia em grupos e responder perguntas em um tempo determinado (para estas regências formaram-se dois grupos de 12 pessoas), ao qual respondessem em algumas perguntas sobre os temas abordados nas aulas anteriores. Como em todo jogo, os alunos que participam mostram-se empolgados em responder, demonstrando que aprenderam o que lhes foi ensinado e na tentativa de ganhar o jogo.

Enquanto que para os alunos da 3ª série, os alunos foram divididos em grupos para realizarem-se apresentações das pesquisas realizadas pelos mesmos sobre “Eras geológicas”. Onde os grupos formados apresentaram em detalhe cada era geológica, mostrando em forma de desenho e mímicas a evolução dos seres vivos.

O que leva a refletir segundo Chalita (2001), é que a educação não pode ser vista como um depósito de informações, pois há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, e esta ação só pode se concretizada com amor, percebendo com isto que, existe uma diferença entre transmitir o conhecimento e educar. A diferença de educar seres humanos que se encontram nas primeiras etapas da vida é uma tarefa para os docentes que se preocupam na formação global do educando e não apenas na formação parcial, obtida em sala de aula.

### 3.3 REGÊNCIA NA DISCIPLINA DE QUÍMICA

As aulas da disciplina de Química foram realizadas em quatro turmas de 1ª série ensino médio, no turno matutino, ao qual foi ministrado o conteúdo “Substâncias e Misturas”. Como é o adequado, antes da realização das regências foram apresentados os planos de aula para o professor regente efetivando a metodologia de ensino-aprendizagem que se realizaria na sala de aula.

Ao entrar em sala de aula das turmas de 1ª série, os alunos se mostraram também desorganizados, isto mostra o comportamento do ensino médio que não é muito diferente do ensino fundamental, pois o professor que ministra a referida disciplina pediu a colaboração e participação dos alunos na hora de aplicar a regência.

Os conteúdos foram divididos para duas turmas em três aulas e para mais duas turmas em duas aulas, totalizando quatro turmas, pois assim como todas as disciplinas as mesmas constavam de 50 minutos de aula, ao qual, ministrou-se conteúdo teórico, com auxílio dos livros disponibilizados pela escola, quadro e pincel. Ao realizar as regências



questionaram-se para as turmas conteúdos sobre “matéria” ao quais alguns alunos de cada turma responderam com mais ou menos coerência, mostrando a falta de desinteresse pela disciplina.

Ao explicar o conteúdo realizando exemplos do cotidiano no quadro e mostrando exemplos ilustrativos, percebeu-se que a maioria dos alunos mostrou-se interessados pelo conteúdo, pois conseguiram conectar nos exemplos o que lhes foi ensinado na teoria. Como sempre, a dificuldade da realidade observada e analisada é a demora dos alunos em transcrever no caderno o conteúdo abordado, pois tira um tempo para que se possa explicar ao aplicar a regência.

Em uma segunda aula para as quatro turmas aplicou-se uma aula prática que constava de um experimento coletivo intitulado “Misturas homogêneas e misturas heterogêneas”, ao qual foram formados para cada turma oito grupos, que de forma coletiva observaram cada mistura seguindo um roteiro elaborado, ao qual conseguiram identificar os tipos de misturas.

Para as primeiras duas turmas aplicou-se uma atividade avaliativa com sete perguntas objetivas do conteúdo abordado na aula teórica verificando se os alunos compreenderam realmente a aula ministrada, ao qual a maioria dos alunos segundo a atividade mostrou entender o conteúdo ministrado, isto manifesta que a metodologia desenvolvida nas aulas efetiva uma melhor aprendizagem dos alunos, pois eles conseguem entender e relacionar o que lhes é ensinado na teoria e na prática.

A participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive (GOMEZ, 2000).

## 4. CONCLUSÃO

O estágio supervisionado de ensino é uma disciplina que proporciona ao futuro licenciado à oportunidade de atuar em seu futuro âmbito laboral, mostrando suas habilidades e capacidades, pois é na regência que o mesmo observa, percebe e analisa a função do ser docente, diante da realidade vivenciada dentro e fora de uma sala de aula, como também o comportamento dos alunos e a relação de professor-aluno, verificando e colocando em prática as metodologias de ensino-aprendizagem.

Estas regências permitem ao futuro docente ter um aprendizado enriquecedor referente a prática docente, ao qual se acostuma ver com a realidade escolar, pois enfrentaria diversas situações que lhe preparará futuramente para propor diversas soluções, ao qual não lhe parecerá estranho ou difícil de resolver ao exercer sua profissão em uma escola.

## 5. AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente e discente da Escola Estadual Coronel Raimundo Cunha e Escola Estadual Imaculada Conceição pela oportunidade na realização do estágio supervisionado.

## 6. REFERÊNCIAS

- BARROS, J.D.S.; SILVA, M.F.P.; VÁSQUEZ, S.F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação.**, v.6, n.2, p.510-520, 2011.
- BURIOLLA, M.A.F. **O Estágio Supervisionado.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHALITA, G. **Educação:** a solução esta no afeto. São Paulo, 2001.
- GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GÓMEZ, A.I.P.A. Aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LINHARES, P.C.A.; IRINEU, T.H.S.; SILVA, J.N.; FIGUEREDO, J.P.; SOUSA, T.P. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Terceiro incluído.**, v.4, n.2, p.115-127, 2014.
- PEREIRA, H.M.R.; BAPTISTA, G.C.S. Uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2009, Florianópolis. Não paginado.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis.**, v.3, n.3, p.5-24, 2005.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- RAMOS, P.; RAMOS, M.M.; BUSNELLO, S.J. **Manual prático de metodologia da pesquisa:** artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese, 2005.

## O PROCESSO DE LETRAMENTO EM ESPANHOL E INGLÊS MEDIADO PELO APP DUOLINGO

**Marileize França<sup>1</sup>, Guadalupe Justa Delgadillo Torrez<sup>1</sup>, João Romário Sinhasique<sup>2</sup>,  
Luis Gustavo de Souza Azevedo<sup>2</sup>**

1. Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Neste capítulo apresentamos um relato de experiência das vivências com a pesquisa intitulada “A aprendizagem em Espanhol e Inglês mediada pelo *app* Duolingo”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (Fapac), sob o edital do Programa de Redes Digitais e Cidadania Nº 003/2017, desenvolvida com alunos do 6º ao 8º ano, no Ensino Fundamental II, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Embasada em uma perspectiva sócio-interacionista (VYGOTSKY, [1930], 2007), em que o aprendizado é construído em um meio social, onde o sujeito e o outro estão o tempo todo imersos na linguagem, no diálogo e na interação; interdisciplinar, por desenvolver a reflexão sobre assuntos que vão desde a ética à pluralidade cultural (SAVIANI, 2003) e em concepções sobre letramento digital no que diz respeito a localizar, organizar, entender, avaliar e produzir conhecimento através da tecnologia digital (ROJO, 2012; RIBEIRO, 2016). A pesquisa teve como objeto de estudo a inserção do aplicativo Duolingo no processo de construção de conhecimento em espanhol e inglês, buscando desenvolver, assim, a autonomia (PAIVA, 2005) dos alunos no processo de aprendizagem. Essa experiência nos possibilitou utilizar o aplicativo Duolingo como um instrumento de ensino-aprendizagem. Assim, em formato de jogo, a aprendizagem pode ser edificada por meio de competições, com algumas intervenções que promovem a multiculturalidade, e fornecem orientações de como desenvolver controle sobre o processo de autoaprendizagem.

**Palavras-chaves:** Letramento em Espanhol e Inglês, Tecnologias e Duolingo.

### ABSTRACT

In this chapter we present an experience report of the experiences had with the research titled “The Spanish and English learning mediated by the Duolingo app”, funded by the Acre Research Support Foundation (Fapac), under the public notice of the Digital Networks and Citizenship Program No. 003/2017, developed with students from 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, in Primary School II, of the College of Application of the Federal University of Acre. Based on a socio-interactionist perspective (VYGOTSKY, [1930], 2007), in which learning is built in a social environment, where the subject and the other are constantly immersed in language, dialogue and interaction; interdisciplinary, for developing reflection on subjects ranging from ethics to cultural plurality (SAVIANI, 2003) and in conceptions about digital literacy with regard to locating, organizing, understanding, evaluating and producing knowledge through digital technology (ROJO, 2012; RIBEIRO, 2016). The research had as object of study the insertion of the application Duolingo in the process of knowledge construction in Spanish

and English, seeking to develop, thus, the autonomy (PAIVA, 2005) of students in the learning process. This experience enabled us to use the Duolingo application as a teaching-learning tool. Thus, in game format, learning can be built through competitions, with some interventions that promote multiculturalism, and provide guidelines on how to develop control over the process of self-learning.

**Keywords:** Literacy in Spanish and English, Technologies and Duolingo.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa “A aprendizagem em Espanhol e Inglês mediada pelo *app* Duolingo”, inserida no Programa Rede Digitais da Cidadania, financiada pelo Ministério das Comunicações, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre no ano de 2017, teve como objeto de estudo a inserção do aplicativo (*app*) Duolingo no processo de construção de conhecimento em espanhol e inglês.

Nossa ação surgiu da necessidade de buscar por novas metodologias de ensino nos dois idiomas, espanhol e inglês, ofertados no colégio. A importância de explorar o uso da tecnologia como instrumento educacional aliada ao interesse dos alunos pelos celulares no âmbito escolar oportunizaram um ambiente para o delineamento da pesquisa.

Com a concepção que grande parte dos alunos desconhece, por exemplo, a existência de diversas aplicações que poderiam auxiliar no processo ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), ofertamos um curso mediado pelo *app* Duolingo. A escolha pelo Duolingo se deu por ser gratuito e por oferecer uma metodologia mais dinâmica. Em formato de jogo:

O aluno vai avançando por níveis, o que torna a aprendizagem mais estimulante, significativa e competitiva. Os dois idiomas começam com exercícios básicos que evoluem conforme os acertos. Oferece também estratégias voltadas à sala de aula, que oportuniza o professor criar salas on-line com seus alunos (FRANÇA; TORREZ; AZEVEDO, 2017).

Assim, a pesquisa propôs a inclusão da tecnologia como ferramenta educacional de acesso e construção de conhecimento em espanhol e inglês desenvolvendo, assim, a autonomia (PAIVA, 2005) dos alunos, ou seja, seu controle no processo de autoaprendizagem.

Desta forma o aluno começa a ter consciência de que mesmo tendo uma ferramenta em mãos ele precisa interagir com os colegas para avaliar as habilidades desenvolvidas no decorrer do “jogo”, o que ainda segundo Masetto (2000):

É a forma de se apresentar e tratar o conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras (Interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele [...].

Nessa perspectiva, os apps possibilitam o desenvolvimento colaborativo da construção de novos conhecimentos sobre os mais diversos assuntos. O que permite explorar ambientes diversificados de aprendizagem combinando interesses, necessidades e, principalmente, orientação de como usar a tecnologia sempre em prol das seguintes perguntas: O que? Por quê? Para que? e Como?.

É notório que grande parte dos alunos desconhece a existência de diversos *apps* que podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem de uma LE. Partindo do pressuposto que o uso destas aplicações pode proporcionar aos alunos interação e engajamento discursivo na aquisição de conhecimento em espanhol e inglês, “uma vez que possibilita a abordagem de outros assuntos relacionados à cultura, oferecendo assim, ao aluno oportunidade de conhecer novas culturas e valorizar sua própria” (SINHASIQUE, FRANÇA, 2018), o curso se pautou na interdisciplinaridade, que pode propiciar ao aluno um olhar mais crítico, além de desenvolver a reflexão sobre assuntos que vão desde a ética à pluralidade cultural (SAVIANI, 2003).

Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº. 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira do 3º e 4º ciclos sugerem a interdisciplinaridade como forma de desenvolver a integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento. De maneira similar, o Marco Civil da Internet, em seu art. 4º, inciso II, propõe a construção de alicerces que os capacitem os alunos, como cidadãos, a exercer, com auxílio das novas tecnologias e dos conhecimentos adquiridos em línguas estrangeiras, o acesso à informação, à efetiva participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos (BRASIL, 2014).

Por acreditar que o conhecimento é construído socialmente (VYGOTSKY, 2007), em que a tecnologia como ferramenta educacional na sala de aula pode promover a construção de novos conhecimentos e o desencadeamento de uma aprendizagem mais autônoma, os aplicativos podem se tornar para o aluno uma ferramenta primordial. Através da aprendizagem colaborativa, ao buscar informação no mundo e ao trocar experiências com outros, em variadas situações comunicativas, o aluno pratica o idioma em contextos reais de uso e constrói seu próprio conhecimento.

No caso específico desta pesquisa, o aplicativo Duolingo oferece diversas oportunidades para que o aluno-jogador, pelo seu formato de jogo, organize seu pensamento, pois “ao brincar e ao jogar, ele desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora” (RIBEIRO, 2016) e, assim, aprende a se relacionar com outras experiências, situações e pessoas, como toda e qualquer atividade humana.

Entretanto, temos a concepção que se faz necessário possibilitar um ensino em que os alunos estejam capacitados a utilizar recursos digitais que auxiliem sua aprendizagem, a fazer buscas mais eficientes na internet, nos aplicativos e avaliar os conteúdos encontrados e a interagir com eles criticamente. Embora os alunos estejam supostamente bastante familiarizados com as tecnologias digitais, por serem considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001a, PRENSKY, 2001b), é muito comum que eles as utilizem de forma limitada, às vezes até mesmo de forma equivocada e/ou para entretenimento e não como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem.

Coscarelli (1999) aponta que “Tão importante quanto a tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais”. Silva (2007) ressalta que o professor deve lançar mão dos aparatos digitais para potencializar sua sala de aula, e, para isso, faz-se necessário desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos.

É neste contexto que a pesquisa está inserida. Cientes que é preciso promover o letramento digital dos alunos, não apenas garantir seu acesso a novos equipamentos e programas de aprendizagem, mas ensiná-los a utilizar a tecnologia de forma crítica, inserida em contextos sociais, com o foco na habilidade de localizar, organizar, entender, avaliar e produzir conhecimento usando tecnologia digital (ROJO, 2012).

Para Ribeiro (2016), ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc), além de significar e compreender as diferenças impostas pelo suporte digital.

Visto que a pesquisa junto aos alunos visou justamente permitir o acesso ao aplicativo de forma que pudessem saber utilizá-lo, acessar as informações, compreendê-las, utilizá-las, colocando em foco seus saberes, ampliando, assim, o seus horizontes em espanhol e inglês, as discussões teóricas propostas neste capítulo nos conduziram tanto na elaboração do curso quanto na sua aplicabilidades em sala de aula.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Com vista à formação integral dos estudantes como cidadãos críticos que compreendem o papel que o uso consciente da linguagem exerce nas diferentes situações de ação no mundo social, delineou-se uma pesquisa que tinha como foco oferecer um curso para alunos do 6º ao 8º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Para tal, a pesquisa teve sua participação e aprovação no âmbito do Edital 003/2017 MCTIC/Fapac, do Programa Redes Digitais da Cidadania, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre. O que nos proporcionou material específico, como smartphones e fones de ouvido para os participantes da pesquisa.

Para seu cumprimento, já que o curso oferecia sessenta vagas (60), foram tomados alguns critérios de seleção, quais sejam: 1. alunos que entraram na escola no ano de 2017 e nunca estudaram inglês e espanhol; 2. alunos que não fossem matriculados em Cursos de idiomas e/ou em cursos ofertados pelo Centro de Estudo de Línguas do Estado do Acre; 3. alunos que tivessem disponibilidade de tempo para participar dos encontros no turno vespertino; e 4. alunos selecionados pelas professoras de espanhol e inglês do Colégio de Aplicação que apresentavam certa dificuldade na aprendizagem dos idiomas.

O curso então foi ofertado para sessenta (60) alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 a 13 anos, sendo que cinquenta e dois (52) concluíram o curso, que ocorreu no decorrer de seis (06) meses, de julho a dezembro. Os encontros, tanto em espanhol como em inglês, foram planejados simultaneamente para que os alunos pudessem estar preparados cognitivamente para serem expostos de maneira equilibradas às duas línguas.

Por meio de uma pesquisa-ação, o curso encontrou-se norteado pelo questionamento: como se dá o processo de construção de conhecimento em espanhol e inglês através do app Duolingo? Em busca de respostas, o curso dividiu-se em três (03) etapas como descritas abaixo. Em cada etapa, foram abordadas temáticas diferenciadas com diversos gêneros textuais que possibilitaram a construção das habilidades comunicativas através do uso da língua situacional.

1. Contextualização: Apresentação do *app*; pré-diagnóstico sobre apps; uma primeira interação com o *app* Duolingo;

2. Módulos: Planejados em níveis, desde o básico ao avançado em formato de jogo. Os níveis foram compostos por unidades que propuseram a construção das práticas de linguagem (escrever, ler, ouvir e falar) onde foram oferecidos instrumentos para, gradualmente, superarem as dificuldades que apareceram, tornando-os autônomos no seu próprio processo de construção de conhecimento. Ao estruturar os módulos buscou-se promover uma análise, partindo das duas línguas, de questões importantes, tais como, os impactos da tecnologia: no cotidiano, na segurança e na saúde mental dos alunos. De maneira similar, discutimos sobre privacidade, um dos aspectos da segurança, problematizando situações postas que comumente não são analisadas a partir de reflexões mais aprofundadas.

3. Consolidando o conhecimento: ao final, os alunos produziram atividades para compará-las com seus desempenhos no início do curso.

Como o app trabalha o ensino de língua de forma pouco contextualizada, elaboramos atividades que pudessem desenvolver o lado crítico dos alunos, trabalhando assim os multiletramentos, uma vez que “levam em conta a multimodalidade e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (ROJO, MOURA, 2012). Além disso, o contexto da pesquisa possibilitou o desenvolvimento de material didático, com bases nas propostas globais do *app* Duolingo em associação com o contexto local, de uma escola pública em tríplice fronteira na Amazônia.

Nossa situacionalidade, lidando com crianças que nem sempre são introduzidas pelos pais acerca de como agir na Internet em interações online, foi inicialmente construída com material didático em língua espanhola, adaptado para atentar sobre algumas condutas que merecem atenção, como *ciberacoso* (*cyberbullying*); *cyberstalking* (práticas de perseguição e vigilância no ambiente virtual); e *delitos de odio y discriminación*, como o racismo e todas as formas de discriminação combatidas pelo Brasil em nossa Constituição Federal.

Além disso, a oportunidade também foi importante para abordar termos em inglês normalmente utilizados no vocabulário das tecnologias da informação e comunicação. A própria terminologia *app*, que com frequência é lida pelo alunos como a.p.p., pôde ser discutida e explicada, além de outras como *backup* (cópia de dados de um dispositivo eletrônico em outro, para que possam ser restaurados), *bug* (problemas genéricos em computadores), *firewall* (dispositivo de proteção de uma rede), *hotspot* (local com acesso à internet), *spam* (difusão de mensagens não solicitadas); e claro, os motivos pelos quais os estrangeirismos são comuns quando discutimos as novas tecnologias.



Embora, apenas em 2018, o Brasil tenha aprovado sua Lei Geral de Proteção de Dados pessoais, à época de execução das ações, o tema da privacidade pôde ser discutido em conjunto com autoestima. O material elaborado propõe inicialmente uma leitura em língua inglesa sobre o que vem a ser uma *selfie*, seguido por algumas dicas, como ângulo, luz, expressão facial, a existência de *stalkers* e o cuidado com informações disponíveis na foto (como farda da escola, localização, horário). Logo, foram propostas cinco (05) questões objetivas de múltipla escolha para aprofundar a compreensão da leitura e revisar elementos vistos nas unidades temáticas do Duolingo, bem como tópicos regularmente presentes no currículo escolar.

## How to take a good selfie?



What is a selfie? A selfie is the result of a strange cultural phenomenon that involves holding your cellphone in front of your face and snapping a photo of yourself so that it can be shared on social media.

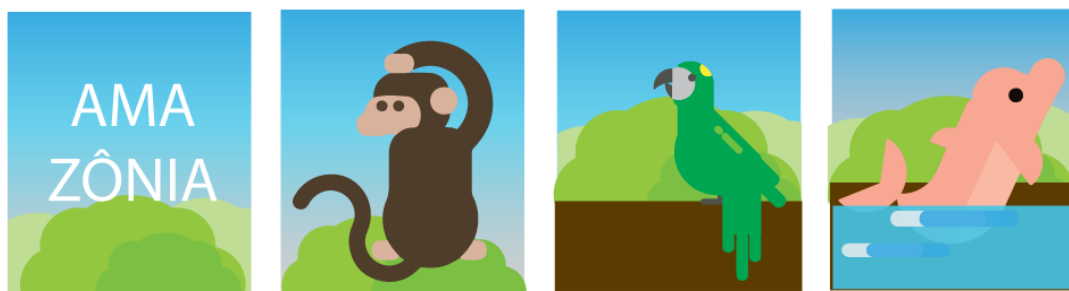
Why do people take selfies? Even before cameras appear, artists used to paint their self-portraits, like Van Gogh. That's because taking selfies, like painting yourself, is a way to register who you are and how you look. It also helps people feel more secure about their appearance and to exercise their creativity.

### Figura 1. Como tirar uma boa *selfie*?

Fonte: Duolingo no CAP (2017)

A atividade continha doze (12) exemplos de fotografias de rosto, as *selfies*, impressas em cores, que se propunha a ampliar o repertório dos alunos sobre o gênero, ao destacar elementos como luz, cor e expressão facial. Afinal a última proposta da atividade consistia nos próprios discentes tirarem *selfies* e a escrita de uma legenda em língua inglesa sobre o que faziam no momento da fotografia, para posterior avaliação.

Destarte, como verificamos em contato com o aplicativo, tanto na versão para computador e celulares, as unidades de conteúdo são temáticas e incluem por exemplo, verbos distribuídos por conjugações em tempos específicos e grupos de substantivos, como partes do corpo e animais. Essa oportunidade nos permitiu fazer um pequeno exercício na sala de aula, imprimindo as ilustrações de animais já existentes no aplicativo e elaborar outras, respeitando as propostas visuais do Duolingo, com elementos da fauna local. Infelizmente, boa parte dos livros didáticos, desenvolvidos em outras regiões do país podem não ter a devida sensibilidade para envolver a diversidade existente no território brasileiro. Nesse contexto, pudemos abordar substantivos locais que nomeiam a fauna, como boto-cor-de-rosa (boto), macaco-prego, papagaio (louro); e promover a construção de futuras narrativas que se aproveitem do agir local, no contexto global.



**Figura 2.** Fauna amazônica em línguas estrangeiras.  
Fonte: Duolingo no CAp (2017)

Em síntese, dentre os textos e temáticas abordados tivemos:

1. Crimes virtuais, onde conceitos como ciberacoso (conhecido no Brasil como bullying virtual) e delitos de odio y discriminación (delitos de ódio e discriminação na Internet, como racismo e xenofobia) foram discutidos;
2. Privacidade online, através do texto *How to take a good selfie*, problematizamos a autoexposição na rede e formas de evitar o excesso, tendo em vista a necessidade de uma foto no perfil no *app* Duolingo;
3. Diversidade cultural, referente às variadas formas de percepção da morte, diante das culturas, e a concepção do dia dos finados, *dia de los muertos* e *halloween*, levando os alunos a conhecerem a diversidade com a qual esses eventos podem ser celebrados, expandindo suas visões de mundo;
4. Hábitos alimentares saudáveis através do texto *Food Pyramid*, onde os alunos elaboraram a sua pirâmide alimentícia e depois de discutirmos sobre ter uma dieta saudável

os mesmos elaboraram uma pirâmide alimentícia que seria mais saudável e possível para eles seguirem;

Com vistas a contemplar o objetivo proposto e responder a questão de pesquisa, fizemos uso dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: a) atividades diagnósticas aplicadas aos alunos no início e fim da pesquisa; b) diário de pesquisa com observações do processo de construção de conhecimento dos alunos, coletado no decorrer dos encontros e da aplicabilidade do app; c) atividades escritas desenvolvidas pelos alunos no decorrer do processo e postadas no blog do projeto; d) comentários dos alunos postados no blog referente às atividades solicitadas; e) questionários aplicados no início e fim da pesquisa.

Logo, a análise desses instrumentos pode nos apontar se o objetivo da pesquisa foi alcançado e nos levar à resposta da questão de pesquisa: Como se dá o processo de construção de conhecimento em inglês mediado pelo app Duolingo?

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

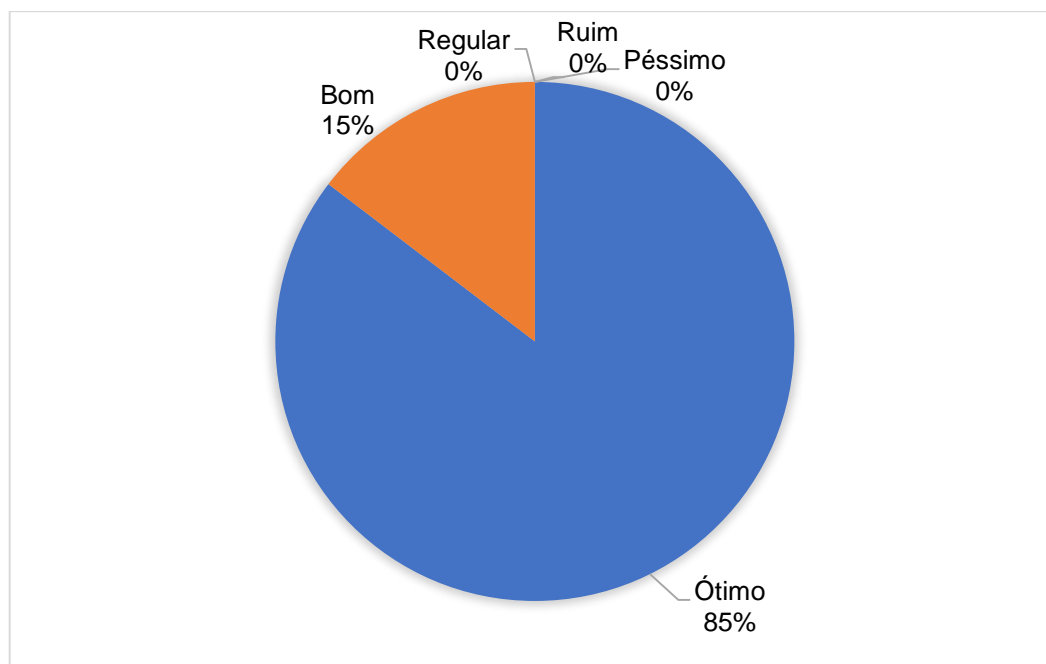
A pesquisa forneceu resultados que puderam evidenciar como se deu o processo de construção de conhecimento em espanhol e inglês mediado pelo app Duolingo. Em termos gerais, a pesquisa construiu condições favoráveis que pudessem propiciar alicerces aos alunos que os capacitem a exercer, com auxílio das novas tecnologias e dos conhecimentos adquiridos em línguas estrangeiras, o acesso à informação inserida em contextos sociais, tais como: segurança online, diversidade cultural e saúde. Para isso, utilizamos textos nas línguas alvo de forma que os alunos pudessem debater em sala de aula.

No que se refere aos alunos, pelas discussões propostas, tiveram a oportunidade de conhecer uma nova ferramenta no processo de aprendizagem de língua espanhola e inglesa e puderam compreender a importância do uso do telefone celular, assim como de aplicativos como ferramenta educacional na aprendizagem de uma segunda e terceira língua.

A análise quantitativa do curso, feita por Sinhasique e França (2018) com base na visão dos alunos participantes do projeto, nos mostra que o aproveitamento por parte dos alunos foi muito bom, porém, poderia ter sido melhor se os alunos tivessem maior controle da sua autonomia no processo de aprendizagem.

A análise se constituiu de um questionário, com quatro (04) questões objetivas e duas (02) dissertativas, que abordavam: a avaliação geral do curso, desempenho individual dos alunos e do aplicativo, assim como as dificuldades enfrentadas.

Conforme podemos analisar na figura a seguir, o curso, como um todo, não teve uma avaliação ruim.



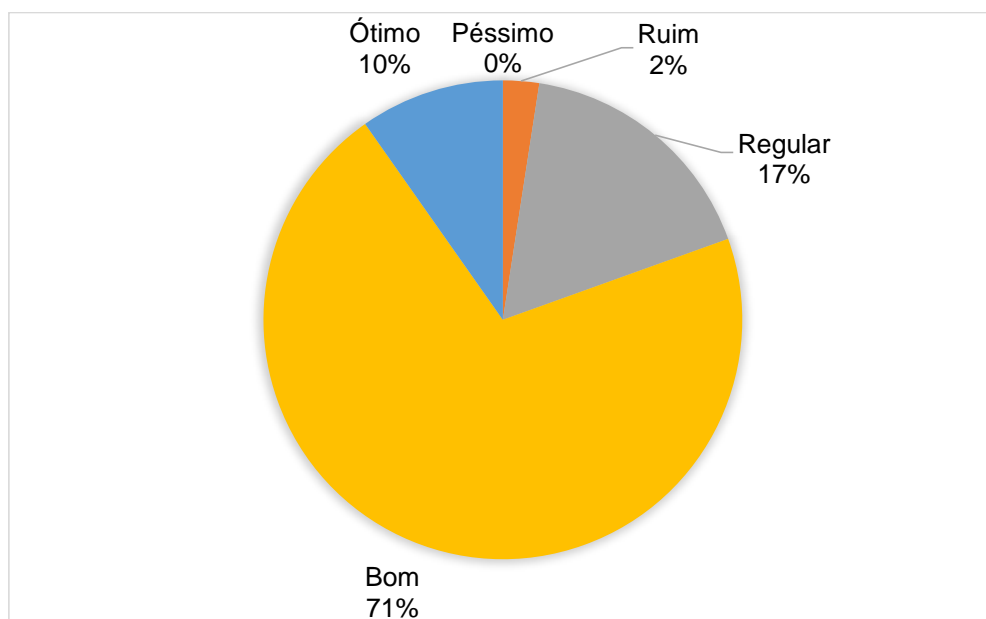
**Figura 3.** Avaliação geral do curso duolingo  
Fonte: Sinhasique, França (2018)

Contudo, a avaliação individual dos alunos, conforme a figura 4 – Desempenho individual dos Alunos (SINHASIQUE, FRANÇA 2018), abaixo, mostra que os alunos reconhecem a sua falta de comprometimento com o curso e seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria, setenta e um por cento (71%), auto avalia seu desempenho individual como “bom”, sendo que a avaliação geral do curso pela maioria, oitenta e cinco por cento (85%), é “ótimo”.

Percebemos com isso que o curso, para a maior parte dos alunos, foi ótimo, mas que eles, conforme relato das dificuldades encontradas, figura 5, e análise da figura 4, sentem que seu desempenho poderia ter sido melhor se não fosse a “preguiça”, “horário”, “locomoção”, “cansaço” e “atividades extracurriculares”.

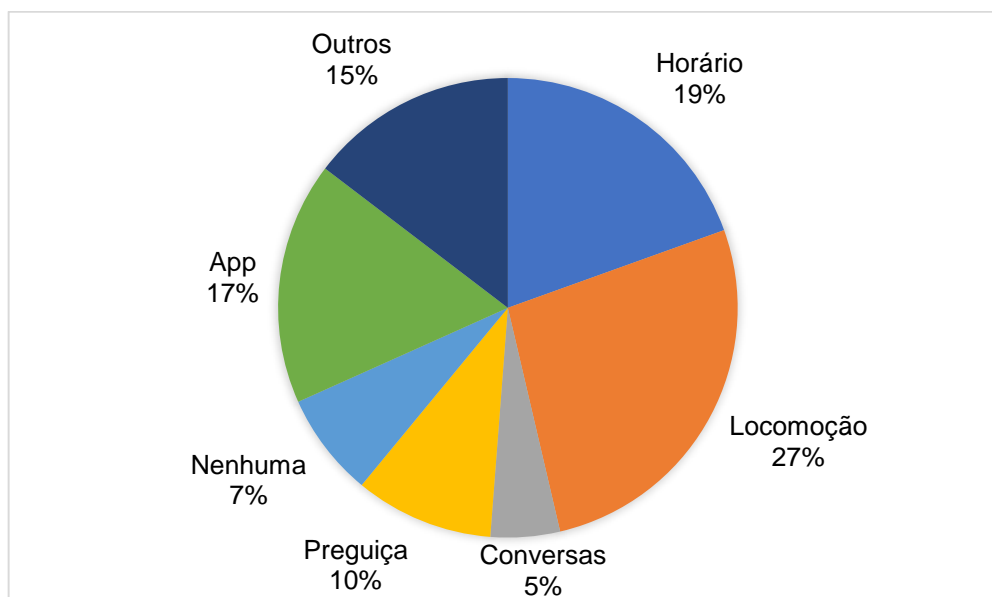
Alguns alunos também alegaram não ter feito algumas atividades por falta de um telefone celular/computador e/ou falta de internet, contudo, essa alegação não se justifica

uma vez que os alunos tinham acesso aos computadores da escola para realizar as atividades pedidas.



**Figura 4.** Desempenho individual dos alunos  
Fonte: Sinhasique, França (2018)

Com isso, fica notável a falta de autonomia que os alunos têm para com o seu processo de aprendizagem, uma vez que não organizam seus horários de forma que pudessem cumprir as atividades da escola.



**Figura 5.** Dificuldades enfrentadas pelos alunos  
Fonte: Sinhasique, França (2018)

Sabe-se que a aprendizagem mediada pela tecnologia demanda do aluno uma autonomia *on-line* e estratégias para administrar seu tempo de estudo. É razoável inferir pelo perfil dos aprendizes em questão (alunos com idade entre 11 e 13 anos) que eles tendem a ser menos autônomos e os dados revelam que eles precisam de mais orientações para a construção de sua autonomia.

Os resultados obtidos proveram dados satisfatórios que evidenciaram a necessidade da continuação da pesquisa. Dentre eles, a satisfação para com o projeto, de uma forma geral, por parte dos alunos e, ainda, pontos que precisam ser reestruturados para que, de fato, alcance os resultados esperados.

Nesse contexto, diante da necessidade de aprimorar e dar continuidade ao que já foi iniciado, tornou-se imperativo incentivar os alunos a utilizarem recursos digitais que auxiliassem sua aprendizagem, a fazerem buscas mais eficientes na internet, a avaliarem os conteúdos encontrados e a interagir com eles criticamente. Isso porque embora os alunos estejam supostamente bastante familiarizados com as tecnologias digitais, observou-se que eles as utilizam de forma limitada, para entretenimento e não como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem.

Além disso, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) do Ensino Fundamental reforçam a necessidade em prosseguir com a pesquisa, pois dentre as competências de língua inglesa, destaca:

O uso das novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Entretanto, diante da ausência de auxílio financeiro, a pesquisa passou por uma reestruturação e voltou-se para a investigação do processo de construção de conhecimento em Língua Inglesa mediado pelo app Duolingo, sendo financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Edital Nº 004/2017 e Edital Nº 005/2018.

Dessa forma, a pesquisa intitulada "A construção de conhecimento em Língua Inglesa mediada pelo app Duolingo", encontra-se em fase de desenvolvimento no Colégio de Aplicação e têm obtidos resultados promissores, sendo (1) o desenvolvimento, através do *app* Duolingo, de práticas de linguagem (compreensão oral e escrita, produção oral e

escrita) dos alunos de forma integrada e contextualizada, a fim de que possam utilizá-las em diferentes práticas sociais; e (2) o estímulo ao aluno em assumir seu papel como agentes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia no processo de aprendizagem em língua estrangeira;

Num panorama geral, pode-se dizer que os resultados da pesquisa delineada pelas professoras das disciplinas de Espanhol e Inglês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em um formato interdisciplinar, alinhada aos conteúdos curriculares previstos nos documentos oficiais, conteúdos estes abordados no desenvolver do aplicativo Duolingo, uma vez que oferece uma diversidade de assuntos, em conjunto com o auxílio de dois alunos vinculados à Ufac, têm contribuído com discussões já existentes quanto à inclusão da tecnologia educacional como ferramenta pedagógica no âmbito escolar, bem como o incentivo a outros professores-pesquisadores desenvolverem projetos utilizando-se das tecnologias digitais.

Nesse viés, os resultados obtidos com a pesquisa, desde sua fase inicial apesar de ter sofrido algumas modificações, têm sido publicados em forma de artigo e compartilhados em eventos científicos, tais como:

1. I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente na Universidade Federal do Acre e resumo expandido publicado no periódico *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, Universidade Federal do Acre, p. 7 - 8, 10 ago. 2017.

2. Jalla Amazônia 2018, XIII Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana, na Universidade Federal do Acre e resumo expandido publicado *Anais da XIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*. Rio Branco: Nepan, 2018. p. 582-592.

3. XXVIII Seminário Anual de Iniciação Científica da Universidade federal do Acre, em agosto de 2018. (Comunicação Oral).

4. VI Semana Acadêmica do Curso de Espanhol: Língua e Cultura: Olhares Transculturais e o Ensino de Espanhol na Atualidade e II Seminário de ensino de língua espanhola do Acre, 2017. (Comunicação Oral).

5. IV Semana Acadêmica de Letras Inglês - Por um Ensino de Língua Inglesa Crítico: Currículo, Práticas de Ensino e Formação Continuada, em dezembro de 2018. (Comunicação Oral).

Além disso, a pesquisa será divulgada no II Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (II SIABRALITEC) que acontecerá no Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Recife, de 28 a 30 de agosto de 2019 (Resumo já aceito pelo evento).

## 4. CONCLUSÕES

Com base na fundamentação teórica adotada e nos dados apresentados, acreditamos que o objetivo da pesquisa consistente em investigar a inclusão da tecnologia como ferramenta educacional de acesso e construção de conhecimento em espanhol e inglês desenvolvendo, assim, a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, foi alcançado.

No que diz respeito à inclusão, no decorrer do curso, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o app como uma ferramenta auxiliar no seu processo de aprendizagem através de atividades contextualizadas e de compreender a importância do bom uso do celular, não só para lazer, mas também para desenvolvimento pessoal. No caso do projeto, a aprendizagem de uma segunda, e terceira, língua. Dessa forma, os alunos também tiveram a oportunidade de perceber que o conhecimento pode estar na palma de suas mãos, desde que saibam utilizar.

Entretanto, em relação ao desenvolvimento da autonomia, concluímos que por se tratar de alunos de 11 à 13 anos, medidas norteadoras quanto ao processo de auto aprendizagem se fazem ainda necessárias, a fim de se obter resultados individuais satisfatórios, de forma que ao término o aluno sinta que fez o seu melhor e esteja satisfeito com o próprio desempenho.

Essa experiência nos mostrou que os aplicativos desenvolvidos em formato de jogos podem se constituir em um interessante e motivador objeto de ensino-aprendizagem a ser explorado para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois ao jogar, o jogador participa de uma situação de uso da linguagem real na qual exercita sua condição de letrado para navegar e interagir com o jogo e/ou outros jogadores, exercitando suas práticas de linguagem (ler, ouvir, escrever e falar).

Porém, embora acreditamos que o objetivo da pesquisa foi alcançado, temos a clareza que precisamos cultivar as sementes que ainda estão no processo de germinação. Para que os níveis de letramento digital, autonomia e inclusão digital e social realmente se elevem e permaneçam é necessário que os docentes reflitam sobre sua prática pedagógica.



Em suma, acreditamos na necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que apps educacionais estão ficando cada vez mais acessíveis, práticos e próximo da realidade dos alunos.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Marco Civil da Internet: Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental SEF, p. 7-110, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental.** Brasília. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental SEF, p. 239-261, 2017.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

**Duolingo no CAP.** Disponível em: <https://duolignonocap.blogspot.com/2017/05/kafka.html> acesso em 26/02/2019. Publicado em 29/05/2017.

SINHASIQUE, J.R.; FRANÇA, M. O Aplicativo Duolingo como ferramenta de ensino no CAP: uma análise sob o olhar dos alunos. In: **XIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana**, 2018, Rio Branco. Anais da XIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana. Rio Branco: Nepan, 2018.

FRANÇA, M.; TORREZ, G. J. D.; AZEVEDO, L.G.S. A Aprendizagem em Espanhol e Inglês mediada pelo aplicativo Duolingo. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological.**, v.4. p.7-8, 2017.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomy in second language acquisition.** SHARE: An Electronic Magazine, 2005.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants.** In: PRENSKY, M. On the Horizon. NCB University Press, 2001a.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning.** Minnesota: Paragon House, 2001b.

RIBEIRO, A.L. **Jogos Online no Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.** In: COSCARELLI, C.V. Tecnologias para aprender / organização Carla Viana Coscarelli. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico.** ed. 4. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, V.A. **Conexão de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa.** São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O JOGO ELETRÔNICO TRACE EFFECTS COMO FERRAMENTA SUPLEMENTAR NA REAPLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Luciana Pereira Ogando<sup>1</sup>

1. Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, pela disciplina Língua Inglesa, considerando o avanço tecnológico em prol de uma melhor educação e buscando promover interação de elementos tecnológicos e construção de saberes, desenvolveu o projeto de ensino “*Let’s play Trace Effects*”. O projeto teve por objetivo possibilitar a reaplicação da aprendizagem construída em inglês utilizando o jogo eletrônico *Trace Effects* como ferramenta suplementar. O projeto foi elaborado em 2014 para os alunos do 9º ano com duração de 8 semanas. Foi constatado que, jogos eletrônicos educacionais em inglês proporcionam um espaço de aprendizagem onde seus aprendizes constroem e reaplicam seus conhecimentos em inglês.

**Palavras-chaves:** Jogo eletrônico, inglês e ferramenta suplementar.

### ABSTRACT

The Colégio de Aplicação of the Federal University of Acre, through the discipline of English, considering the technological advance in favor of a better education focused on the search to promote an interaction between technological mechanisms and knowledge construction, developed the teaching project “*Let’s play Trace Effects*”. The purpose of the project was to enable the reapplication of English learning using the electronic game *Trace Effects* as supplementary educational tool. The project was prepared in 2014 for the 9th grade students with a duration of 8 weeks. It was found that, educational video games in English provides a learning space where apprentices build and reapply their knowledge in English.

**Keywords:** Video game, english and supplementary tool.

## 1. INTRODUÇÃO

Once upon a time, an English teacher gave her students an assignment: to play video game. A história aqui elucidada, não é conto de fadas, realmente aconteceu na sala da turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação na cidade de Rio Branco, no estado do Acre. Os acontecimentos aqui relatados fizeram parte não só do projeto de

ensino da professora/pesquisadora em que vos escreve, mas também de planos de aula e projetos de pesquisas desenvolvidos em 2014, 2015 e 2016 referentes ao mesmo tópico. Esta escrevedura foi organizada para relatar a efetividade do jogo eletrônico *Trace Effects* como ferramenta suplementar na reaplicação da aprendizagem em inglês dos participantes do estudo.

Contextualizando, videogames são a forma mais popular e rentável de entretenimento. Conforme Gamecrate (2018), nesse mesmo ano, a indústria de videogames faturou em média 116 bilhões de dólares. Em tempos remotos, videogames eram produzidos para entretenimento. Contudo, na atualidade, esse entretenimento, tem interessado os estudiosos de jogos e educadores em alavancar seu poder motivacional em prol da educação (GEE, 2007a). Estudos empíricos sugerem que os jogos eletrônicos educacionais contribuem na construção e na reaplicação da aprendizagem de línguas estrangeiras (GOOCH; SHUTE, 2009).

O uso de instrumentos tecnológicos utilizados na educação, tem sido traduzido como uma chave mestre, abrindo portas estrangeiras, ajudando aos aprendizes de línguas estrangeiras a se comunicarem além dos mares. A interação dos aprendizes com falantes nativos em salas de jogos e de bate-papo, tem ajudado os aprendizes a ganharem mais confiança e melhorando suas competências comunicativas em uma língua estrangeira (THORNE; BLACK; SYKES, 2009).

Nesse sentido, os estudos sugerem que os videogames educacionais têm potencial para melhorar os saberes de língua estrangeira aprendida (STANSFIELD; HAINEY, 2011; DE HAAN, 2011). Seguindo esse contexto, os videogames educacionais tem sido utilizado também como uma ferramenta suplementar na reaplicação dos saberes construídos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Videogames educacionais são interpretados como um campo interdisciplinar de estudo que engloba teorias da representação, da arte, da mídia, da ludologia e da narratologia (WOLF; PERRY, 2003). Nesse sentido, as linhas de estudo de jogos que mais se destacam são: narratologia (MURRAY, 1997), ludologia (COSTIKYAN, 2006), drama interativo (MATEAS; STERN, 2006) e arquitetura narrativa (JENKINS, 2006). Para esta escrita, somente os estudos narratológicos e ludológicos serão apresentados. A opção por

não apresentar as demais teorias, se resume por distanciar dos objetivos propostos desse estudo.

Conforme os estudos da narratologia, videogames são mídias narrativas e devem ser estudados usando a mesma estrutura usada para estudar livros e filmes (MURRAY, 1997). A jogabilidade então consiste em explorar os eventos do jogo em sua sequência pré-determinada pelo seu criador. Ao contrário dos narratologistas, os ludologistas afirmam que, por causa da interatividade e imersão ativa, os videogames diferenciam das histórias de livros e filmes (COSTIKYAN, 2006).

Videogames são interativos, já as histórias dos livros são lineares, passivas, (COSTIKYAN, 2006), não importa o número de vezes que se lê um livro ou se assiste à um filme, a sequência de eventos não muda. Já o ambiente do jogo sempre muda com os resultados das ações escolhidas pelos jogadores. O jogador recebe uma experiência diferente a cada vez que joga. De acordo com ludologistas, videogames exigem o envolvimento ativo dos jogadores, enquanto as histórias não (COSTIKYAN, 2006). Livros e filmes apresentam uma estrutura de enredo que flui sob a orientação do *designer*.

Jogar no contexto de videogames tem sido considerado uma fonte de prazer e aprendizagem (GEE, 2005). Segundo o autor, os videogames combinam diversão e aprendizagem ao mesmo tempo. Pode-se compreender essa fonte de prazer e aprendizagem com um dos objetivos do Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Videogames precisam ser interessantes para poderem capturar a atenção de seus jogadores. Os quais precisam sentir desafiados, curiosos, motivados para prosseguirem no processo. Para que um jogo seja motivador, seu design tem que aderir a princípios motivacionais específicos. Os estudos de Malone (1981) e Malone e Lepper (1987) identificaram quatro aspectos-chave de design de videogames que sustentam a motivação integrativa dos jogadores. Esses quatro elementos são: desafio, fantasia, curiosidade e controle.

De acordo com Malone (1981) o elemento desafio pode ser alcançado através da incorporação clara e objetivos significativos do jogo, podendo variar o nível de dificuldade. Já o elemento fantasia, refere-se a um ambiente que evoca imagens de objetos ou interações sociais que não estão presentes aos sentidos dentro de uma experiência real. Contudo, atualmente, videogames educacionais já dispõem da relatividade da experiência real no mundo virtual. Conforme Malone, o elemento curiosidade pode ser alcançado no

design do jogo, incluindo um nível maior de complexidade informacional. Controle é último elemento destacado por Malone, o mesmo se refere ao nível de autonomia dos jogadores, empoderamento e autodeterminação no ambiente do jogo.

A jogabilidade não é o único aspecto dos videogames que motivam os alunos. Os videogames em inglês, além de aumentarem a motivação em aprender a língua estrangeira, motiva seus jogadores em adquirir aspectos específicos do idioma estudado. Yang e Zapata-Rivera (2010) observaram que a implementação de videogames em inglês em sala de aula, melhora a motivação dos alunos em aprenderem a pragmática da língua estudada.

No contexto espaço institucional, sala de aula de língua estrangeira e sala de informática são espaços perfeitos onde os videogames podem revelar todo o seu potencial. Sua estrutura narrativa mostram um grande potencial em melhorar as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, (SHA; LIU, 2011). Isso se dá tanto no contexto da construção de novos saberes, como também na reaplicação dos saberes já construídos. Jogos eletrônicos educacionais em inglês impactam positivamente na aquisição e construção de novos conhecimentos.

Uma variedade de abordagens de ensino tem sido usada no ensino de língua estrangeira ao longo dos anos (RICHARDS, 2006). As principais: abordagem de tradução gramatical, abordagem direta, abordagem de leitura, audiolingualismo e abordagem comunicativa. Cada uma destas abordagens enfatiza uma habilidade de linguagem específica. A seguir, uma breve compreensão de cada.

Conforme a abordagem direta de ensino, a instrução deve ser conduzida direta do idioma, e não há espaço para o uso da língua nativa dos alunos (CELCE-MURCIA, 1991). Típicas atividades dessa abordagem incluem, estudo de vocabulário e tradução do idioma de destino para o idioma nativo dos alunos. O audiolingualismo veio como uma reação à abordagem de leitura criticada por sua falta de atenção às habilidades de ouvir e falar. Comunicar na língua-alvo é o objetivo da abordagem comunicativa (CELCE-MURCIA, 1991).

No contexto desse escrita, o uso de jogo eletrônico *Trace Effects* como instrumento complementar no ensino de inglês, foi adequado para a abordagem do ensino de língua comunicativa, pela interatividade das ações propostas no jogo com a realidade vivenciada do aprendiz, em um contexto sócio-interacionista, em relação aos temas abordados em cada capítulo, reaplicando os sabers já construídos e construindo novos, enfatizando os objetos propostos pelo jogo em:

[...] criar situações de aprendizagem interdisciplinar; desencadear situações para a ação em situações reais que ponham os alunos em contato com o processo de resolução de problemas – estratégia privilegiada na identificação e formulação de soluções para os problemas; relevar aspectos éticos, econômicos, sociais e políticos dos problemas tratados; [...] (SANTOS, 2002).

Desta forma, ao considerar a perspectiva sócio-interacionista em que o aprendizado é construído em um meio social, videogames podem proporcionar para o aprendiz um espaço social, tanto no plano virtual como real, onde ele interage com outros jogadores online, ou mesmo compartilhando seus interesses com seus pares. Essa interação desencadeia uma aprendizagem mais autônoma, buscando informação no mundo e construindo seu próprio conhecimento através da aprendizagem colaborativa ao trocar experiências com outros. Moita (2007) explica:

No jogo, nós sabemos o que fazemos, porque fazemos, criamos e refletimos sobre os resultados no final. Na leitura de um livro, ou ao escutar uma aula, o professor, na maioria das vezes, não dá o roteiro, não diz o que quer e quando diz é um resumo, uma resenha que se entrega e pronto. Não sabemos o objetivo do trabalho. No jogo, nós estamos presos, mas estamos vendo, escutando, agindo, tudo em nós está envolvido.

Concomitando a disposição e motivação que os jovens desse século possuem sobre os videogames e pela maioria dos jogos eletrônicos serem criados em língua inglesa, foi que o jogo eletrônico *Trace Effects*, em sala de aula, foi primeiramente apresentado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, no segundo semestre de 2014. Importante ressaltar que, recebi a primeira cópia original do DVD do jogo *Trace Effects* pelo “pai do Trace” o senhor Rick Rosenberg, quando visitou a trabalho o estado do Acre em 2014. Desde então, o jogo, juntamente com as atividades complementares, vêm sendo utilizadas por mim e pelos meus alunos.

Sendo assim, o estudo do projeto de ensino, aqui relatado, foi planejado e organizado em 8 encontros no laboratório de informática. Apesar de toda a turma do 9º ano (30 alunos) ter participado de todo o processo e das atividades planejadas para o projeto de ensino, a pesquisadora preferiu coletar dados de apenas 10 alunos, os quais foram escolhidos de forma aleatória. Importante destacar que os alunos dessa turma tinham níveis de aprendizagem diferentes em inglês e que essa diferenciação não interferiu ou influenciou na escolha dos participantes do projeto.

Sendo assim, o projeto intitulado *Let's play Trace Effects* teve como objetivo geral:

possibilitar a reaplicação da aprendizagem da língua inglesa utilizando o jogo eletrônico *Trace Effects* como ferramenta suplementar. Para isso, foi necessário construir condições favoráveis ao processo de construção e reaplicação dos conhecimentos em língua inglesa, mediados por perspectivas construtivistas de abordagem comunicativa alicerçadas pelo uso do jogo eletrônico *Trace Effects*.

Os alunos da referida turma, do referido ano de 2014, tiveram aulas de inglês duas 2 vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula, totalizando 80 encontros por ano. Uma vez por semana por um período de 8 semanas, as aulas de inglês foram ministradas no laboratório de informática do colégio. Vale ressaltar que o laboratório de informática do referido colégio, em 2014, era equipado com 30 computadores todos conectados à internet. O objetivo de introduzir computadores nas aulas de língua estrangeira pode ajudar a desenvolver competência na língua estrangeira enquanto aprende computação básica operacional.

Que jogo é esse? *Trace Effects* é um jogo eletrônico educacional de multimídia 3D interactiva, podendo ser jogado *offline* a partir de um DVD ou *online* individualmente ou em grupo. *Trace Effects* foi criado para aprendizes de inglês com idades entre 12 e 16 anos pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, através do Escritório de Assuntos Educacionais e Culturais. O jogo pode ser encontrado no *site* <https://americanenglish.state.gov/resources/trace-effects>. Este jogo (e todo o seu material de apoio) faz parte de um programa de extensão do escritório de *English Language Programs* e do centro de recursos de inglês americano, que apoia os esforços do *Regional English Language Office* (RELO) em todo o mundo. O grupo RELO trabalha diretamente com especialistas em inglês para promover a cultura americana e atividades de aprendizado da língua inglesa em escolas públicas e privadas no exterior.

Quem é Trace? Ele é o personagem principal, é um estudante universitário do ano de 2045 que acidentalmente em uma atividade de aula, viajou de volta no tempo até ao presente momento. No entanto, para voltar à sua casa em seu ano (2045), ele deve completar missões desafiadoras para mudar o futuro para melhor, ajudando seis jovens diferentes a realizarem grandes conquistas de impacto positivo, para o presente momento e para futuro. Voltado para jovens, *Trace Effects* expõe os usuários à sociedade americana de diferentes estados americanos e explora temas relacionados ao empreendedorismo, ativismo comunitário, empoderamento das mulheres, ciência e inovação, conservação ambiental e resolução de conflitos. O jogo está organizado em: 7 capítulos, com 28



atividades práticas, manuais para os aprendizes e professores, *graphic novels*, dicionário de inglês americano, e outros jogos de atividades complementares.



**Figura 1.** da capa do jogo Trace Effects

Fonte: Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State

No *Trace Effects*, o jogador controla o Trace, suas ações e conversas com personagens do jogo. *Trace Effects* começa como uma história de estilo *graphic novel* que se transforma no jogo. Depois de fazer o *download* do plugin (necessário para rodar o jogo), e depois da curva de aprendizado (aprendendo a manobrar o avatar Trace, seguindo as opções e dicas), o jogo se torna envolvente.

O jogo demonstra uma pedagogia distinta para aprendizes de inglês iniciantes ou não, a qual permite que os jogadores escolha respostas para diferentes questões em diferentes cenários. Ele também expõe os alunos à várias conversas relevantes entre outros personagens e exige que os usuários entendam e lembrem das instruções dadas por vários outros personagens no jogo.

O jogo eletrônico *Trace Effects* é baseado nos conceitos do cognitivismo, construtivismo e da abordagem comunicativa na aquisição da linguagem. Em níveis de desafio embutidos em cada capítulo, o jogo cria um espaço onde o professor pode trabalhar os conceitos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais pelas ações de

empreendedorismo, ativismo comunitário, empoderamento das mulheres, ciência e inovação, conservação ambiental e resolução de conflitos.

Buscamos em Paula (2009) a compreensão desse espaço onde o aprendiz resolve problemas, ela afirma que esse espaço é a:

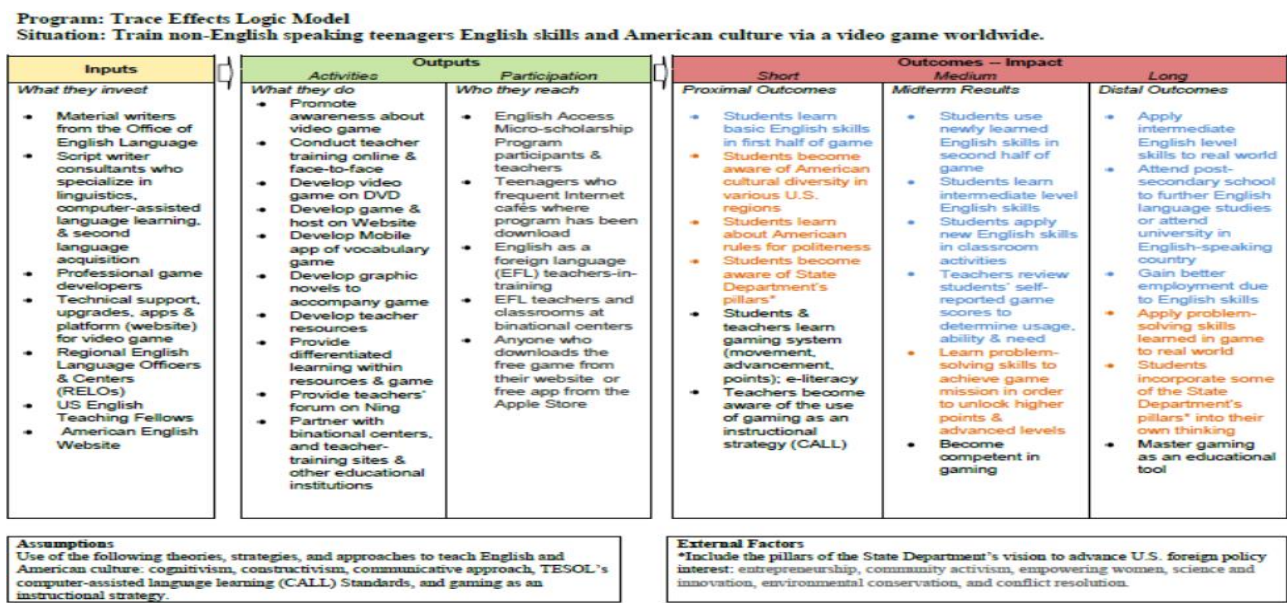
Zona de desenvolvimento autossuficiente' que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próxima, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. A pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida (PAULA, 2009).

Sendo assim, pelo manual do professor do *Trace Effects*, os educadores são encorajados a organizarem atividades pairadas nas leis, Base e Parâmetros Curriculares Nacionais da educação. O professor pode coletar informações de pré-teste/pós-teste das atividades, no intuito de averiguar se houve ou não construção de saberes e como foi o processo. Os *worksheets* associados à cada capítulo permitem monitoramento do aprendizado de cada aluno. Os aprendizes, também podem monitorar sua própria aprendizagem através do *feedback* passivo de pontos, redirecionamentos e conquista de nível (auto-regulação). Os alunos podem compartilhar seu progresso em um registro eletrônico com o professor.

A figura 2 tem por finalidade ajudar na compreensão das expectativas de aprendizagem dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais através dos *outcomes* de *short, medium e long terms*, como também na compreensão do mapa estrutural do processo de objetivação do jogo, desde do suporte técnico até ao treinamento e suporte pedagógico aos professores e alunos. Essa estrutura proporcionou uma percepção do caminhar do projeto aplicado, mesmo antes do *click* do *play*. Isso, de certa forma motiva, incentiva, encoraja os professores a elaborarem atividades de sala como também extra-classe envolvendo o jogo *Trace Effects*.

Na aula inicial, cada aluno foi acomodado em um computador e recebeu instruções da pesquisadora de acessar o *site* do jogo para iniciar o jogo. O objetivo dessa aula inicial foi de observações, no intuito de obter dados de linha de base sobre operatividade computacional e instrucional. A pesquisadora não deu muitas explicações de como operar o jogo, deixou que os alunos tomassem o controle da página, que é escrita em inglês. Os alunos não tiveram dificuldade em operar o jogo, logo já estavam familiarizados e já estavam assistindo ao vídeo inicial e jogando o primeiro capítulo. O entusiasmo dos alunos

em jogar foi muito grande, eles não se assombraram com todo o vocabulário instrucional escrito em inglês.

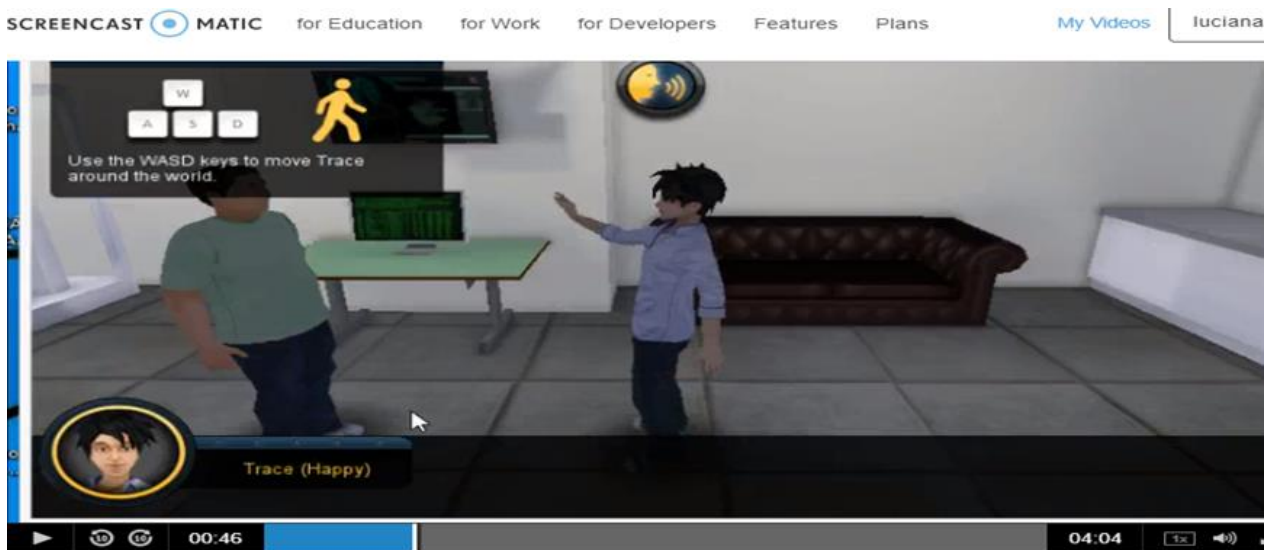


**Figura 2.** Framework do jogo eletrônico Trace Effects  
 Fonte: Sandra Rogers slideshare

Nos outros seis encontros do projeto, as observações foram a respeito às “lições”, atividades, de cada capítulo do jogo, que visaram capturar dados sobre o engajamento e a interação dos alunos durante as sessões de jogabilidade. Essas sessões foram recordadas utilizando o método de gravação, disponível no site <<https://screencast-o-matic.com>>. Esse instrumento de gravação, permite que toda ação do jogador, inclusive o áudio, seja gravado.

A figura 3, é uma impressão da página da pesquisadora quando coletou o vídeo de um dos participantes do projeto.

Destaco que ouvir as gravações foi muito prazeroso, pude captar os sentimentos de alegria através dos sons de gargalhadas dos alunos e das conversas que os mesmos mantia quando jogava. Seus sentimentos fluíram durante as escolhas das frases para o Trace e dos *feedback* dos outros personagens.



**Figura 3.** Captura da página do Screencast-o-matic  
Fonte: conta da pesquisadora do Screencast-o-matic

No último encontro do projeto, os alunos uniram todas as partes do *graphic novel* de cada capítulo jogado, todas as atividades propostas e efetuadas e construíram suas próprias histórias, relacionando seus problemas sociais, políticos e ambientais e apresentaram possíveis soluções para tais.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos do projeto *Let's play Trace Effects* sobre as percepções dos participantes em relação aos quatro elementos de *design* do jogo: desafio, fantasia, curiosidade e controle, concluíram que, esses elementos, elencaram o sentimento de satisfação nos participante. Os resultados também mostraram que os participantes acreditaram que jogar *Trace Effects* contribuiu para melhorar seus conhecimentos de informática.

Sobre os resultados cognitivos, os participantes relataram ganhos cognitivos na aquisição de vocabulário e na habilidade de falar em inglês. A maioria dos participantes relatou que o jogo melhorou sua percepção auditiva para ouvir em inglês, para compreender a pragmática da língua inglesa e da comunicação intercultural. Algumas descobertas do estudo transcendem o campo do linguístico. Os participantes relataram que jogar *Trace*

*Effects* contribuiu para melhorar suas habilidades em resolver problemas de competência identitária, social, política, cultural e ambiental.

Os participantes do estudo relataram benefícios sociais relacionados à sua interação com o *Trace Effects*. Os alunos acreditaram que jogar *Trace Effects* deu-lhes a oportunidade de conhecer, socializar e colaborar com colegas que não interagiam antes, compartilhando o mesmo interesse por videogames. Em termos de habilidades afetivas, os participantes acreditaram que sua interação com *Trace Effects* contribuiu em melhorar sua percepção em relação à compreensão histórica, social e política da língua inglesa.

Após as atividades do *Trace*, os alunos ficaram mais comunicativos, por opção espontânea, faziam uso das frases em inglês que aprenderam durante o jogo no cotidiano de sala de aula. Os alunos também foram encorajados a jogarem *Trace Effects* em casa com seus familiares. Após a finalização do projeto, as aulas de inglês fluíram melhor, os alunos construíram uma nova perspectiva positiva em relação à língua, sobre a cultura de outros, do agir politicamente correto, do respeito e do direito de todos e da conscientização ambiental.

Um aspecto tecnológico apontado pelos alunos como fator favorável, foi a possibilidade de repetir os diálogos do jogo. Os jogadores motivados jogaram, repetiam várias vezes os diálogos e até as ações do *Trace*. Essas repetições apresentam fatores positivos nos fundamentos do brincar e aprender, Alves explica que:

Na medida em que reviver a ação lúdica anterior ressignifica e elabora sentimentos, emoções, por meio da imitação e/ou criação da vida cotidiana, constituindo-se em formas de comunicação entre crianças, adolescentes e adultos. Tal constatação explica o prazer vivenciado pelos jogadores de diferentes idades [...] (ALVES,2005). A aprendizagem que é construída em interação com games não é mera cópia mecânica das situações vivenciadas, mas uma ressignificação que os jogadores fazem das imagens e ações presentes nos conteúdos dos jogos eletrônicos mediante seus modelos de aprendizagem construídos ao longo de sua estruturação como sujeito” (ALVES,2005).

Ao projetar uma atividade utilizando um jogo eletrônico educativo de abordagem comunicativa, é fundamental certificar que os temas e habilidades que o jogo pretende ensinar são alinhados com os padrões para o nível dos participantes alvo. Diversidade é um fator importante e precisa ser respeitada. Cada capítulo do *Trace Effects* foi pensado na perspectiva da diversidade, incluindo personagens de diferentes etnias e nacionalidades.

Prepare seus alunos para o sucesso, é importante ter um currículo educacional que atenda às novas gerações de aprendizes, através de criações de novos métodos, projetos, planos de aula, atividades e atitudes.

## 4. REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

AMERICAN ENGLISH. **Trace effects: A video game for learning American English and culture**. Disponível em: < <http://americanenglish.state.gov/trace-effects>>. Acessado em 02/28/2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language** (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

COSTIKYAN, G. **I have no words & I must design**. In: SALEN K.; ZIMMERMAN, E. The game design reader: A rules of play anthology. Cambridge, 2006.

DEHAAN, J. Teaching and learning English through digital game projects. **Digital Culture & Education.**, v.3 p. 46-55, 2011.

FRASCA, G. **Ludology meets narratology: Similitude and differences between games and narrative**. Disponível em <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm>>, Acessado em 25/01/2019.

GAMECRATE. **Games, Tech, and Everything in Between**. Disponível em: <<https://www.gamecrate.com/>> acessado em 01/03/2019

GARCÍA-CARBONELL, A.; RISING, B.; MONTERO, B.; WATTS, F. **Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language**. **Simulation & Gaming.**, v. 32, p. 481-491, 2001.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul: Pleasure and learning**. Melbourne: Common Ground, 2005.

\_\_\_\_\_, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007a.

JENKINS, H. **Game design as narrative architecture**. In: SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. The game design reader: A rules of play anthology. Cambridge, 2006.

MALONE, T.W. **Towards a theory of intrinsically motivating instruction**. **Cognitive Science.**, v.4, p.333-369, 1981.

\_\_\_\_\_, T. W.; LEPPER, M. R. **Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning**. In: FARR, R.E.S.M.J. Aptitude, learning and instruction: Conative and affective process analyses. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

MATEAS, M.; STERN, A. **Structuring content in the 'façade' interactive drama architecture**. Proceedings of the First AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment. California 2005a.

MOITA, F. **Game on: Jogos eletrônicos na escola e vida da geração @**. Campinas: Alínea, 2007.

MURRAY, J. **Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace**. New York: Simon & Schuster, 1997.

PAULA, N.M. **Crianças pequenas – dois anos- no ciberespaço: interatividade possível?** 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERRY, R. **Play-based pre-school curriculum**. Brisbane: Queensland University of Technology, 1998.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, M.E.N.V.M. **Aprender a pensar através de “reinvenções” curriculares: da aprendizagem conceptual à preparação para o exercício da cidadania**. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e LUGARES FORMATIVOS. RIO DE JANEIRO: DPA, 2002.

Screencast. **Screen Recorder & Video Editor**. Disponível em: <<https://screencastomatic.com>> Acessado em 03/04/2019.

THORNE, S. L.; BLACK, R.; SYKES, J.M. Second language use, socialization, and learning in internet communities and online gaming. **Model.**, v.974, p.802-821, 2009.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. **Technology and second language learning**. In: Rosenthal, J. Handbook of undergraduate second language education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

WOLF, M.J.P.; PERRON, B. (2003). **An introduction to the video game theory**. Disponível em: <[http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/pdf\\_arti\\_ing/mwolf\\_ing\\_.pdf](http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/pdf_arti_ing/mwolf_ing_.pdf)> Acessado em 01/25/19.

YANG, H.; ZAPATA-RIVIERA, D. Interlanguage pragmatics with a pedagogical agent: the request game. **Computer Assisted Language Learning.**, v.23, n.5, p.395-412, 2010.

YIN, R. K. Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

## LITERACIA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL COLABORATIVO

**Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio<sup>1</sup>, Reginâmio Bonifácio de Lima<sup>2</sup>, Roberto Mamedio Bastos<sup>3</sup>**

1. Universidade Federal do Acre (Ufac), Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal do Acre (Ufac), Colégio de Aplicação, Leehap, Rio Branco, Acre, Brasil;
3. Universidade Federal do Acre (Ufac), Pró-Reitoria de Graduação, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

No século XXI, as relações entre educação, comunicação e literacia estreitaram-se como nunca, desafiando os educadores a pensar novas estratégias para tornar os estudantes leitores bem-sucedidos na era digital. Considerar como os estudantes acessam as práticas de leitura no mundo contemporâneo apresenta-se como uma necessidade premente aos educadores, sendo imprescindível equacionar o cotidiano da sala de aula aos novos pressupostos que favoreçam a educação para a comunicação. Neste artigo, buscamos refletir sobre algumas práticas de formação de leitores desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, no âmbito do Projeto “Literacia: caminhos da leitura na Educação Básica”. A pesquisa, realizada no período de 2015 a 2018, foi desenvolvida com alunos de todo o ciclo do Ensino Fundamental II, sujeitos leitores que auxiliaram na construção de novos questionamentos sobre a necessidade de reformulação das práticas de leituras necessárias na sala de aula do contexto contemporâneo. Nesse panorama, ressaltamos que a proposta aqui não se detém sobre fórmulas ou estratégias de sucesso para a formação de leitores, mas sobre reflexões que emanaram do contato com os estudantes, fruto das inquietações compartilhadas não só do ponto de vista docente, mas também da perspectiva de quem se constrói enquanto leitor em um mundo mediado pelas novas tecnologias e que nem sempre encontra na escola espaço para vivenciar essa prática em sua plenitude. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa qualitativa, pautada nos pressupostos da pesquisa-ação de Michel Thiolent (2007). O referencial teórico teve como alicerce o conceito desenvolvido pela OCDE (2012), que define a literacia como prática de leitura relacionada a uma cidadania responsável, reconstruída no fazer cotidiano pelos novos acessos à leitura. Dialogamos, ainda, com as concepções de leitura de Alberto Manguel (2002; 2004; 2006), Roger Chartier (2002), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017). Constatamos que o debate sobre o entrelaçamento entre a literacia e a tecnologia faz-se necessário, lançando novas luzes sobre o ato de ler e sobre o modo como os educadores podem contribuir para novas práticas de leitura colaborativa no contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Formação de Leitores, Práticas de Leitura e Escrita Colaborativa.

### ABSTRACT

In the 21st century, the relationship among education, communication, and literacy has been closer like never before, challenging professionals to think of new strategies to make student



readers successful in the digital age. Considering how students access reading practices in the contemporary world presents itself as a pressing need for educators, and it is imperative to equate classroom routine with the new presuppositions that favor education for communicating itself. In this article, we intend to reflect on some practices of readers training developed at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Acre, within the scope of the Project "Literacy: Reading Paths in Basic Education". The research, carried out from 2015 to 2018, was developed with students from Elementary School (year 6 to 9), main readers who helped creating and rebuild the practices of reading necessary to the classroom of the contemporary context. In this view, we emphasize that the proposal here does not stop on formulas or strategies of success for the formation of readers but on reflections that emanated from the contact with the students concerns, not only from the point of view of teaching, but also from the perspective of who is built as a reader in a world full of new technologies and rarely finds in the school environment a way to experience this practice in its fullness. The methodological procedures involved qualitative research, based on the assumptions of the action research of Michel Thiollent (2007). The theoretical framework was based on the concept developed by the OECD (2002), which defines literacy as a reading practice related to a responsible citizenship, reconstructed in the daily practice of new access to reading. We also discussed the reading conceptions of Alberto Manguel (2002, 2004, 2006), Roger Chartier (2002), Ferrarezi Junior and Carvalho (2017). We had also discovered that the debate about the interlacing between literacy and technology is necessary, shedding new light on reading and how educators can contribute to new practices of collaborative reading in the contemporary context.

**Keywords:** Readers Training, Reading Practices and Collaborative Writing.

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade marcada pela troca de informações, notadamente pela circulação da palavra escrita. O acesso às novas tecnologias da informação e comunicação trouxe à cena a importância das práticas de leitura e escrita em ambiente digital colaborativo para o atual debate sobre o papel da Educação no desenvolvimento humano. Neste artigo, buscamos refletir sobre algumas práticas de formação de leitores desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, por meio do Projeto "Literacia: caminhos da leitura na Educação Básica", desenvolvido no período 2015 a 2018 nas turmas do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II.

Mesmo com toda a reviravolta provocada pelas novas mídias, no ambiente escolar, a leitura, ainda tem sido representada por muitos jovens e adolescentes como uma experiência monótona e esvaziada de significado, por falta de atrativos. A questão que nos despertou para iniciar esta pesquisa, portanto, se coaduna com o questionamento compartilhado por inúmeros professores, magistralmente definido por Ferrarezi Jr:

(...) por que razão o maior anseio de nossas crianças, o que mais querem na vida antes de entrar na escola, que é aprender a ler e a escrever, logo nos primeiros contatos com a realidade escolar transforma-se em aversão ou apatia para com a leitura e a escrita? (FERRAREZI JR, 1998).

A pergunta, que inquietou e mobilizou o autor na produção de diversos estudos, parece propor uma resposta que transcende o desenvolvimento de meras estratégias e técnicas de ensino da arte de ler ou de escrever. Concordamos com Tfouni (2010) quando este defende que para o ensino eficaz da escrita é imprescindível criar um ambiente confortável, em que os estudantes tenham segurança para manifestar suas opiniões e argumentos, possam compartilhar impressões e percepções, expondo seus gostos e desgostos. Para o autor, é através da produção de texto “que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos” (TFOUNI, 2010), em vez de simplesmente reproduzir o saber legitimado pela escola.

Ter o hábito da leitura por prazer é um dos diferenciais encontrados pelo PISA (OECD, 2012), o mais respeitado e importante teste internacional de qualidade educacional, para explicar o bom desempenho dos estudantes que atingem bons resultados em leitura. No contexto nacional, dados da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil IV*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2016, revelam que 58% dos jovens leitores, na faixa etária de 11 a 13 anos afirmaram ler por “gosto” ou em busca de “distração”, em contraste a 37% que apontam ler para “atualização cultural”, “conhecimento geral”, “crescimento pessoal”, “motivos religiosos” e “exigência escolar ou do trabalho”. Ainda de acordo com a pesquisa, entre os leitores de faixa etária de 14 a 17 anos, a leitura “desinteressada” é o foco de 48% dos jovens, em contraponto aos 42% que enveredam pela leitura utilitária.

Como se observa, em ambos os grupos prevalece a motivação da leitura por prazer em contraposição àquela motivada pelo fim utilitário. Tal dado revela que, apesar de o Brasil ainda não ter alcançado o desempenho esperado em relação à formação de leitores, é inegável que esteja se processando uma mudança entre os jovens nessa direção. Segundo a amostra, por mais que não haja ainda um grande número de leitores “cultivados”, evidencia-se a constituição de um movimento de “desescolarização” da leitura que tende a se ampliar.

Nunca tivemos tanto acesso à informação como no presente século, nunca os livros estiveram tão próximos aos jovens e adolescentes. Entretanto, ao mesmo tempo que essa proximidade pode representar facilidade de acesso, também se apresenta a muitos

educadores como uma barreira, dadas as ressalvas de que o excesso de informação pode ser prejudicial à aprendizagem. O que fazer, então, diante de tamanho dilema? O caminho que se apresenta não admite desvios nem respostas esquivas; é inevitável, estamos na era da convergência das mídias, dos textos multimodais, dos dispositivos móveis e de constituição de práticas de leitura ubíquas (SANTAELLA, 2012).

Diante dos avanços tecnológicos, a sociedade se vê envolta em um emaranhado de mecanismos que possibilitam aos jovens e adolescentes de hoje melhor compreensão do mundo em que estão inseridos. A internet, vista por muitos educadores como vilã, constitui uma extraordinária ferramenta de trabalho em sala de aula, oportunizando o acesso não linear e simultâneo a diversas fontes de informações.

Ao migrar para o espaço digital, o livro adquiriu este “status” de mídia em convergência. Na concepção de Henry Jenkins (2008), no século XXI vivemos em uma cultura da convergência, em que todas as principais mídias estão sendo influenciadas pela internet, passando por um processo de adaptação às transformações culturais, mercadológicas e sociais, que tem levado as formas de comunicação a convergirem cada vez mais para um único meio.

Nas escolas do século XXI, diante desse cenário de convergência de mídias, o desafio que se propõe é usar esse acesso à tecnologia a favor da formação de leitores. Para os estudantes, jovens e adolescentes, a presença de um tablet, smartphone, notebook ou console é tão natural que se torna quase impossível imaginar a vida sem um desses dispositivos. Tornam-se, assim, imprescindíveis as propostas de ensino que abarquem essas características das novas gerações, uma vez que os livros são descobertos por eles num momento posterior ao contato com as mídias digitais.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

O Projeto de Pesquisa “Literacia: caminhos da leitura na Educação Básica” foi desenvolvido durante os anos de 2015 a 2018, tendo como público alvo estudantes do Ensino Fundamental II, sujeitos leitores que auxiliaram na construção de novos questionamentos sobre a necessidade de reformulação das práticas de leituras necessárias na sala de aula do contexto contemporâneo.

Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa qualitativa, pautada nos pressupostos da pesquisa-ação de Michel Thiollent (2007). Por meio desse tipo de pesquisa social com base empírica, buscamos articular a reflexão sobre os dados coletados para a resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2007).

O projeto de Pesquisa-Ação de Incentivo à Leitura teve como fundamento responder aos seguintes problemas: O jovem não gosta de ler ou não foi “seduzido” para a leitura literária? Qual o perfil do jovem leitor no Colégio de Aplicação da Ufac, *locus* de desenvolvimento da presente pesquisa? Que estratégias poderiam resultar em uma aproximação mais significativa dos jovens e adolescentes com a leitura?

A proposta do presente Projeto residuiu, portanto, na necessidade de conhecimento das causas pelas quais muitos jovens acreeanos aparentemente não veem na leitura uma atividade prazerosa. Nos questionamos se essa aparente aversão se dá em relação à leitura de um modo geral ou se diz respeito a uma resistência às leituras propostas pela escola? Partindo dessa indagação, elaboramos o projeto “Literacia: percursos da leitura na Educação Básica”, cuja primeira etapa se constituiu na realização de um Projeto de Pesquisa que serviu de base para ampliar as ações no formato de Projetos de Extensão e de Ensino, ampliando o alcance para outras instituições de ensino da rede pública estadual, dentre elas as Escolas Berta Vieira de Andrade e Francisco de Paula Leite Oiticica Filho.

A etapa piloto do projeto foi realizada no contexto do Colégio de Aplicação da Ufac, buscando pesquisar, por um lado, quais os fatores que levam nossos jovens e adolescentes a essa exclusão perversa da experiência prazerosa da leitura e, por outro, quais os fatores que contribuem para que nossos alunos cultivem o hábito da leitura.

A escolha do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp – Ufac) para realização inicial do presente Projeto se deu em virtude de seu caráter de instituição voltada ao aprimoramento do ensino e estímulo à pesquisa de novas práticas pedagógicas. Sendo, assim, constituiu um excelente local para iniciar esta pesquisa e, a partir dele, expandi-la para outras escolas.

Conforme analisa Minoru Kimpara, a missão do CAp-Ufac é servir ao estágio e à formação de professores, sendo um espaço em que os estudantes de cursos de graduação possam desenvolver suas práticas pedagógicas, aplicando numa situação real, os conhecimentos adquiridos em sala de aula (KINPARA, 2012).

Em vista, pois, desta característica do Colégio de Aplicação, de ser um espaço para a formulação de políticas públicas para a educação e de serviço à comunidade na qual está

inserido, o Projeto “Literacia” constituiu-se, ao mesmo tempo, em uma ação de pesquisa e de incentivo à leitura. Em relação à pesquisa, buscamos, por meio da aplicação de questionários semiestruturados, mensurar a intensidade, forma, motivação e condições de leitura dos alunos do 6.º ano ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às práticas de incentivo à leitura, de posse dessas informações coletadas na pesquisa de campo, buscamos planejar e implementar, juntamente com os jovens pesquisadores, Bolsistas Pibic Jr, ações impactantes de mediação de leitura, tendo como público-alvo estudantes matriculados do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II.

As ações de incentivo à leitura realizadas no contexto do Projeto Literacia foram desenvolvidas na perspectiva de atender ao tripé Ensino-Pesquisa-Extensão. Nesse contexto, no período de 2015 a 2018, realizamos os seguintes Projetos de Ensino:

- 2015 – “Pequeno príncipe”: diálogo entre as artes e a literatura;
- 2016 – Literacia: formando leitores da Geração “Z”;
- 2017 – Literacia: práticas de leitura entre o clássico e o contemporâneo;
- 2018 – Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática (Experiência premiada na Etapa Regional da 11.ª Edição do Prêmio Professores do Brasil).

Na perspectiva da interdisciplinaridade, no ano de 2017, o Projeto Literacia caminhou lado a lado com o Projeto “Viajante da Leitura: ler, sentir e vivenciar a linguagem”, Coordenado por um dos autores deste artigo, Pedagogo do CAp Roberto Mamedio Bastos, e a Assistente Educacional do CAp, Luciana Vasconcelos. O objetivo do “Viajante da Leitura” foi criar meios para os estudantes do Ensino Fundamental II experimentarem suas habilidades reflexivas e expositivas, a partir da leitura e apresentação de suas experiências leitoras por meio de rodas de leitura, levando-os a expor seus anseios no que concerne à capacidade de ser movido pelo autor e conseqüentemente construir-se como sujeito.

No campo da Iniciação Científica Jr e Iniciação Científica, desenvolvemos os seguintes Projetos de Pesquisa:

- 2015-2016 - Literacia: percursos da leitura na Educação Básica (Pibic Jr – Edital Fapac 04/2015);
- 2017 – Literacia: narrativas transmidiáticas dos quadrinhos ao cinema (PIVIC - Jr);

- 2018 – Narrativas do Contemporâneo: o processo criativo e a relação autor/narrador/leitor no universo Marvel Comics - Pibic/Graduação – Edital Propeg 005/2018;
- 2018 – De quadrinhos e cinema: o processo criativo no universo Marvel Comics – PIBIC Jr – Edital Propeg 007/2018.

Foram também desenvolvidos dois Projetos de Extensão, elencados a seguir:

- 2016 - Literacia: percursos da leitura na Educação Básica. (Edital Proex 01/2016);
- 2017 - Literacia: leitura e cidadania na Baixada da Sobral (Edital Proex 04/2017).

A partir dessa proposta pautada no protagonismo jovem, buscamos que os jovens pesquisadores, Bolsistas de Iniciação Científica Jr, envolvidos na realização da pesquisa, criassem, a partir de sua própria linguagem e experiência, propostas de intervenção capazes de aproximar os alunos do Ensino Fundamental das práticas de leitura. Na visão de Costa, o protagonismo jovem tem como foco a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens se envolverem em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Para o autor, o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001).

Assim, reunidos em equipes, os jovens pesquisadores foram sendo mobilizados pela Coordenação do projeto a aprender como mobilizar outros jovens para participar das atividades de incentivo à leitura do Projeto “Literacia”; sendo incentivados a trazer suas ideias (iniciativas), de modo que se sentissem à vontade e fossem valorizados em suas particularidades e visões de mundo.

Nessa dimensão, a importância do Projeto “Literacia” centrou-se na proposta de contribuir para a formação de estudantes leitores e protagonistas. Por meio de ações de incentivo à leitura propostas neste Projeto, tanto aquelas voltadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, buscamos criar e divulgar para as comunidades escolar e científica do Estado do Acre propostas de intervenção capazes de conquistar leitores, para que esses jovens acreanos exerçam seu direito de serem despertados para o prazer de ler.

O envolvimento dos Bolsistas no Projeto se dará em todas as fases do Projeto, desde a pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, do livro e da leitura; passando pela pesquisa de campo, com a aplicação dos questionários sobre o perfil leitor e a análise e tratamento dos dados; indo até a implementação das ações de incentivo à leitura, com a participação direta dos jovens pesquisadores na construção de novas experiências leitoras.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O referencial teórico do presente estudo teve como alicerce o conceito desenvolvido pela OCDE (2012), que define a literacia como a “capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade”. O termo, conhecido no Brasil como “letramento”, encontra-se mais amplamente difundido em Portugal e nos EUA, apresenta-se como uma resposta às demandas de leitura de uma sociedade que está em constante transformação, apresentando novas exigências de leitura.

Nesse panorama, dialogamos com o termo “literacia”, distanciando-nos das noções de “alfabetização” e “letramento”, tendo em vista que o trabalho que ensejou a presente pesquisa teve como premissa o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita relacionadas a uma cidadania responsável, reconstruída no fazer cotidiano pelos novos acessos à leitura.

Dialogamos, ainda, com as concepções de Alberto Manguel (2000), que considera tarefa da escola proporcionar aos estudantes o espaço para exercitar o ato de ler, permitindo-lhes o convívio fascinante com a leitura. Para o autor, o poder do leitor não se limita a sua capacidade de catalogar informações, reuni-las, ordená-las, classifica-las, mas em sua habilidade de discernir, interpretar, realizar associações, transformar e transformar-se por suas leituras.

Roger Chartier (2002) considera a leitura uma prática criadora, produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros. O estudioso denuncia que o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um único sentido, a uma

compreensão correta, a uma leitura autonomizada. Para Chartier, portanto, abordar a leitura requer considerar a irredutível liberdade dos leitores e os fatores condicionantes que pretendem cerceá-la.

Para Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), o ato de ler pressupõe a capacidade de compreender o que um texto traz, interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, fazer pleno uso do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada. Desse modo, a leitura só se estabelece enquanto prática eficaz quando há a partilha do conhecimento na interação com o outro. Ao assumirmos esse dado, somos levados a admitir que a leitura literária é uma atividade que deve ser compartilhada, merecendo ir além da atitude silenciosa e individual tão arraigada nas práticas escolares.

Desde o ano de 2015, época do início do Projeto, percebemos que o interesse dos estudantes do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação pela tecnologia e redes digitais poderia ser uma oportunidade para trabalhar mais a fundo o contato com a leitura e a literatura. Assim, realizamos atividades de sondagem, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as concepções e experiências de leitura dos alunos. Nessa atividade, percebemos que apesar do reconhecimento da importância da leitura para sua aprendizagem, muitos não tinham o hábito de ler por iniciativa própria, ficando, muitas vezes, presos às leituras propostas pela escola.

A partir dessa inquietação por mostrar aos alunos as possibilidades de se tornar um leitor autônomo iniciamos o planejamento do Projeto “Literacia”, definindo como tema de nosso trabalho: a própria “literacia”, capacidade de compreender e usar a informação escrita, contida em vários suportes, a fim de desenvolver seus próprios conhecimentos. Dentre as expectativas de aprendizagem, a proposta teve como fundamento estimular a leitura na escola e na comunidade, contribuindo para a criação de uma cultura em que as pessoas se tornassem leitores e mediadores de leitura nos espaços escolares e também fora dele.

A partir dessa ideia, definimos que nosso recorte de atuação partiria das experiências leitoras dos estudantes, incluindo uma viagem desde a narrativa mitológica, perpassando pelos contos clássicos, pela literatura brasileira, culminando nas obras contemporâneas, momento em que se destacam as narrativas transmidiáticas e a discussão do papel dos mitos e dos heróis na cultura do século XXI. Ao partirmos desse recorte, observamos que a narrativa, tipo textual escolhido pelos alunos para realizarem o trabalho, favoreceria um diálogo interessante com essa característica tão peculiar do ser humano: o gosto por contar e ouvir histórias.



Traçamos como meta geral despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito do Colégio de Aplicação da Ufac, definindo os seguintes objetivos:

- Melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e à produção de textos escritos;
- Desenvolver, por meio da leitura e da escrita, a autonomia dos alunos, o senso crítico, a reflexão e a oralidade;
- Melhorar o desempenho escolar dos estudantes em outras disciplinas, por meio do aprimoramento de suas habilidades para ler, escrever e interpretar textos;
- Estimular a curiosidade, a criatividade, o interesse dos alunos em conhecer novos livros e novos autores, para que lendo com compreensão, pudessem desenvolver a capacidade de fazer inferências e posicionar-se criticamente.

O planejamento contemplou a formação de um grupo de trabalho com vários apaixonados pela leitura, dos quais se destacaram Reginâmio Bonifácio de Lima, professor de História, sempre pronto a dialogar e apoiar todas as atividades do “Literacia”; Allen Ferraz Lins, Fotógrafo da Ufac, responsável pela ministração das Oficinas de Fotografia em que foi possível trabalhar com os estudantes do 9.º ano a desautomatização do olhar e a fotografia como arte e como narrativa; e o Pedagogo do CAp, Roberto Mamedio Bastos, responsável pela discussão da base pedagógica que norteou nossas ações e pela condução do Projeto “Viajante da Leitura: ler, sentir e vivenciar a linguagem”, que caminhou paralelo ao Projeto “Literacia”, apontando por meio das rodas de leituras compartilhadas novas perspectivas para a formação de leitores.

Com a interdisciplinaridade entre os dois Projetos, a ideia da roda de leitura ganhou novos sentidos para todos os envolvidos nas trocas de experiências leitoras. Passo a passo, foi se formando um modelo de apresentação de leitura que se distanciava das reflexões sobre modelos pré-determinados para se aproximar da capacidade de compreensão que o aluno possui sobre o que leu. Nessa perspectiva, fomos construindo uma valorização do sujeito leitor e do próprio ato de ler pela liberdade forjada sob as experiências prévias para, ao longo do tempo, ir ampliando as percepções sobre o que se leu.

Tanto o Projeto “Literacia” quanto o “Viajante da Leitura” são exemplos de que é perfeitamente possível que qualquer disciplina desenvolva esse tipo de ação de incentivo

à leitura ou roda de apresentação e socialização de saberes. Acreditamos, por meio das diversas experiências desenvolvidas ao longo desses quatro anos de atividades voltadas à promoção da leitura, que cabe à escola dar continuidade à capacidade criativa da criança, do adolescente e do jovem, ao longo de toda a sua vida escolar, devendo evitar atribuir à disciplina de Língua Portuguesa o papel unilateral de desenvolver as habilidades de leitura requeridos para ler Física, Matemática, Química ou qualquer outra disciplina. Cabe a cada disciplina o papel de “alfabetizar” seus estudantes em suas linguagens e a todas o papel de formar leitores.

Nesse sentido, desenvolvemos o Projeto “Literacia” a partir de um estudo bibliográfico com base nas concepções de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2003) e Schneuwly e Dolz (2004), além da noção de literatura como um direito indispensável de humanização de Antônio Candido (2011), Rildo Cosson (2007) e Antoine Compagnon (2009). Para subsidiar o estudo do perfil leitor dos adolescentes pertencentes à geração Z (nascidos entre 1990 e 2009), dialogamos com a obra “Homo Zappiens: educando na era digital”, de Wim Veen e Bem Vrakking (2009). Além disso, dialogamos com as ideias de Henry Jenkins (2008) e sua concepção de “narrativa transmidiática”, constituída por meio de uma série de plataformas diferentes, possibilitando ao público uma interação com a obra que está sendo produzida. As várias histórias, mesmo diferentes, compõem um único universo, mas cada uma é contada por meio de diferentes meios, de forma autônoma e complementar, constituindo uma única e grande narrativa.

Na segunda etapa do planejamento estruturamos o roteiro das “Oficinas de Mediação de Leitura”, com o objetivo de melhorar, por meio de atividades lúdicas de incentivo à leitura, o desempenho dos alunos em relação ao letramento e à produção de textos escritos.

Na terceira etapa do planejamento organizamos a sequência de atividades que seriam utilizadas nas “Oficinas de Produção de Contos de Aventura e Narrativas de Ficção Científica”. Nesta fase, planejamos as estratégias a serem utilizadas nas Oficinas com base no site Storybird, que os alunos utilizariam para escrever contos em colaboração. Testamos as várias possibilidades oferecidas pelo site, que possibilita ao aluno produzir histórias online com base nas leituras literárias compartilhadas nas aulas, além de permitir a ilustração e a criação de novos cenários que estimulam a criatividade e a imaginação.

A ferramenta *Storybird* constitui um ambiente colaborativo *online* que possibilita criar histórias ilustradas por meio de centenas de desenhos da sua base de dados. Criado pelo canadense Mark Ury, que desenvolveu o aplicativo inspirado no desejo de escrever

histórias para seu filho, este recurso é ideal para estudantes da Educação Básica trabalharem na perspectiva da Escrita Criativa, desenvolvendo áreas importantes como a criatividade, a prática de escrita, a compreensão leitora, além da análise linguística e da oralidade. Nessa dimensão, pode ser uma ferramenta de grande utilidade no contexto escolar, visto que permite criar histórias e compartilhá-las na *internet*.

A utilização da ferramenta no contexto do Projeto “Literacia” foi uma oportunidade única para desenvolver a escrita autoral dos estudantes. Passo a passo, eles foram exercitando sua criatividade, como observamos no exemplo de narrativa construída a seguir:



**Figura 1.** Conto Produzido a partir da Ferramenta Story Bird por alunos do 7.º ano de Ensino Fundamental (Turma 71-2018) – CAP-Ufac

Fonte: Site Story Bird – Turma 71- 2018. Disponível em: <<https://storybird.com/longform-story/private/os-guardioes-do-tempo>>. Acesso em 12 de ago. de 2018.

O acesso ao recurso é livre, sendo necessário para criar o perfil de usuário apenas que se tenha uma conta de e-mail, recomendando-se que o professor crie uma conta especificamente para cada turma, a fim de que os estudantes possam acessar o ambiente virtual colaborativo simultaneamente, no Laboratório de Informática da escola. Além da versão gratuita do aplicativo, há também a possibilidade de adquirir uma versão paga, mais completa, na qual os usuários podem fazer *download* das histórias criadas para, em seguida, imprimi-las. Neste caso, o recurso oferece possibilidades mais diversificadas para personalizar a área de trabalho, além de maior número de ícones e ilustrações.

Para que os estudantes comecem a utilizar o aplicativo, basta escolher um modelo de ilustração que dê asas a sua imaginação e um *layout* de livro mais adequado à produção que intentam criar. A partir dessas definições iniciais, torna-se possível desenvolver a história inserindo nela quantas ilustrações desejar, dividindo-a em capítulos e subcapítulos.

O *Storybird* tem perfis distintos para professores e estudantes. Desse modo, o professor pode permitir o acesso a terceiros dentro da mesma conta de usuário, promovendo a escrita e a leitura de textos em caráter colaborativo.

É possível que os alunos desenvolvam uma história juntos, ampliando a capacidade da turma de trabalhar em equipe. Além de criar histórias, o *Storybird* funciona como uma rede de histórias sociais, em que é possível seguir outros usuários e ler suas histórias, tecendo comentários sobre elas. O aplicativo permite criar uma lista com seguidores, fazer comentários, interagindo com os autores em tempo real.

A ferramenta pode também ser utilizada de modo interdisciplinar, caso os professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa desejem criar ações de modo colaborativo. Para tanto, é possível conduzir os alunos na aprendizagem dos comandos da ferramenta em sua língua original, o Inglês, ou se preferirem, proceder o uso do comando de tradução de textos da web.

A partir da produção de centenas de histórias no *StoryBird*, definimos as ações da quarta etapa do trabalho, a realização das Exposições Literárias “Pequeno Príncipe: diálogos entre as artes e a literatura” (2016), “Literacia: da mitologia à era digital” (2016) e “Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática” (2018):

Nesse tecer colaborativo das Exposições Literárias, entre livros, filmes, animes, histórias em quadrinhos, os alunos puderam partilhar suas experiências de leitura, trazendo à discussão o papel destas para sua formação para a vida. Esse momento foi fundamental para que nossos heróis apresentassem o resultado de seu trabalho aos demais alunos do Colégio, incluindo desde a Educação Infantil até os alunos do Ensino Médio. Durante a preparação das apresentações orais, treinamos a adequação da linguagem aos diversos públicos que visitariam os trabalhos, a fim de que vivenciassem na prática os conhecimentos da oralidade estudados em sala.



**Figura 2.** Exposições Literárias desenvolvidas no Projeto “Literacia”  
Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A cada ação do Projeto, trabalhamos o planejamento com foco em atividades que possibilitassem aos adolescentes a apropriação dos resultados conquistados, espelhando o crescimento deles com relação às habilidades trabalhadas. Rota traçada, bússola na mão, estávamos prontos para nosso percurso de viagem pela leitura.

Os estudantes realizaram no Laboratório de Informática a escrita de diversas narrativas, prioritariamente dos gêneros conto, crônica, narrativa de ficção científica, utilizando a ferramenta online de escrita colaborativa *StoryBird*, conforme observamos a seguir:



**Figura 3.** Estudantes do 7.º ano do CAP durante Oficina de Escrita Colaborativa utilizando a ferramenta Story Bird  
Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Apesar de se engajarem nas atividades propostas, no momento das atividades de escrita criativa surgiu a primeira dificuldade do Projeto: os estudantes dominavam a técnica de produção de texto proposta, mas acabavam tendo muitas dificuldades ao criar suas narrativas dadas as muitas dúvidas em relação a alguns aspectos da análise linguística, como ortografia, pontuação, acentuação. Nesses momentos, a crítica aos textos do outro sobressaía ao processo criativo, por isso, resolvemos trabalhar essas dificuldades aliadas ao respeito ao outro, chamando a atenção para o fato de que a escrita é sempre uma criação inacabada, que é feita de vários elementos.

Buscamos mostrar, portanto, nessas oficinas que se seguiram, a importância da liberdade criativa, associada ao domínio dos momentos da narrativa (situação inicial, complicação, clímax, desfecho). Associado a isso, focamos nos aspectos formais do texto, que têm também uma grande importância, pois são eles que permitirão a circulação e compreensão das narrativas.

Após vários rascunhos, escritas e reescritas, os estudantes ampliaram sua percepção em relação às atividades de promoção da leitura e aos livros diversos. Além disso, notamos um aumento sensível no número de alunos que veem na leitura uma atividade prazerosa e mantêm por ela o interesse, independente da escola.

Durante a realização das atividades, observamos o envolvimento dos estudantes com o processo de produção das narrativas, ocasião em que puderam revisitar as leituras literárias vivenciadas em seu repertório de leitura. Ao criar novas histórias, os alunos

puderam também exercitar de modo eficiente não só a escrita literária, mas também apreender com maior eficácia as normas da Língua Portuguesa, sobretudo as que dizem respeito ao uso dos discursos direto e indireto, bem como aspectos da pontuação e da ortografia.

Tanto as Exposições Literárias quanto as atividades de escrita colaborativa foram um sucesso! Depois de acompanhar a empolgação dos alunos ao compartilharem com a escola e divulgarem em suas redes sociais o brilhante trabalho que haviam realizado, percebemos em seu rosto um sorriso de quem é sujeito de sua própria aprendizagem. Ao observar o percurso de leitura construído por nossos estudantes, percebemos que começamos um novo processo de experimentação da leitura. Um percurso em que tanto aluno quanto professor abrem mão de seus (pré)conceitos em relação à leitura e caminham de mãos dadas em direção ao novo, ao inusitado, ao encantamento. Nessa interlocução, tanto o estudante quanto o e professor se transformam mutuamente, conectando-se por essa maravilhosa arte de contar e ouvir histórias.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência do Projeto “Literacia”, os alunos aprenderam como utilizar as práticas de leitura e escrita para conhecer melhor a literatura, seja ela de viés canônico ou contemporâneo. Além disso, desenvolveram estratégias de leitura, para além da mera decodificação, descobrindo as especificidades dos gêneros textuais trabalhados. Na produção textual, puderam desenvolver procedimentos autorais, criando textos a partir de outros textos e desenvolvendo a habilidade de ler e pensar o mundo com autonomia.

Dentre os instrumentos utilizados para mapear e acompanhar os avanços e dificuldades dos alunos destacaram-se os trabalhos individuais e em grupo, focados na realização de pesquisas para compor as narrativas de heróis, ou contos de natureza fantástica.

Quanto à avaliação das etapas do trabalho, aprendemos que as estratégias utilizadas foram se amoldando ao público-alvo do projeto. Durante esse percurso, fomos constantemente desafiados a aprender coisas novas, a ampliar nossa noção do que é “literário” e perceber que os textos multimodais que permeiam o mundo digital com o qual interagimos nossos estudantes são grandes aliados para despertar o gosto pela leitura.

Notamos que a experiência do Projeto "Literacia" pode ser replicada por outros professores que vivem realidades similares, tendo em vista que a abordagem focada na leitura e escrita colaborativa podem cativar estudantes das mais diversas regiões de nosso país, sendo necessário, apenas, a adaptação à realidade local. Para tanto, basta ter como ponto de partida a sondagem de que leituras fazem parte do universo de seus alunos, que livros conhecem, destacando quais gêneros chamam mais a atenção deles.

É certo que o acesso dos alunos aos aparelhos celulares e a uma sala de informática foram fundamentais para a concretização das ações aqui propostas. Consideramos, dentre as dificuldades que outros professores poderiam enfrentar numa eventual replicação do trabalho a falta de um laboratório de informática com disponibilidade de *internet* em se tratando da realização da fase do trabalho que envolveu as Oficinas com a ferramenta *StoryBird*.

Um dos grandes desafios dos professores que vivenciam as dificuldades da educação no século XXI é dispor de espaços e instrumentos necessários a atividades desafiadoras. Nesse sentido, para que essa experiência seja replicada, seria interessante o contato dos alunos com as Tecnologias da Informação e Comunicação, não apenas em seu cotidiano, mas também na escola.

Essa dificuldade, porém, não inviabiliza o trabalho, tendo em vista que os alunos podem produzir seus textos utilizando o suporte impresso. O professor pode solicitar os textos manuscritos dos alunos e buscar apoio para a digitação e circulação do material na escola, adequando essa prática à sua realidade.

Em relação ao aprendizado dos alunos, os professores podem esperar uma grande oportunidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário estar aberto a novas descobertas, a gastar horas se dedicando a aprender a imergir no universo desta geração conectada e conectá-los ao mundo fascinante da leitura e da literatura.

Em relação à aprendizagem dos estudantes, ao voltar às histórias que leram e produziram, foram percebendo o papel da leitura para nos conectar com aquilo que nos torna humanos. A ansiedade, a rapidez, o imediatismo, e a pressa, muitas vezes, parte incondicional de seu cotidiano, foi dando lugar a um espaço de reflexão. E, como eles mesmos destacaram, mais adiante, o livro permitia a eles novamente o prazer do silêncio, da escuta, da introspecção, da imaginação.

Fica, assim, o desafio de nos reinventar sempre, com eles e por eles, ensinando e dialogando com o mundo que cada um traz consigo. Já que a leitura é indissociável de nossa vida, por que não trazer essa dimensão humanizadora da literatura para a sala de



aula? Da prática desenvolvida, ficou como norte essa vontade de aprender dos nossos alunos e a certeza de que eles estarão sempre nos desafiando para conhecer e aprender mais.

## 5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BUCKINGHAM, D. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2000.

CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê? Trad.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa**. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DARNTON, R. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Leitura e escrita: princípios naturais do gosto e do desgosto**. Wpal Unir, Guajará-Mirim, 1998.

FERRAREZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R.S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil IV**. São Paulo: Instituto Pró-Livro. 2016.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KINPARA, M. **Colégio de Aplicação e formação de professores**. Rio Branco: Ideia Editora da Ufac, 2012.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, A. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MANGUEL, A. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OECD. **Pisa 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know**. Paris: OECD Publishing, 2014.

OECD. **Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros**. Brasília: Fundação Santillana, 2012.

PAULINO, G.; GRIJO, A.A. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da FAGED**, v. 9, p. 103-116, 2006.

PAULINO, G.; PAIVA, A.; PINHEIRO, M.P. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006. v. 1. 72 p.

PEREIRA, L. **Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Artmed, Porto Alegre, 2009.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## (RE)SIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO BÁSICO

Roberto Mamedio Bastos<sup>1</sup>, Nagila Maria Silva Oliveira<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Pró-Reitoria de Graduação, Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal do Acre (UFAC), Colégio de Aplicação (CAp), Rio Branco, Acre. Brasil.

### RESUMO

A Coordenação Pedagógica nas escolas brasileiras tem sua gênese datada dos anos de 1960, sendo uma invenção social gerida no seio de mudanças políticas e econômicas que propagaram a democratização do ensino público brasileiro. A primeira significação dada ao papel de coordenador pedagógico foi a de supervisor escolar, responsável pela fiscalização da implementação de novos métodos de ensino. Nos anos de 1990 a educação brasileira passa a inserir o modelo de gestão democrática nas escolas, e as equipes diretivas passam a ser compostas por diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo, cabendo ao diretor eleito nomear seus coordenadores, que passam a assumir a função de cargo de confiança. Nesse período, alguns teóricos estudiosos dessas funções passam a rediscutir o papel das coordenações no processo educacional incorporando o sentido de mediação didático-pedagógica nas atribuições do cargo. Em uma visão crítica sobre as coordenações pedagógicas autores como Vasconcellos (2007), Pimenta (1988), Libâneo (2004) e Pinto (2011) problematizam a necessidade de (re)significar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, para o distanciar da função de fiscal e o aproximar das ações de mediação e articulação pedagógica. Nesse artigo apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre os sentidos e significados que historicamente foram atribuídos a coordenação pedagógica e, conseqüentemente, ao cargo de pedagogo escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica, Sentidos e Significados

### ABSTRACT

Pedagogical Coordination in Brazilian schools has its genesis dating from the 1960, being a social invention managed in the midst of political and economic changes that propagated the democratization of Brazilian public education. The first meaning given to the role of pedagogical coordinator was of school supervisor, responsible for supervising the implementation of new teaching methods. In the 1990s, Brazilian education began to include the model of democratic management in schools, and the management teams became composed of a director, pedagogical coordinator and administrative coordinator, and the elected director appointed his coordinators, who began to assume a trustful role. During this period, some theorists of these functions began to re-discuss the role of coordination in the educational process, incorporating the sense of didactic-pedagogical mediation in the attributions of this position. In a critical view of the pedagogical coordinators authors such as Vasconcellos (2007), Pimenta (1988), Libâneo (2004) and Pinto (2011) problematize the need to (re) signify the work of pedagogical coordinators, to distance it from the fiscal

function and to approach the actions of mediation and pedagogical articulation. In this article, we present a literature review on the meanings that have historically been attributed to pedagogical coordination and, consequently, to the role of school educator.

**Key words:** Pedagogical Coordination, Senses and Meanings.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação escolar enfrenta na atualidade um dilema que parece ameaçar sua existência. A massificação da tecnologia coloca diante da escola um questionamento: qual seria seu papel/sentido na sociedade moderna que divulga uma gama de conhecimentos por meio da tecnologia? Para alguns estudiosos da educação a escola continua tendo seu papel formativo, porém precisa (re)significar suas ações para atender as novas demandas sociais. No Brasil esse processo de ressignificação parece está restrito a formação de professores e a mudanças no currículo escolar, tendo pouca ênfase nas equipes diretivas escolares.

Atualmente o governo federal tem investido bastante na formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -PAFOR e a Residência Docente, são exemplos de investidas na formação de professores. A BNCC (Base Comum Curricular) também é uma tentativa de modernizar as práticas de ensino em nossas escolas, mas quando e como iremos adentrar em outros campos da educação que organizam e apoiam a ação docente? Quando teremos políticas públicas voltadas para gestão escolar, administração escolar e coordenação pedagógica? Essas são perguntas que não pretendemos responder nesse trabalho, mas que estão como inquietações que nos moveram a falar sobre a urgente necessidade de (re)significar a coordenação pedagógica e a função do pedagogo escolar nas instituições de Ensino Básico da modernidade.

Para Vigotski (1934/2009), a atividade humana é significada historicamente, portanto o sentido atribuído ao fazer humano é mutável, existindo uma relação dialética entre o significado e o sentido, que são pensados por esse autor, como partes estruturantes dos processos de significação produzidos pela sociedade. Compartilhando dessa compreensão sobre significação, nos propusemos a entender os sentidos que permeiam a função dos coordenadores pedagógicos. Elucidando as significações que esse sujeito, inserido na

equipe diretiva de escolas, incorporou ao longo da história da educação brasileira, para assim problematizar a necessidade de ressignificação dessa função diante das mudanças sócio educacionais.

Para tanto, apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre coordenação pedagógica e o papel do pedagogo escolar. Para problematizar o processo de significação da coordenação pedagógica e sua associação ao cargo de confiança da gestão e evidenciar a urgente necessidade de (re)significarmos as ações dos coordenadores, lhes distanciando do caráter supervisor e aproximando-o do papel mediador no processo de ensino e aprendizagem, nas escolas.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos que versam sobre coordenação pedagógica ou mesmo sobre o papel do pedagogo escolar inserem-se em uma discussão ampla, definida por Pinto (2011) como gestão escolar, haja vista que a coordenação pedagógica integra a equipe diretiva. E desta forma é preciso procurar entender antes de tudo a gênese da coordenação pedagógica e a figura do pedagogo escolar. Para esse autor a origem das coordenações pedagógicas ligam-se à mudança de paradigma sobre a docência e a pedagogia interligados ao campo político e econômico da sociedade.

Alguns aspectos históricos e políticos entrelaçam a gênese da coordenação pedagógica. Nossos estudos sobre a origem da figura do coordenador pedagógico datam os anos de 1960 como período em que surge a função de coordenador pedagógico com a nomenclatura “coordenador distrital” depois de “orientador pedagógico”, que até os anos de 1970 tinha como papel principal “controlar a aplicação de métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino e aprendizagem dos alunos” (LOURENÇO, 1974).

Assim sendo, a primeira significação que o coordenador pedagógico recebeu foi a de supervisor escolar. Esse primeiro processo de significação ocorreu inicialmente na prática e ao poucos foi se normatizando com mudanças estruturantes nas licenciaturas em Pedagogia que em 1975, através da lei 5.692/1971, passaram a formar tanto para atuação docente como para atuações não docentes dentro das escolas.

Em 1985 surge o cargo de coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Fruto das reformas educacionais que aconteciam naquele

momento, que pautavam a democratização do Ensino Público. Consolidando-se assim na década seguinte a implementação da figura do professor coordenador pedagógico (PCP).

O papel do PCP nas escolas paulistas estava vinculado diretamente a ações que superassem o fracasso escolar, promovessem a autonomia das escolas e efetivassem a gestão escolar democrática. Esse modo de pensar a figura do coordenador pedagógico acabou servindo de modelo nacional e muitas pesquisas passaram a ser realizadas sobre o papel desse profissional nas escolas de Ensino Básico. Passamos então a viver uma (re)significação do trabalho do coordenador pedagógico, distanciando-se da função de supervisor e inspetor, passando a ser um “articulador do processo formativo escolar” (MUNDIM, 2011), sem no entanto, ser contratado especificamente para o cargo de coordenador, tornando-se cargo de confiança do diretor.

Não demorou muito para o ideário de gestão democrática, defendido por muitos teóricos da educação, na década de 1990, se efetivar como um dos princípios da educação brasileira através da lei Nº 9.394/1996 que define em seu art. 3º “a gestão democrática” como um dos princípios do ensino público brasileiro.

Dessa forma, as equipes diretivas das escolas públicas passaram a ser constituídas por meio de um diretor, eleito pela comunidade escolar, coordenador pedagógico e coordenador administrativo, sendo os dois últimos nomeados pelo diretor na condição de cargo de confiança, permanecendo assim até os dias atuais na grande maioria das escolas brasileiras.

Outra questão importante para a ampliação da figura do coordenador pedagógico foi a expansão da oferta de ensino em escolas públicas. Com a abertura de novas escolas e a oferta de mais matrículas tivemos a intensificação dos supervisores escolares e orientadores educacionais que, eram chamados de técnicos educacionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/1961 os orientadores educacionais deveriam fazer cursos especiais que atendessem às condições do grau do tipo de ensino que se destinavam e os orientadores do Ensino primário deveriam ter diplomas de escolas normais. De modo que, todos os orientadores educacionais, de todos os níveis de ensino deveriam ter no mínimo três anos de magistério, ou sejam deveriam ter atuado antes como professores.

Segundo Pinto (2011) foi a partir de 1990 que os estudos sobre a docência começaram a desejar a figura e necessidade de um coordenador pedagógico vislumbrando a construção de um trabalho de “acompanhamento, assessoramento, coordenação e viabilização das atividades docentes”. É nesse contexto que a questão epistemológica da

pedagogia ganha espaço nas discussões teóricas que vão passar a identificar a Pedagogia como a Ciência da Educação.

Com o surgimento e desenvolvimento da Ciência da Educação, vários campos de estudos constroem-se em torno da educação, tanto em seu sentido amplo, enquanto prática social como também no âmbito escolar. Falaremos especificamente do campo teórico que estuda a pedagogia escolar visto que nele encontraremos a figura do pedagogo escolar como agente educativo:

A pedagogia educacional, manifesta-se na ação do agente educativo. No caso da pedagogia escolar, esse agente é o pedagogo escolar. Ou seja, existe uma correspondência linear ou completa entre a pedagogia e o pedagogo. [...] o pedagogo escolar é o educador-estudioso e interventor na área da educação. (PINTO, 2011)

Para além da definição de pedagogo como estudioso da educação, Pinto (2002) também usa o termo pedagogo para se referir aos “profissionais do ensino que atuam fora da sala de aula nas funções de coordenação pedagógica, orientação educacional, direção e vice direção”.

No entanto, na atualidade o curso de licenciatura em Pedagogia já não possui mais a incumbência de habilitar técnicos em educação, tornou-se uma graduação para formar docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que para Pinto (2011) é algo extremamente limitador e contraditório, Uma vez que o pedagogo enquanto estudioso da educação é o sujeito mais bem preparado para atuar nos serviços de orientação educacional, intervenção e mediação pedagógica. Por tanto, caberia também aos cursos de Pedagogia habilitar profissionais para atuar em direção, supervisão, coordenação e orientação educacional.

Atualmente já não temos mais um curso que habilite a atuação em coordenação pedagógica e vivemos a perpetuação do sentido de supervisão escolar nas coordenações pedagógicas brasileiras. Vasconcellos (2007) enfatiza que a atuação do coordenador pedagógico precisa passar por uma redefinição, distanciando-se desse sentido de supervisão e aproximando-se mais do sentido de mediador. Para ele essa ressignificação do papel do coordenador pedagógico está intimamente ligada a ressignificação da palavra supervisão:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica

“toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2007).

A perpetuação desse significado da palavra “supervisão” acaba fortalecendo a manutenção da atuação do pedagogo como “operário ideológico” responsável por fiscalizar e controlar os docente. Para Vasconcellos (2007) isso cria um mal-estar que inviabiliza relações produtivas entre a coordenação pedagógica e o corpo docente.

Para além da perpetuação do sentido de supervisão, temos hoje uma outra problemática que dificulta a realização do trabalho de orientação educacional e formação de professores pelas coordenações. Estamos falando da vinculação que a coordenação pedagógica passa a ter ao gestor quando torna-se cargo de confiança do diretor.

Essa problemática nos direciona criticamente para o caráter político que recai sobre o fazer do coordenador. Entendemos que sua ascensão ao cargo de coordenação pelo viés da confiança da gestão pode trazer implicações na sua ação como mediador. É sobre essa ótica que identifica-se a necessidade de (re)significar a função do coordenador pedagógico na era pós-moderna.

Esse processo de (re)significação precisa considerar o cotidiano das escolas pós modernas, de seus setores pedagógicos, às expectativas sociais progressivas da sociedade/aluno. O cargo de coordenador pedagógico acaba sendo visualizado como degrau para se chegar a direção. Quase sempre há um acordo entre o diretor e seu cargo de confiança para se fazer uma dobradinha de cargos após os dois mandatos de gestão. Dessa forma um modelo de gestão, pode se perpetuar por oito anos seguidos em uma instituição.

O pedagogo escolar deve estar ligado diretamente ao setor pedagógico da escola, tendo como atribuições articular as ações do cotidiano escolar sistematizar as ações de ensino e formação de professores e propor mudanças no processo educativo. Para Vasconcellos (2002) a prática do Coordenador Pedagógico possui cinco dimensões: reflexiva, organizativa, conectiva, interativa e avaliativa.

Reflexiva a medida em que ele atua na compreensão dos processos de aprendizagem, organizativa no sentido de articular os setores da escola em função da cultura escolar, conectiva por ser ele o sujeito que terá maior participação nas inter-relações entre professores, gestão, aluno e família. Interativa no sentido de propor mudanças de



práticas que com o passar do tempo podem já não terem impactos positivos para a instituição e avaliativa por poder a partir do acompanhamento pedagógico apontar necessidade de mudanças no processo educativo.

Em relação a dimensão conetiva é importante pensar que a ação do setor pedagógico perpassa por pensar os diferentes setores numa interação intersetorial de todos os serviços educacionais: administrativos, escriturários, psicossocial, etc. para fins de aprendizagem e ensino. O objetivo da escola por ser vinculado às expectativas sociais progressivas da sociedade/aluno deve ser acompanhados pelo setor pedagógico, pois tal setor possui base conceitual fundante nos atos da administração dos processos pedagógicos da escola, e deste corolário deve nascer os atos da direção que influencia o pedagógico. Neste caso, os atos da direção tendem a ser pautados em consonância com a práxis reflexivas deste setor, logo, os atos pedagógicos da direção não são discricionário, pois estão vinculada ao pedagógico e às necessidades de aprendizagens subjetivas de cada aluno.

Dado esse caráter conectivo e interativo da coordenação, o pedagogo escolar não pode ser pensado como um sujeito que executa desejos da gestão, pelo contrário, sua atuação interconectada a todos os setores da escola lhe possibilita visualizar mais de perto as necessidades da instituição e portanto deve atuar junto a gestão com ação articuladora de reflexões e avaliações do processo educativo, viabilizando junto com a comunidade escolar ações favoráveis a demanda educacional da instituição.

Pimenta (1988) a partir de uma abordagem crítica da educação, enfatiza que:

A escola Pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que essa seja, efetivamente, democrática.

Essa autora afirma ainda que a organização do Projeto Político Pedagógico requer a competência de um pedagogo, mas não do pedagogo supervisor. Sendo necessário rever esse sentido que se atribui ao pedagogo escolar, na busca de viabilizar sua atuação na orientação educacional. “Existe a necessidade de a escola contar no seus quadros com especialistas (pedagogos) que desempenhem a mediação entre a organização escolar e o trabalho docente” (PIMENTA, 1988)

Em consonância ao apontamentos dessa autora, Pinto (2011) afirma que “o trabalho do pedagogo deve ser de apoio, de suporte ao trabalho do professor fora da sala de aula,

tendo sempre como referência, entretanto, o que nela ocorre”. No entanto, é preciso que esse profissional tenha preparo para compartilhar com o professor os limites de sua interferência e ao mesmo tempo que o docente saiba dos limites de sua intervenção.

Mas o que acaba acontecendo é que “muitas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico no dia a dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos da estrutura escolar, liberando o coordenador para as atividades pedagógicas” Fernandes (2004).

Libâneo (2004) elencou um conjunto de atribuições da coordenação pedagógica:

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis de satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem; Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar; Coordenar reuniões pedagógicas com professores, promovendo a inter-relação horizontal e vertical; acompanhar os processos de avaliação propondo procedimentos e forma de superação de possíveis problemas; assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos; prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho; propor atividades de formação continuada, cuidar de aspectos organizacionais do ensino; articular a gestão a organização da escola.

Essa perspectiva de atuação da coordenação pedagógica embora mantenha um caráter de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem está longe de se restringir ao ato de supervisionar. Ocorre que o caráter de orientador educacional dado ao pedagogo passou gradativamente a ser extinto em muitas redes de ensino municipal e estadual do país. O que de fato vivemos nas escolas brasileira é a coordenação como cargo de confiança que pode ser ocupado por alguém de confiança do gestor eleito.

Para nós esse caráter “de confiança” mutila o papel de articulador/inquietador do pedagogo escolar. Esse sujeito tem dentre suas muitas atribuições a de reorganizar o processo educativo. O próprio Vasconcellos (2007) afirma que:

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência.

Certamente a função de confiança perderá em boa medida esse papel questionador e desequilibrador, tendo em vista o apoio a materialização de um plano de gestão, da qual faz parte inquestionavelmente sendo agente de sua campanha eleitoral.

Todos esses apontamentos teóricos direcionam para a compreensão de que mesmo a gestão democrática sendo um modelo adotado nas escolas brasileiras e de que a coordenação pedagógica seja pensada nas suas diversas dimensões, por nós já mencionadas, é notório que a função de coordenador pedagógico ainda é muito arraigada ao conceito de supervisão escolar, agora não meramente do MEC, mas da gestão que a nomeia como cargo de confiança.

## 2.1 PROBLEMATIZANDO O QUE NOS APONTA A TEORIA

Na construção de uma proposta promissora e atual, há necessidade de que todos os setores estejam alinhados à coordenação pedagógica da escola para que assim possa manter seus planos de trabalho na perspectiva de apoiar a aprendizagem e o ensino. Nesse processo, os diferentes setores podem estabelecer o hábito da reflexão continuada a fim de criar um contexto em que os professores possam buscar apoio, viabilizando a formação cidadã, esta que, por ser complexa deve possibilitar a experiência das inter-relações dos saberes.

Para Oliveira (2005) essa atuação junto aos professores deve ter um caráter mediador, entre docentes e alunos, no sentido de criar condições favoráveis para realização do trabalho docente, traçando metas e projetos a médio, curto e longo prazo juntamente com a gestão escolar, tornando a escola um espaço educacional dinâmico.

O setor pedagógico da escola, dentro da sua dimensão reflexiva e avaliativa inquieta as propostas de ensino, as ações administrativas e a participação das famílias. Sem a inquietação da comunidade escolar a escola perde seu caráter político e inovador, segregando a participação da comunidade escolar. É exatamente por esse papel inquietador que a coordenação não deveria ser cargo de confiança da direção. Ao estar condicionado a uma proposta de gestão inviabiliza as reflexões e inquietações necessárias ao processo pedagógico

Morin (2007) ao falar sobre um olhar pedagógico evolutivo nos chama a atenção quando diz: "a adaptação a condições dadas nunca representou um signo de vitalidade, mas um prenúncio de senilidade e morte, que se efetiva pela perda da substância inventiva e criativa" (p. 18). O que queremos dizer é que embora o coordenador pedagógico faça parte da equipe diretiva ele precisa gozar de certa autonomia e ter a liberdade de diplomaticamente inquietar os atores institucionais, mesmo que esse ator seja o gestor.

Morin (2007) nos leva a inferir que, dado a função do pedagogo, cabe a ele mediar os diferentes processos em que se firma o ensino e a aprendizagem, devendo articulá-las

de maneira que sejam trabalhadas como promotoras e mantenedoras das substâncias inventivas e criativas que estão presentes nos alunos desde a mais tenra idade e que, se não apoiada, perde-se na formalidade do ensino e na busca de mera adaptação. E também apoiar inovações pedagógicas desejadas pelo corpo docente, refletindo sobre os impactos positivos e negativos das escolhas pedagógicas. Esvaindo assim a supervisão de sua atuação à preenchendo de ações mediadoras e articuladoras.

O pensar da ação do pedagogo junta ao corpo docente, administrativo e discente objetiva manter o espírito criativo inerente às ações, de forma intersetorial e interdisciplinar. Neste caso, a interdisciplinaridade é também entendida como toda interação entre disciplinas e os diferentes setores que viabilizam as condições do ensino e do saber.

O setor pedagógico não faz parte da hierarquia do poder administrativo da escola, ele surge no preâmbulo da proposta institucional cuja função é servir ao movimento de apoio à aprendizagem e que por isto não dialoga como autoridade administrativa, sua função está em criar um “espírito” flexibilizador da autoridade política administrativa a fim de ultrapassar os limites do legalismo propondo novas expectativas na e para a dinâmica da aprendizagem.

Nos propomos pensar o setor pedagógico como sendo típico de suas atribuições, o acompanhamento/apoio e a evolução do comportamento de como se planeja/executa as relações de ensino e o processo cognitivo. Para tanto, faz-se necessário analisar os princípios democráticos da escola, entendendo que a direção democrática serve ao pedagógico, pois é este que assume a função de articular o ensino.

Uma escola fundamentada em princípios democráticos tem em si um dos maiores “campos” para surgimento do pensamento democrático, seria importante não haver vínculos formais ou informais de confiança que possam “amarrar” o corolário de onde nasce as experiências conflituosas de ensino e aprendizagem. Uma coordenação pedagógica como função de confiança, pode quebrar a liberdade típica da sua função, ao assessorar a proposta de gestão escolar da direção, o setor pedagógico tende a atrelar o princípio da liberdade pedagógica à proposta administrativa.

A coordenação pedagógica pensada como cargo de confiança, dado a complexidade da formação humana, incorre no risco de servir à uma proposta ideológica da direção. A relação de confiança tende a alterar o complexo processo de aprendizagem e ensino apenas para adaptar-se à uma visão administrativa.

O setor pedagógico tem como objetivo organizar o arcabouço da formação cognitiva, psíquica e moral oferecida pela instituição. Ao pensarmos no acompanhamento pedagógico

evoluído a partir de uma organização formal de educação e perpassando pela ascensão cultural da família, poderíamos assim, abstrair as disciplinas em suas particularidades aproximando-as das convicções políticas, filosóficas e sociológicas da instituição e das famílias.

O acompanhamento do trabalho do setor pedagógico perpassa pelas ações da direção escolar visto que o pedagógico gerencia os registros acadêmicos, os materiais inerentes às propostas de trabalho, os diferentes projetos, as propostas de ensino e os planos de aula, numa perspectiva de gestão pedagógica. O coordenador pedagógico é responsável por articular nas instâncias de elaboração, execução da função fim da escola enquanto ente público e, desta relação se abstrai o norte político e pedagógico que a escola deve seguir, dando mais segurança aos resultados esperados.

Se pensarmos nos princípios preconizados para que se implante uma gestão qualitativa e de parcimônia a partir de: eficiência, legalidade, moralidade, seremos levados a entender que estes princípios dentro do processo pedagógico se reflete na importância da articulação exercida pelo setor pedagógico para que seja assegurada uma proposta promissora, uma vez que eficiência na educação pressupõe a formação de cidadãos, conseqüentemente uma economia de investimentos, de respeito à moralidade das relações no que concerne ao projeto pedagógico, em consonância ao projeto de Estado Democrático.

Ao pensarmos o Projeto Político Pedagógico da escola, é possível visualizá-lo como instrumento pedagógico mas também administrativo na construção de um ensino de qualidade, já que sua estrutura tem como fim apoiar a ações de ensino e da aprendizagem, mediando as necessidades cognitivas e as necessidade comportamentais. Assim, espera-se que as informações repassadas pelos professores, alunos e famílias sejam articuladas para promover o bem estar desses atores, com vista na qualidade do processo educacional.

O projeto de direção ganha maior peso quando busca fundamentação no Projeto Político Pedagógico da escola, conseqüentemente no setor pedagógico, do contrário o currículo seria posto como objeto das mentes que assumem a direção. Lamentavelmente os projetos de gestão tendem a ser ideológicos querendo com isto que o cargo de coordenação pedagógica seja de sua confiança e se articule conforme sua compreensão de educação, acabando por movimentar um currículo “com vida limitada”.

A gestão de uma escola para ser democrática deve primar por diferentes formas de diálogos, donde se entende que o setor de coordenação não pode ser função de confiança pois frustraria um tipo de diálogo que é incomum em outras instituições, mas comum na

escola, um diálogo em que pessoas com autoridade em certos assuntos, promovem um contexto livre, leve para que o sujeito em formação possa evoluir sua compreensão.

Função de confiança por sua natureza possui os mesmos poderes e funções próprias do titular/chefe contradizendo a necessidade de se criar um contexto em que a liberdade pedagógica influencie/vincule as decisões administrativa aos interesses pedagógicas, um contexto de gestão pedagógica de cunho ideológico frustraria tal processo.

Numa escola democrática o currículo parece viver num dinâmico diálogo entre os diferentes saberes em processo de evolução, já que o conteúdo é objeto de diálogo de atores com diferentes capacidades e se renova pela e na junção das compreensões de mundo do aluno, professor e as diferentes representações pedagógicas e administrativas da escola, sem perder de vista a família.

O setor pedagógico na sua função de promover o encontro e reencontro das condições facilitadoras do ensino, tem como fim estabelecer uma relação respeitosa e prazerosa do aluno na escola, numa perspectiva de que sua aprendizagem se dê como sequência processual normal de aprendizagem, entendendo que, normalidade se dará quando houver uma articulação dos setores institucionais dentro de suas competências fins, não pressupondo que haja necessidade da escola assegurar padrão único de aprendizagem.

Para Maia (2014) "A felicidade de estar na escola é a felicidade de quem se sente olhado, acolhido e acreditado em todas as suas dimensões e aspectos"(p.29). Nesse sentido, é importante pensar sobre como a administração política e pedagógica da escola pode melhorar a vida acadêmica dos alunos, que requerem mais apoio, entendendo que há intermináveis variáveis, motivos pelas quais necessitam desse apoio, articulado a partir dos recursos internos e externos. Com isto pode-se evitar que seja estabelecido e aceito, pelos profissionais como "vago natural" na aprendizagem do aluno. Compete à direção cabe gerenciar esse processo juntamente com o setor administrativo a fim de apoiar as decisões pedagógicas.

Se pensarmos em buscar uma igualdade de ensino, faz-se necessário que o setor pedagógico compreenda os anseios dos alunos, como eles estabelecem a igualdade em relação ao seu ritmo de aprendizagem e ao dos demais, levando-os a entender que as habilidades percebidas em um colega não pressupõe ausência em si, mas a possibilidade de desenvolver uma diferente metodologia de autoconhecimento e aprendizagem. Assim, o setor pedagógico pode inferir técnicas de aprendizagem no cotidiano do aluno levando-o a prestar atenção em suas "fraquezas e fortalezas" como nos mostra Joseph O'Connor:

“Quando você presta atenção, é capaz de compreender e apreciar a si mesmo em um nível mais profundo. Isto é parte de acompanhar seu próprio ritmo – simplesmente estar consciente de seus pensamentos, sentimentos, emoções e estados sem necessariamente tentar muda-los”. (p, 65)

É preciso também pensarmos no papel formativo que a coordenação precisa exercer no corpo docente. Os docentes necessitam de apoio do pedagógico, pois no gerenciamento do ato de ensinar e aprender, eles estão envolvidos diretamente com o alunos. Cada contexto de turma apresenta especificidades na relação aluno professor e na relação de ensinar e aprender. Isso vai requerer dos docentes diferentes propostas de transposição didáticas e modalidades organizativas de seu trabalho pedagógico. O apoio pedagógico deve existir livre de julgamentos da prática docente, mas de maneira reflexiva e apoiadora.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas sobre as coordenações pedagógicas brasileiras e o papel do pedagogo escolar, revelam um processo de significação, datado dos anos 1960 com caráter de ação controladora da cultura de supervisão escolar. Essa primeira significação sofreu uma ressignificação no campo teórico a partir dos estudos de Pimenta (1988), Libâneo (2004) e Vasconcellos (2007), ambos teóricos problematizaram o caráter didático-pedagógico e mediador da coordenação pedagógica dentro do processo educacional da instituição escolar. Pinto (2011) revisitando os escritos desses teóricos corrobora com esse sentido de coordenação pedagógica, mas deixa claro os entraves que existem na execução desses sentidos.

É possível então, dizer que o sentido de supervisão ainda está atrelado aos significados dado a coordenação pedagógica. Não se superou a compreensão do pedagogo escolar como controlador e fiscal, mesmo com forte advento da gestão democrática. A prerrogativa do cargo de confiança é, talvez, circunstância mantenedora desse caráter fiscalizador e controlador das práticas de ensino desenvolvidas dentro da instituição escolar.

Sendo necessário e urgente um processo de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico que ultrapasse a fronteira da teoria e se materialize na prática no dia a dia das escolas brasileiras, assumindo efetivamente sua dimensão reflexiva, interativa, conectiva, organizativa e avaliativa no processo educacional. Investir em formação de professores e mudar o currículo escolar brasileiro não será certeza de

mudanças em nossa educação se esses feitos não forem articulados a políticas públicas que atinjam a gestão escolar no sentido de atribuir novos sentidos e significados ao papel das coordenações pedagógicas.

#### 4. REFERENCIA

MAIA, H. **Neuroeducação e Ações Pedagógicas**. 2ª ed. Wak, Rio de Janeiro, 2014.

JOSEPH, O. **Manual de Programação Neurolinguística**. Qualitymark, Rio de Janeiro, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, (2004).

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4ª ed. Cortez, São Paulo, 2007.

PIMENTA, S.G. **O pedagogo na escola pública**. Loyola, São Paulo, 1988.

PINTO, U.A. **Pedagogia escolar e gestão educacional**. Cortez, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: V.1, Martins Fontes, 2001.



## CONSELHO DE CLASSE: DILEMAS ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

**Maria do Socorro Alves de Macedo<sup>1</sup>, Raimara Neves de Souza<sup>1</sup>, Vanessa Paula Paskoali Montysuma<sup>1</sup>, Weysla Paula de Souza Lopes Dutra<sup>1</sup>**

1. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Coordenação Técnico Pedagógica do campus Rio Branco (COTEP), Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Compreendendo o conselho de classe como instância que possibilita reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos, o presente texto tem como finalidade fomentar discussões acerca de como as práticas de conselho de classe têm sido efetivadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - campus Rio Branco, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O problema científico buscou saber quais os principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica no trabalho com os conselhos de classe, frente aos aspectos legais e a prática docente. Metodologicamente adotou-se a abordagem qualitativa e os métodos de procedimentos monográfico e crítico histórico. Do ponto de vista teórico, a análise se fundamentou nas perspectivas delineadas por: Dalben e Rocha para o suporte histórico; Saviani, Libâneo e Vasconcelos quanto à gestão democrática; Hoffmann, Luckesi e Silva referente ao processo avaliativo. Como considerações finais, considerando as observações das pesquisadoras e o referencial teórico analisado, destaca-se que o Conselho de Classe não vem se constituindo em momentos de reflexão conjunta sobre a possibilidade de os alunos avançarem e superarem suas dificuldades, a medida em que privilegia questões comportamentais em detrimento da avaliação global dos discentes.

**Palavras chave:** Conselho de Classe, Ensino-aprendizagem e Avaliação democrática.

### ABSTRACT

Understanding the class council as an instance that allows reflections on the teaching process of the students, the present text aims to foment discussions about how the practices of class council have been carried out in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre - Rio Branco campus, in technical courses integrated to high school. The scientific problem sought to know what the main challenges faced by the pedagogical team in working with the class councils, in relation to the legal aspects and the teaching practice. Methodologically, the qualitative approach and the methods of monographic and historical critical procedures were adopted. From the theoretical point of view, the analysis was based on the perspectives delineated by: Dalben and Rocha for the historical support; Saviani, Libane and Vasconcelos on democratic management; Hoffmann, Luckesi and Silva regarding the evaluation process. As final considerations, considering the observations of the researchers and the theoretical reference analyzed, it is important to highlight that the Class Council has not been constituting moments of joint reflection on the possibility of

students advancing and overcoming their difficulties, insofar as it privileges questions behaviors to the detriment of students' overall assessment.

**Keywords:** Class Council, Teaching-learning and Democratic evaluation.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse capítulo consiste em realizar uma reflexão acerca do papel do Conselho de Classe, enquanto instância colegiada presente na estrutura organizacional de uma instituição de ensino e como espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar e instrumento de democratização das relações escolares.

A proposta é colocar em análise uma experiência de como as práticas de conselho de classe têm sido efetivadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - campus Rio Branco, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tomando como parâmetros os indicativos legais, assim como as reflexões teóricas elaboradas por pesquisadores de renome no cenário nacional em torno do campo da avaliação escolar.

O problema científico em torno do qual se delineou este estudo, configura-se nos seguintes termos: quais os principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica no trabalho com os conselhos de classe, frente aos aspectos legais e a prática docente?

A proposta encontra sua justificativa pelo fato de, apesar de ser o conselho de classe um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e de possibilidades de avaliação dos alunos em seus aspectos globais, a observação dessa prática revela, por vezes, o mau aproveitamento deste, chegando em determinados casos a camuflar e/ou reforçar mecanismos de controle arbitrários, de concentração de poder e de exclusão de alunos com maiores dificuldades.

Deste modo, considera-se que analisar a prática deliberativa dos conselhos de classe é uma oportunidade de repensar o processo de avaliação que a escola pratica no dia a dia, assim como se inicia uma caminhada junto aos sujeitos do contexto escolar para desenvolver e ajudar na mudança da prática educativa, uma vez que o próprio avaliar deve ser compreendido como aprendizado.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem qualitativa foi adotada para condução geral do trabalho, uma vez que o foco dessa abordagem visa explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser

feito, mas não quantifica os dados analisados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa preza pelo respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos. A escolha de tal abordagem diz respeito à intenção do estudo de determinado fenômeno (o processo de avaliação e deliberação realizado pelo conselho de classe), envolvendo um determinado grupo de sujeitos (professores, alunos, coordenadores e equipe pedagógica) vinculados a uma instituição de ensino (IFAC – campus Rio Branco).

Quanto aos métodos de procedimentos adotados foram: o monográfico e o crítico histórico. Segundo Marconi e Lakatos (2003) “o método monográfico se caracteriza pelo estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupo ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”. Este método orienta que a investigação do tema escolhido deve considerar todos os fatores que o influenciam, analisando-os em todos os seus aspectos. Quanto ao método histórico (ou crítico ou crítico histórico), parte do princípio de que acontecimentos, processos e instituições na sociedade de hoje alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, sendo influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época e por isso conhecer a história de tais fenômenos estudados, assim como suas modificações, é relevante para os propósitos da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A adoção dos dois métodos de procedimento serviu ao propósito de complementaridade, pois se considerou como fundamental não somente compreender os aspectos limitantes do assunto/realidade estudada, mas se buscou elaborar uma crítica e propor mudanças no processo, de modo a obtenção de melhores resultados para todos os sujeitos envolvidos, assim como para a instituição.

Com relação às técnicas de coleta dos dados foram adotadas as seguintes:

- a) **pesquisa bibliográfica:** recorreu-se às publicações de autores clássicos e outros complementares que abordam a temática de modo condizente com a metodologia em tela;

b) **pesquisa documental**: foram acessados os dados registrados nas atas dos conselhos de classe final realizados no ano de 2018, com as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFAC – campus Rio Branco, assim como aos documentos legislativos relativos à educação em âmbito nacional, local e institucional;

c) **observação**: realizada *in loco* no decorrer das reuniões de conselhos de classe ocorridas na instituição selecionada referente ao ano letivo de 2018.

No quesito delimitação da pesquisa, ficou limitada em relação: a) ao assunto: conselho de classe; b) à extensão: turmas dos quatro cursos técnicos integrados ao ensino ao ensino médio – técnico em informática, técnico em informática para internet, técnico em redes de computadores e técnico em edificações – do IFAC, campus Rio Branco; c) ao tempo: conselhos de classe referentes ao ano letivo de 2018.

No que se concerne aos critérios de inclusão foram selecionados dados relativos aos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, matriculados no IFAC, campus Rio Branco, no ano de 2018, utilizando-se casos ou fragmentos de casos registrados em ata, mediante autorização da Direção Geral do campus e com o cuidado de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Quanto aos critérios de exclusão, ficaram fora da investigação os demais alunos matriculados em outros cursos ofertados pelo IFAC, campus Rio Branco, cujas situações acadêmicas no geral não são avaliadas pelos conselhos de classe.

Acerca dos Riscos e Benefícios, cabe notar que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Entretanto, como se tratou de pesquisa de cunho documental, previu-se o mínimo de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, pois a análise dos dados esteve atenta quanto à preservação da identidade dos envolvidos, sejam estes discentes, docentes e outros relacionados com a temática de estudo. Quanto aos benefícios, à reflexão relativa à prática dos conselhos de classe, a elaboração crítica e as sugestões de melhorias no contexto dos conselhos de classes podem vir a favorecer aos participantes e a instituição.

Sobre os aspectos éticos recomendados pela resolução nº. 466/12 (Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde), no que tange a pesquisa com seres humanos, foram respeitados, não resultando em prejuízos aos sujeitos.

Quanto à análise dos dados se deu numa relação dialógica entre as teorias de suporte condizentes com a abordagem metodológica selecionada e as percepções das pesquisadoras a partir de sua vivência profissional com a situação de estudo.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 INSTITUIÇÃO PESQUISADA: CARACTERIZAÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre iniciou suas atividades no final de julho de 2010. Atualmente conta com 06 campi (Rio Branco, Rio Branco Avançado Baixada da Sol, Cruzeiro do Sul, Xapuri, Sena Madureira e Tarauacá), ofertando ensino técnico profissional nas modalidades: integrado ao ensino médio, subsequente, superiores de licenciatura, tecnológico, bacharelado, pós-graduação *lato sensu* e Mestrado em Educação Profissional. Através de programas especiais, o Instituto alcançou os 22 municípios do Acre com Unidades Remotas, além de comunidades distantes dos centros urbanos como reservas extrativistas e aldeias, onde são ofertados cursos de formação inicial e continuada.

O campus Rio Branco, *locus* do presente estudo, está localizado no bairro Xavier Maia, Avenida Brasil, Nº 920, na cidade de Rio Branco, Acre e funciona com o intuito de alavancar a oferta da educação profissional, técnica e tecnológica com qualidade (IFAC/PDI, 2014-2018).

Embora sua atual denominação – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – seja recente (criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a história dessa instituição está intimamente relacionada com a história do ensino profissional público no Brasil, que teve o seu início em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, marcando oficialmente a implantação do ensino técnico no nosso país), os IF's têm assumido um papel relevante na formação de cidadãos-profissionais. Os Institutos Federais (IF's), de acordo com o art. 2º da referida lei, são vistos como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008).

No dia 29 de dezembro de 2008 foi publicada a Lei 11.892 e a Escola Técnica que ainda estava no papel se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Mas, somente um ano depois, no dia 17 de dezembro de 2009, é que foi nomeado o primeiro reitor pro tempore do IFAC.

Entre os objetivos da instituição estão: formar e qualificar cidadãos, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como oferecer mecanismos para educação continuada; realizar pesquisas aplicadas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; e realizar atividades de extensão, articulado ao ensino e à pesquisa.

Com relação à Educação Profissional Técnica (EPT), o referido termo está presente no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme o artigo 4º do decreto referido, “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. O parágrafo 1º desse mesmo artigo define as formas pelas quais se dará essa articulação:

[...] integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...] ou concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio [...] (BRASIL, Decreto nº 5.154, 2004).

A concepção de formação integrada propõe a superação da dualidade histórica da educação brasileira, onde prevalecia: para uns, uma formação propedêutica preparatória para o nível superior e para os demais, a maioria da sociedade, uma educação voltada para a formação de mão-de-obra destinada a atender as necessidades do mercado capitalista. Daquele modelo se depreende uma divisão social do trabalho, que separa a ação de executar (o trabalho manual) das de pensar, dirigir ou pensar (o trabalho intelectual).

No IFAC, campus Rio Branco a modalidade dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio iniciou no ano de 2011, com o Curso Técnico em Informática, com duração de 4 anos. Em 2017 outros 3 Cursos Técnicos foram incluídos à modalidade ofertada: Curso Técnico em Edificações, Curso Técnico em Redes de Computadores e Curso Técnico em Informática para Internet, estes com duração de 3 anos.

Quanto à duração de quatro anos diferenciava os alunos dos demais estudantes da rede estadual de ensino, e devia-se ao fato de o curso integrado não ser integral, como

confundido por muitos. Logo, a duração maior corresponde à oferta de disciplinas técnicas, além das previstas no currículo nacional de modalidades não integradas, ou seja, os alunos do ensino médio matriculados no IFAC precisam dar conta de 18 disciplinas em média.

Para os cursos ofertados a partir de 2017 a duração foi reduzida para 3 anos, sem redução do número de disciplinas, optando-se pela oferta de disciplinas nos dois turnos (matutino e vespertino). Essa mudança foi bastante positiva, pois a duração diferenciada estava entre os fatores que levavam à evasão dos alunos do IFAC para a rede estadual de educação.

Os estudantes da modalidade selecionada para este estudo encontram-se numa etapa da vida denominada modernamente de adolescência. A adolescência é, com certeza, um dos momentos da vida dos alunos em que a necessidade de educação, entendida como serviço ao desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir. A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano e, porque não dizer, também ideológico – visto ser a escola o lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição – em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade.

Ao considerar a educação como um importante veículo de oportunidades e de resultados, manter o adolescente na escola e garantir a conclusão de seus estudos torna-se fundamental para a superação, o enfrentamento e a redução das vulnerabilidades. Nessa perspectiva, as intervenções realizadas em programas de atendimento psicossocial e especialmente dedicadas à redução e prevenção das situações de vulnerabilidade deveriam valorizar e priorizar as oportunidades educacionais, entre elas a inserção ou garantia da continuidade dos adolescentes na escola. Nesse sentido, o ambiente educativo a criar aí terá que ter necessariamente em conta inúmeros desafios.

### 3.2 CONSELHO DE CLASSE: HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS

A partir da Revolução de 1930, devido a necessidade de mudança econômica decorrente da crise de 1929 e o direcionamento voltado para a industrialização do país resultante do viés da política liberalista e do projeto de centralização da Era Vargas, a educação passou a ser vista como propulsora do progresso e instrumento para a reconstrução nacional e se adequou a preparar o trabalhador para o mercado.

A década de 1930 foi marcada por intensa divergência ideológica no campo político com repercussão no âmbito educacional, de um lado, estavam os católicos e conservadores

que, na época, detinham o monopólio da educação elitista e tradicional no país e do outro lado, estavam defensores do movimento da Escola Nova também conhecido como “Manifesto dos Pioneiros” (ou Escolanovista), influenciados pelo filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952) e de acordo com Schwartzman (2000) *apud* Leite, (2012) buscava a defesa de uma:

[...] escola pública, universal e gratuita, [...] para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar essa tarefa; [...] Esse ensino seria naturalmente leigo. Sua grande função era [...] formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava formando (SCHWARTZMAN et al., 2000).

De acordo com Rocha (1986) o Conselho de Classe tem sua origem na França por conta da Reforma de ensino francesa, a qual objetivava a observação sistêmica e contínua dos alunos. Neste modelo, já se preconiza uma decisão de fazer escolhas, de classificar e/ou selecionar os alunos.

Tal experiência foi trazida ao Brasil por dez educadores que estagiaram em Sèvres (França), em 1958, sendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro o primeiro a implantar o Conselho. Segundo Rocha (1986) as ideias francesas encontraram solo fértil no Brasil devido a existência de um processo de transmissão do ideário pedagógico proveniente do Movimento Escolanovista.

A implantação dos Conselhos de Classe em âmbito nacional se deu indiretamente após a publicação da Lei 5.692/71 que apesar de possuir uma orientação pragmática e tecnicista serviu de embasamento para a produção de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, que apresentava o Conselho como órgão constituinte da escola.

Após uma longa fase histórica marcada pelo autoritarismo, o Brasil passou pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que marcou a redemocratização do país, conforme afirma Leindecker (2010)

[...] ela é o principal fundamento da gestão democrática no ensino público, pois além de prevê-la expressamente no Artigo 206, institui a democracia participativa e possibilita o exercício direto do poder (Art.1), e o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Art. 211). Além da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8069/90) incentiva a participação. Prevê expressamente o direito da criança e do adolescente à liberdade de opinião e



expressão (Art.15 e 16), na tomada de decisão no que diz respeito à sua vida (LEINDECKER, 2010).

Ainda segundo a autora supramencionada a Lei Federal 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) iniciou a ruptura da visão tradicional e tecnicista de ensino e das práticas excludentes, autoritárias de reprovação e da não permanência do aluno em sala de aula, fatores que segregavam os segmentos sociais. Tal lei propiciou a abertura a novos paradigmas como a universalização da educação e a busca pela garantia da qualidade do ensino público, além de implementar o conceito de Gestão Democrática nas escolas.

Conforme Guerra (2010) o Conselho de Classe influenciado pela conjuntura político-educacional da Lei 5.692/71, via o aluno como o portador de problemas quanto a falta de estudo, falta de assiduidade e falta de interesse e estava preso a simples legitimação de resultados. Tal problema permanece na maioria dos ambientes escolares mesmo regidos pela Lei 9.394/96. Considerando esse contexto histórico Dalben (1992) conceitua o Conselho de Classe como sendo:

[...] uma das instâncias formalmente instituídas na escola, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno. Dele participam os diversos professores de uma determinada turma e ainda o orientador educacional, o supervisor pedagógico e um representante da secretaria escolar. [...] A avaliação tem sido historicamente um elemento do ensino, caracterizado por inúmeras contradições, determinando através dela a exclusão de muitos do sistema escolar, favorecendo a política educacional seletiva e discriminatória (DALBEM 1992).

Sob a égide da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/97) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre aprovou a resolução CONSU/IFAC nº 001/2018 que dispõe sobre a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na qual elucida em seu Art. 17:

Art. 17 O Conselho de Classe é o órgão responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas dos cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e da Educação de Jovens e Adultos (IFAC, Resolução nº 01/2018).

### 3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao discorrer sobre Gestão Democrática, inevitavelmente estaremos tratando também de democracia, neste sentido, analisando o panorama político mundial, verifica-se que na contemporaneidade a democracia se expande como regime de governo em várias nações e em decorrência disso, muitas populações mudam os seus modos de vida,

principalmente no que se refere a maneira com a qual conduzem as relações de trabalho, e conseqüentemente, estas relações também vem sofrendo modificações no âmbito escolar.

As referências literárias sobre o assunto, indicam que há diversos tipos de democracia no mundo, Santos (2002) assegura que a democracia ideal seria a democracia de “alta intensidade”, inclusiva e distributiva, onde além de eleições, constituições e leis democráticas, sejam garantidas a visibilidade e a cidadania de todos os segmentos sociais, com políticas sociais garantidoras de direitos e de inclusão econômica, social e cultural.

Entendemos, portanto, que o foco dessa discussão diz respeito a gestão democrática, especificamente no âmbito educacional, assim, teremos como ponto de partida as legislações que regem as políticas educacionais no Brasil: Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96). Considerando que tais leis foram estabelecidas para nortear as ações que visam a criação de estabelecimentos de ensino, bem como, a condução do trabalho no interior destes, faremos alguns destaques ao que está preconizado nelas.

A Constituição Federal do Brasil foi promulgada em 1988, após mais de duas décadas de Governo Militar, é o marco do processo de consolidação da democracia em nosso país. A carta magna que garantiu ao cidadão uma série de direitos outrora cerceados ficou conhecida como a Constituição Cidadã, visto que nela, a educação é tratada no Capítulo III, Seção I, determinando no artigo 206, que o ensino no Brasil será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...] (BRASIL, CF, 1988).

Assim, o inciso VI, acima explicitado, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais a educação nas instituições escolares brasileiras deverá ser ministrada, devendo esta, ser assumida pelo Estado enquanto dever, conforme a norma constitucional a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988).

A melhoria das condições educacionais da população é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento social, para o enfrentamento da competitividade em um mercado globalizado e para o aprofundamento, ampliação e consolidação do processo democrático. A escola, à medida que conseguir atingir seus objetivos mais gerais no que se refere a universalização do acesso, compartilhamento do saber sistematizado e permanência com êxito dos alunos, estará efetivamente cumprindo com sua função e responsabilidade social.

Neste sentido, Dermeval Saviani (1985), esclarece que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, no entanto, também não é certo acreditar que a existência da democratização das relações vivenciadas no interior da escola, seja condição suficiente para a garantia da implantação da democracia na sociedade. E ainda afirma que:

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia (SAVIANI, 1985).

A gestão democrática da educação também aparece enquanto princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado, de acordo com o inciso VIII do artigo 3º da LDB/1996, corroborando com o que está na CF/1988, a gestão democrática, portanto, é um princípio e coaduna com o atual modelo de Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição do país.

Ainda, em referência a democracia brasileira, no âmbito legal, a escola é o lugar do ensino, mas também de relação democrática, onde diretor, professores, pais e alunos decidem juntos sobre os rumos da escola, num verdadeiro exercício de cidadania, fundamento consagrado no *caput* do artigo 1º, inciso II da CF/1988.

No mesmo sentido preconizado pela CF/1988, em que a escola é considerada o lugar em que o saber sistematizado deverá ser compartilhado democraticamente, o referencial teórico defendido por Libâneo (2013), afirma que o trabalho pedagógico-didático a se efetivar no interior da escola é ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade, implicando, pois, que a escola cumpra a tarefa de prover o ensino, e destaca que:

Democratização do ensino significa, basicamente, possibilitar aos alunos o melhor domínio possível das matérias, dos métodos de estudo, e, através disso, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, com especial destaque à aprendizagem da leitura e da escrita (LIBÂNEO, 2013).

Dessa forma, compreendemos que a democracia vivenciada na escola, é um meio e não um fim em si mesmo, acredita-se que por meio dela, seja possível melhorar a qualidade do ensino nas instituições brasileiras, no entanto, para que a escola possa experimentar a democracia é necessário cada vez mais o exercício da liderança por parte daqueles que estão à frente das funções de gestão do estabelecimento escolar, por meio da orientação, do encorajamento, da aprendizagem mútua, da socialização e compartilhamento de experiências e prioritariamente do planejamento do trabalho coletivo que se pretende realizar.

Ainda de acordo com Libâneo (2013), para que a democratização do ensino de fato aconteça, faz-se necessário que o trabalho pedagógico, não perda de vista o princípio da diversidade, levando em consideração às condições de origem social, cultural e características individuais dos alunos. O autor, reitera que:

Isto implica ter como ponto de partida conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos. Conteúdos e métodos; implica que a escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população para adaptar-se às suas estratégias de sobrevivência, visando impedir a exclusão escolar (LIBÂNEO, 2013).

Na realidade, a gestão democrática está presente tanto na CF/1988, como na LDB/1996, visto que esses documentos fomentam a participação efetiva dos usuários da escola na vida da mesma. No entanto, tais políticas, diretrizes e legislações, com raras exceções, ainda não têm sido capazes de romper a tensão e o dilema entre intenções declaradas e medidas ou resultados efetivos.

Os documentos oficiais, sobre resultados educacionais, expressam consenso na proposição de que a formação geral de qualidade da aprendizagem dos alunos, está estreitamente relacionado com a formação continuada e o aprimoramento dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário o reconhecimento de que educação é uma tarefa complexa e, por isso, exige o empenho conjunto dos envolvidos nesse processo.

### 3.4 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS CONSELHOS

A educação brasileira em seu decurso histórico perpassou por debates, mudanças políticas e sociais, que influenciaram a educação, o que faz pensar e repensar a educação dentro dos seus contextos, em cada época uma reflexão sobre as decisões para que as políticas educacionais fossem mantidas ou revistas. Apesar da LDB/1996 ter instituído o conselho de classe no modelo atual há quase 22 anos, com princípios participativos e democráticos, ainda temos muito a avançar no que tange a composição e a forma como materializamos as reuniões e decisões dos conselhos escolares.

A LDB nº. 9394/96 dispõe no seu artigo 14, os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas: “Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios”:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - “Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Na instituição estudada no ano de 2018, durante as reuniões de conselhos de classe finais, em alguns momentos houveram discussões que avaliaram os aspectos globais dos estudantes, não focando apenas na nota ou nos aspectos comportamentais. Contudo, existem aspectos que necessitam ser amadurecidos, considerando que cada discente deve ser pensado por multicritérios, possibilitando a reavaliação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcellos:

A dificuldade da mudança procede de uma prática educativa vinculada, ainda que inconscientemente, a valores, concepção de homem, de sociedade; concepções essas incorporadas em práticas sociais de origem remota de tal forma que se apresentam como naturais hoje (VASCONCELLOS, 1994).

As observações da equipe pedagógica dão conta de identificar frases que ocorreram durante as reuniões estudadas, tais como: o aluno(a) “é confiado no conselho de classe”, “nem estudou contando que o conselho passaria”, “precisam aprender que o conselho não passa ninguém”, “não gostaria que os colegas votassem pela aprovação dele, pois ele reprovou comigo e eu sei que ele não tem capacidade para seguir”, “se aprovarmos ele no próximo ano e voltar para o conselho nem votamos mais”, frases que tem o mesmo sentido

se repetiram no decorrer dos conselhos de classes finais, levantando a reflexão sobre os dilemas que ocorrem entre a efetividade das ações e a legislação.

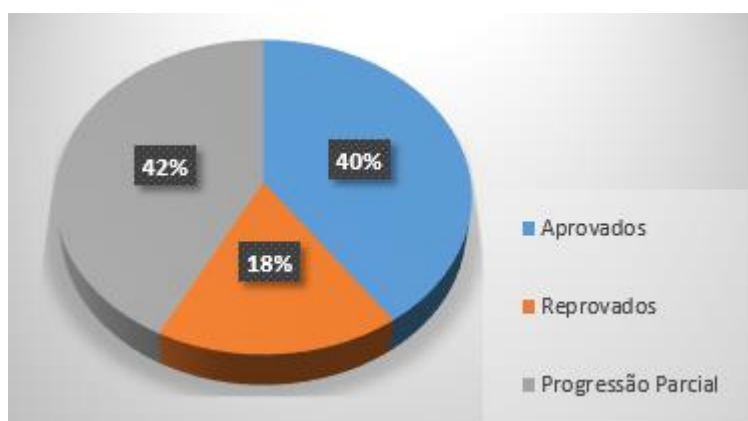
Neste sentido, para que tal atitude aconteça os professores, equipe pedagógica e direção, precisam entender que o ensino aprendizagem requer reflexão e troca de experiências, afim de que os professores desenvolvam o pensamento crítico. Esse pensamento é primordial para que o conselho de classe seja um espaço, onde se sintam livres para colocar-se, para expressar suas ideias e pontos de vista. Cada professor traz suas experiências e a de seus alunos, que são socialmente construídas e que passam a fazer parte do conselho de classe (LEINDECKER; BASTOS, 2010).

A prática educacional é construída a cada experiência, o aprendizado não é uma via de mão única. Como profissionais valorizamos e compreendemos a necessidade da educação ter um olhar amplo, não nos limitando ao conteúdo e a um padrão de respostas esperado dos alunos, assim, o conselho de classe bimestral visa melhorar o andamento da relação ensino-aprendizado, sendo um momento único para planejamento de atividades que propiciem aos alunos um melhor aproveitamento do dia a dia na escola, é uma construção coletiva que deve ser valorizada.

O conselho final tem aspectos avaliativos e deliberativos, sendo necessário que os membros compreendam que os resultados alcançados pelos alunos não se refletem apenas em uma média, que por vezes é irrisória frente a construção de um ou dos vários anos que o aluno está na escola, reavaliar usando aspectos que se sobressaem ao quantitativo, não desmerece o discente que alcançou os objetivos do ano sem passar pela decisão do conselho e nem o trabalho docente, é uma nova oportunidade de avaliar por aspectos mais qualitativos, que segundo Luckesi:

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI 2010).

Dados quantitativos dos conselhos de classe finais de 2018 da Instituição e dos cursos técnicos integrados ao ensino médio analisados podem ser observados na figura 1.



**Figura 1.** Resultado do Conselho de Classe Final 2018.  
Fonte: elaborado pelas pesquisadora

Os dados quantitativos expressam que as decisões ainda não correspondem ao previsto nas legislações nacionais e institucionais, no que diz respeito as possibilidades de reflexão quanto ao desempenho e reavaliação do processo avaliativo dos alunos.

As discussões suscitadas no Conselho de Classe fortalecem a gestão democrática, permitindo compreender que cada situação analisada e votada interfere na vida escolar do aluno e nos resultados obtidos pela Instituição. Repensar e fazer com que as horas estabelecidas para os conselhos de classe sejam efetivas e atendam os objetivos postos para tal reunião é um desafio. Perceber que assim como os alunos ao não atingirem as médias estabelecidas, os membros do conselho ao não avaliarem de forma global e madura educacionalmente, se equivalem, levando a uma dificuldade para alcançar o êxito educacional. Logo, é necessário que o Conselho se desfaça de opiniões estritamente pessoais acerca dos estudantes para escutar, opinar, refletir e deliberar de modo mais assertivo para o momento.

De acordo com Paro (2001 *apud* SILVA, 2009), em educação, é “pela realização de um bom processo que se podem aumentar as probabilidades de realização de um bom produto; daí a importância da constante e adequada avaliação desse processo”.

O tipo de avaliação que se prática na escola deve ser assumido com responsabilidade a partir dos princípios da justiça e da igualdade, pois é no interior do processo que se realiza a formação humana de cujo êxito depende o futuro do indivíduo e também o da sociedade (SILVA, 2009).

O conselho de classe é um momento de múltiplos olhares: docentes, gestão, equipe pedagógica e núcleos de assistência ao estudante podem fazer suas ponderações, para que as deliberações sejam as mais ponderadas, mais justas.

A reflexão que se faz é que se o Conselho de Classe, na sua organização conta com um arsenal de funções tão amplo, então porque não dá conta de mudar os resultados? Seria a prática do Conselho uma prática mecânica onde as discussões são superficiais e as propostas de solução são apenas clichês para serem registrados em atas a fim de atender exigências burocráticas, com pouca consequência prática no sentido de melhorar o ensino ofertado? (SILVA, 2009)

Desta forma as equipes técnicas, além de docentes, precisam colaborar para que os conselhos sejam mais eficazes, sem perder de vista a legislação, frente uma prática avaliativa formativa sem foco classificatório. Conforme Libâneo (2010):

O Pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades, do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2010).

Compreender que os conselhos de classes são momentos para democratização, avaliações e deliberações, formados dentro do espaço escolar, e que precisam ser comprometidos com a comunidade, representa um momento para se colaborar para a formação cidadã dos nossos alunos.

## 4. CONCLUSÃO

Sendo a escola o ponto de encontro entre as políticas e as diretrizes do sistema e o trabalho direto na sala de aula, é necessário que a gestão participativa crie condições para garantir a presença de todos os segmentos no processo de elaboração das políticas de ação de cada unidade de ensino, respeitando as diferentes instâncias decisórias naquilo que lhes é específico, na análise das ações e propostas implementadas.

Ao se tratar dos Conselhos de Classe, portanto, a ênfase não deve recair nas questões formais e burocráticas. A existência do conselho escolar é fundamental, haja vista que o mesmo é a instância de intermediação e de integração de todos. No entanto, de acordo com Hoffmann (2008), o Conselho de Classe não vem se constituindo em momentos



de reflexão conjunta sobre a possibilidade de os alunos avançarem e superarem suas dificuldades, em vez disso, a autora ressalta que:

Ao contrário, reduzem-se à apresentação de notas ou conceitos dos alunos e seleção de pareceres finais dentro um rol já estabelecido pela escola. Da mesma forma, há uma relação por demais estreita entre as discussões que se estabelecem sobre os alunos e as questões de conhecimento (HOFFMANN, 2008).

Ainda de acordo com Hoffmann, questionamentos referentes a “O que meu aluno não compreende?” e “Porque não compreende?” são questões raramente abordadas nesses momentos, privilegiando-se sobremaneira as questões atitudinais. Dessa forma, perde-se a oportunidade de refletir sobre aspectos importantes para o processo de aprimoramento da instituição no tocante a análise, reflexão e reavaliação das ações relativas a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à avaliação individualizada e contínua dos discentes, a qual deverá ser realizada no decorrer do ano letivo, acompanhada e reavaliada de forma mais próxima durante os conselhos bimestrais. Importante destacar que nesse processo também se avaliam os mecanismos de avaliação e o contexto social, cultural e econômico em que os discentes estão inseridos.

De acordo com Libâneo, (2013), em linhas gerais, a escola consiste em um meio insubstituível de contribuição para fortalecimento das lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao mesmo tempo em que têm acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural.

Desta forma, reconhecendo a Coordenação Pedagógica como uma instância de assessoria para orientação e planejamento da prática docente destaca-se que sua atuação precisa contar com o apoio da Direção e dos professores com o objetivo de redimensionar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se elemento de reflexão e redirecionamento da prática.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2014**. Brasília, DF, Planalto, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB/9394/96. Ministério da Educação: Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em 02 mar. 2019.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

GUERRA, M.G.G. **Formação de Professores e Coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica**. 2ª ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

IFAC-PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional**, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, 2014-2018. Disponível em: <[http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1697](http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1697)>. Acesso em 02 mar. 2019.

LEINDECKER, A.M.B.; ARMEN, C.B.C. **Conselho de classe: uma experiência de participação democrática na escola**. [2010] Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1974-8.pdf> > Acesso em 01 mar. 2019.

LEITE, L.I. **Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950 – 1990)**. Curitiba, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBANELO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12º ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: O que pratica a escola?** Caderno Gestão e avaliação da educação pública. Governo do Estado do Ceará, 2010.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MS/CNS – Ministério da Saúde/Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasil, 2012.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2005.

ROCHA, A.D.C. **Conselho de Classe: burocracia ou participação?** Rio de Janeiro, 1982.

SANTOS, B.V.S. **A globalização das ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** a globalização das ciências sociais. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000

SILVA, M.B. **Conselho de Classe:** espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. Dia a dia da educação. Secretária da Educação do Paraná. 2009.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3. São Paulo: Libertade, 1994.

## O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Nagila Maria Silva Oliveira<sup>1</sup>, Roberto Mamedio Bastos<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Colégio de Aplicação (CAp), Rio Branco, Acre, Brasil.

2. Universidade Federal do Acre (UFAC), Pró-Reitoria de Graduação, Rio Branco, Acre, Brasil;

### RESUMO

Esse artigo apresenta uma discussão teórica sobre o trabalho pedagógico na alfabetização, relatando uma experiência vivenciada por uma alfabetizadora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Discute-se a influência que as concepções sobre linguagem, sujeito, alfabetização, letramento, interdisciplinaridade e avaliação exercem sobre as escolhas didáticas do docente que alfabetiza e descreve uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico por meio das modalidades organizativas propostas por Nery (2007). Os dados expostos revelam que o modelo organizacional executado pela docente envolve o setor pedagógico da escola e as famílias, tendo a avaliação como começo, meio e fim. Sua prática pedagógica dar-se por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos, sequências didáticas, atividades sistematizadas, atividades permanentes e atividades ocasionais, articuladas a propostas de agrupamentos produtivos. Essas interligações entre as situações didáticas favorecem a experimentação da leitura e da escrita durante o estudo de conceitos das diferentes áreas que compõe o currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, assegurando assim, uma alfabetização interdisciplinar. Verifica-se ainda que o centro do trabalho pedagógico executado não é o ensino, mas sim a aprendizagem dos alunos que são pensados, dentro desse processo, como seres ativos que possuem saberes linguísticos e capacidades cognitivas, cabendo a professora criar e mediar as situações de aprendizagem. Esse modo de pensar o trabalho pedagógico dialoga com os estudos de Ferreira e Teberosky (1999), Carvalho (2014), Tfouni (2010) e Magalhães e Cristovão (2018) sobre alfabetização, letramento e projetos e sequências didáticas.

**Palavras chaves:** Alfabetização, Trabalho pedagógico e Modalidades Organizativas

### ABSTRACT

This article presents a theoretical discussion about the pedagogical work in literacy, reporting an experience lived by a literacy teacher at Colégio de Aplicação from the Federal University of Acre. It discusses the influence that the conceptions about language, subject, literacy, interdisciplinarity and evaluation pursue on the teacher's didactic choices who literates and describes a possibility of organization of the pedagogical work through the organizational modalities proposed by Nery (2007). The data show that the organizational model implemented by the teacher involves the pedagogical sector of the school and the families, with the evaluation from beginning, middle and end. Its pedagogical practice is through the development of pedagogical projects, didactic sequences, systematized activities, permanent and occasional activities, articulated to proposals of productive groupings. These interconnections between didactic situations favor the experimentation of reading and writing during the study of concepts of the different areas that constitute the first

year curriculum of the Elementary School, thus ensuring an interdisciplinary literacy. It is also verified that the center of the pedagogical work executed is not the teaching, but the learning of the students that are thought within this process as active beings that possess linguistic knowledge and cognitive capacities, being the teacher to create and mediate the learning situations. This way of thinking the pedagogical work dialogues with studies of Ferreiro and Teberosky (1999), Carvalho (2014), Tfouni (2010) and Magalhães and Cristovão (2018) on literacy, didactic projects and sequences.

**Key words:** Literacy, Pedagogical work and Organizational Modalities

## 1. INTRODUÇÃO

A ação docente por ser intencional é também sistemática, dotada de objetivos de ensino e processos didáticos, e nesse sentido, o trabalho pedagógico é entendido como todo o trabalho que possui bases “[...] relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010).

Assim sendo, a concretização das aulas perpassa pelo currículo escolar, metodologias de ensino e avaliação, ambas dotadas de dimensões política, pedagógica e social, fundamentais em um Projeto Político Pedagógico (PPP).

É através do trabalho pedagógico que as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem, defendidas em um PPP se materializam. Existe, porém, um caráter subjetivo nas ações de organização do trabalho pedagógico que é fruto de processos indeníveis. Assim, a subjetividade de cada docente permite que currículo “apresentado” possa ser “modelado” pelo professor (SACRISTÁN, 2000), sendo que esse ato de modelar para executar o currículo estará interligado às concepções do docente e ao contexto de cada turma que este recebe.

Nessa perspectiva, o presente artigo, trata especificamente sobre o trabalho pedagógico na alfabetização, descrevendo a organização do trabalho pedagógico em uma turma de 1º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, evidenciando as concepções que transcorrem sobre o fazer docente da professora.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O Colégio de Aplicação em destaque, enquanto escola federal, vinculado a Universidade Federal do Acre, alicerça seu trabalho no Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão,

tendo como objetivos principais a inovação pedagógica e a produção de saberes docentes. Esse contexto permite aos seus professores, experimentarem diferentes modos de ensinar, atuando como professores pesquisadores: as salas de aula são laboratórios de aplicabilidade de práticas pedagógicas.

Os dados apresentados neste trabalho sobre a organização do trabalho pedagógico foram gerados no planejamento e execução de aulas ministradas em uma turma de 1º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, tendo uma horta como espaço privilegiado para realização de atividades que possibilitam aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação, fruto da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, que tem seu fazer docente organizado em Projetos Pedagógicos (PP), Sequências Didáticas (SD), Atividades Sistematizadas (AS), Atividades Permanentes (AP) e Atividades Ocasiais (AO), considerando a importância dos agrupamentos produtivos no processo de alfabetização.

Por se tratar de modalidades organizativas que materializam o planejamento “modelado” pela docente, este artigo descreve o uso dessas modalidades organizativas como uma possibilidade para uma alfabetização interdisciplinar, capaz de abranger a heterogeneidade do corpo discente, problematizando as escolhas didáticas da professora, a partir de suas concepções de linguagem, sujeito, alfabetização, letramento, planejamento, interdisciplinaridade e avaliação.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho pedagógico na alfabetização decorre imprescindivelmente pelas concepções acerca de linguagem, sujeito, alfabetização, letramento, planejamento, interdisciplinaridade e avaliação. Tais concepções compõem as dimensões política, pedagógica e social que são incorporadas ao fazer docente pela influência histórico-social, ou seja, a produção de conhecimento na área da alfabetização, mas também pela formação inicial e vivências da prática como alfabetizador(a).

Existem algumas perguntas que todo(a) alfabetizador(a) deve fazer antes de organizar seu trabalho pedagógico: qual minha concepção de linguagem? Quem é o sujeito/criança que está a se alfabetizar? O que entendo por alfabetização? O que entendo por letramento? Com qual finalidade, como e quando devo planejar? Qual minha concepção sobre interdisciplinaridade? Com qual finalidade, como e quando devo avaliar meus alunos?

Respondendo essas perguntas o docente saberá como organizar o trabalho pedagógico para atingir os objetivos de aprendizagens. As respostas para essas perguntas estarão sempre ligadas às escolhas teóricas advindas das formações inicial e continuada, ou mesmo dos documentos oficiais que regem o currículo escolar.

A seguir apresentamos alguns apontamentos teóricos sobre as principais concepções que fundamentam o trabalho pedagógico na alfabetização, da professora de uma turma de 1º ano de Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Logo após, descrevemos como ocorre a materialização dessas concepções em sua prática docente.

### 3.1 CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

A concepção de linguagem que sustenta as ações da professora é de origem Bakhtiniana, que a concebe como uma produção histórico-social, portanto, nega assim, a visão da língua enquanto estrutura imutável. Significa dizer que o homem tem em sua essência a linguagem e ao mesmo tempo em que produz linguagem, ele se produz, visto que todas as suas ações se materializam por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a alfabetização é muito mais que a apropriação do sistema de escrita enquanto estrutura mecânica de codificação e decodificação.

Tfouni (2010) enfatiza que do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização é um processo de representação e aquisição da escrita “enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e práticas de linguagem”.

A percepção da alfabetização enquanto processo de representação também está presente nos escritos de Ferreiro e Teberosky (1999), autoras argentinas que exercem grande influência teórica quando o assunto é a aquisição da escrita alfabética. Para elas a alfabetização é um processo ativo de construção de conhecimento sobre a língua escrita, sendo a criança, em processo de aquisição da escrita, um ser com “competências linguísticas e capacidades cognoscitivas”.

Assim sendo, a concepção de sujeito/criança é extremamente importante para as práticas de alfabetização. Na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que os principais problemas na aprendizagem da língua escrita estão relacionados à concepção de sujeito que os educadores possuíam. Durante muito tempo, e talvez até no presente, existiram/existem professores que compreendem o aluno em processo de alfabetização, como um sujeito passivo que necessita apenas do reforço externo para aprender. Logo, a organização do trabalho pedagógico nessa concepção de

sujeito, será simplista e limitadora, desprezando as competências linguísticas e capacidades cognitivas do sujeito que está a aprender.

Isso é um problema conceitual que pode mutilar a relação da criança com a escrita. Além disso há uma grande disputa teórica que coloca no centro do processo de alfabetização os métodos, quando na verdade o centro dos estudos sobre alfabetização deveria ser o processo de aprendizagem. Para Ferreiro e Teberosky (1999) a ênfase em métodos sintéticos ou analíticos “leva a dicotomização da aprendizagem em dois momentos: quando não se sabe, inicialmente, é necessária uma etapa mecânica; quando já se sabe, chega-se a compreender”.

Para os adeptos do método analítico o trabalho com a aquisição da escrita inicia-se com unidades significativas para a criança, sendo a leitura um “ato global e ideovisual”. Já os que preferem o método sintético utilizam-se de atividades escolares que privilegiem a correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, entre o som e a grafia, sendo essa uma das visões mais tradicionais da aprendizagem da escrita. É possível visualizar a influência desses dois métodos nas atividades realizadas em turmas de alfabetização ou mesmo no discurso docente quando ouvimos falar em método fônico e método global.

Ferreiro e Teberosky (1989) deslocaram o olhar dos métodos, para o processo de aprendizagem em si da escrita. Tomando o sujeito que está a se alfabetizar como um ser ativo, dotado de linguagem e que pensa sobre a escrita. Foi com o olhar para o pensamento da criança que elas conseguiram identificar competências linguísticas e capacidades cognitivas no aluo de alfabetização. Para elas a criança assume um papel diferente em seu processo de aprendizagem:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando-se seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Esses estudos realizados nos anos de 1990 tornaram-se atemporais diante das posteriores produções teóricas sobre aquisição da escrita alfabética, exercendo um impacto significativo no trabalho pedagógico na alfabetização, sobretudo nas propostas de atividades e de avaliação.



No cenário brasileiro, temos os estudos de Magda Soares que muito exercem influência nas práticas alfabetizadoras de nosso país. Na obra alfabetização e letramento, com primeira edição datada de 2003, a autora enfatiza que os métodos são importantes, mas não devem ser o centro do processo de alfabetização. Segundo ela não existe um método único que seja plenamente exitoso no todo da alfabetização. Ela acrescenta ainda a importância do letramento nas práticas de alfabetização.

Quando Soares (2017) apresenta o letramento como elemento parte do processo de alfabetização ela revela sua concepção de linguagem e sujeito. Aproximando-se dos pressupostos bakhtinianos e da psicogênese da escrita, uma vez, que o letramento é definido por essa autora enquanto “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Isso quer dizer que a criança tem contato com a linguagem antes de chegar à escola e, portanto, possui conhecimentos linguísticos advindos da sociedade letrada.

Dessa forma, a alfabetização enquanto “processo de aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, 2017) precisa considerar as práticas sociais de linguagem como fio condutor desse processo - pensamento este compartilhado por Ferreiro e Teberosky (1999) quando afirmam que as crianças constroem hipóteses de escrita por meio das informações que o meio lhe provê.

No entanto, Soares (2017) afirma que o reconhecimento da aquisição da escrita como processo espontâneo de compreensão da escrita pela criança, não pode ser pressuposto para práticas de alfabetização assistemáticas, desprovidas de planejamento e metodologia. Alfabetização não pode ser substituída por letramento, é preciso que o ensino da língua escrita caminhe lado a lado com os usos sociais da linguagem, ou seja, com a diversidade de produção discursiva. Para essa autora o fracasso no ensino e aprendizagem da língua materna pode ser proveniente da desarticulação entre o ensino e a aprendizagem, conhecimentos e metodologias.

Podemos inferir então que a organização do trabalho pedagógico estará sempre interligada aos conhecimentos sobre a língua escrita e a uma metodologia utilizada para ensinar, e que o professor alfabetizador permanece tendo seu papel de ensinar, porém não mais a um sujeito passivo. A passividade deixa de existir nas salas de alfabetização e os alunos assumem o protagonismo de suas aprendizagens por meio de situações de aprendizagem.

Partindo então, do pressuposto de que o trabalho pedagógico na alfabetização é sistemático, com ações de ensino e situações de aprendizagem, é importante considerar o

processo de escolha de métodos. Carvalho (2014) considera que o professor alfabetizador quando for escolher sua metodologia de ensino responda as seguintes perguntas:

[...] qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método?; o método combina os objetivos de alfabetizar e letrar?; são previstas maneiras de sistematizar o conhecimentos sobre fonemas e grafemas?; A fundamentação teórica que sustenta o método faz sentido?; Quais são as etapas ou procedimentos de aplicação? São coerentes?

Embora Soares (2017) e Carvalho (2014) reconheçam no papel do professor alfabetizador o ato de ensinar de forma sistemática, ambas consideram os apontamentos de Ferreira e Teberosky, no que concerne a importância de compreender como a criança aprende.

Para nós as concepções mencionadas acima são extremamente importantes para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. Entendemos que como alfabetizadores não precisamos escolher um único método de alfabetização e corroboramos com o reconhecimento das competências linguísticas e capacidades cognitivas dos alunos/crianças em processo de alfabetização.

A atuação dos alfabetizadores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre é, sobretudo de mediadores do processo de aprendizagem da leitura e escrita. O docente cria situações para que os alunos reflitam sobre a escrita e assim alcancem os objetivos de aprendizagem, expressos no planejamento e avaliados de forma contínua e hermenêutica.

Quando deslocamos o ensino de leitura e escrita para os usos sociais dessas habilidades, o trabalho pedagógico passa a ter como ponto de partida e de chegada a avaliação. Avaliação essa que não terá o aspecto somativo como elemento principal, mas sim os aspectos qualitativos individualizados e interpretados continuamente pelo professor.

Assim sendo, a avaliação em turmas de alfabetização não devem seguir apenas a lógica de um bimestre ou semestre, mas de todo o processo de forma contínua, comparativa e interventiva. O trabalho pedagógico será movido pelos dados revelados no olhar avaliador do professor. Será esse olhar o termômetro para as propostas de Projetos, Sequências Didáticas, Atividades Sistematizadas, Atividades Permanentes e Atividades Ocasionais, mencionadas por Nary (2007) como as modalidades organizativas do trabalho pedagógico que podem perpassar todas as áreas de conhecimento, tanto em turma de alfabetização como nos demais anos do ensino básico.

As modalidades organizativas são escolhas didáticas para organizar e executar o trabalho pedagógico em sala de aula. Não se trata de escolher uma única modalidade. A escolha estará vinculada as áreas de conhecimento, ao contexto de aprendizagem da turma e ao nível de aprofundamento que o docente intenciona dar aos conteúdos.

Os projetos e sequências didáticas permitem maior aprofundamento dos conteúdos ou conceitos, porém as demais modalidades podem ajudar aos alunos a resolverem situações problemas de forma mais imediata.

Magalhães e Cristovão (2018) problematizam as propostas de Projeto e Sequências Didáticas disseminadas na política pública do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e identificam a relevância dessas duas modalidades organizativas na efetivação de processos de alfabetização interdisciplinares. Essa constatação é de suma importância, dado o fato de que, embora a linguagem seja o centro das práticas de alfabetização, as demais áreas de conhecimento fazem parte do currículo das turmas de alfabetização. Compreender o papel das demais disciplinas curriculares no processo de aquisição do sistema convencional de escrita e desenvolvimento da leitura é fundamental para um processo de alfabetização significativo.

Corcino, (2007) afirma que “é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das linguagens”. Para Magalhães e Cristovão (2018) os Projetos Pedagógicos e as Sequências Didáticas são modalidades organizativas que mais colaboram para um ambiente alfabetizador interdisciplinar.

É possível construir/executar Projetos Pedagógicos e Sequências Didáticas que permitam que o aluno ao mesmo tempo em que se apropriem da escrita alfabética e desenvolva suas competências linguísticas também compreenda conceitos da matemática, geografia, história, artes e ciências. Ainda de acordo com Magalhães e Cristovão (2018) os Projetos e Sequências Didáticas favorecem a “aprendizagem de conceitos por meio da linguagem, em que o aluno interage todo o tempo em situações reais de produção linguística, que acontece a partir de atividades sequenciadas e sucessivas”.

### 3.2 UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

A organização do trabalho pedagógico executada no Colégio de Aplicação tem como eixo norteador a compreensão de que os alunos possuem capacidades cognitivas e competências linguísticas, que aprendem em tempos e de maneiras diferentes, sendo de

extrema importância o professor ter informações sobre a turma e verificar os conhecimentos prévios dos alunos, assim que o ano letivo iniciar.

Dessa forma, o trabalho pedagógico no primeiro ano de alfabetização inicia-se com a busca de informações sobre os alunos no setor de apoio pedagógico da escola. A docente da turma procura averiguar se receberá alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, assim como, realiza a leitura dos relatórios da pré-escola. A partir dessas informações planeja ações de pesquisa e ensino, discute propostas de projetos e rotinas para a turma.

Toma-se o cuidado de tornar suave a transição da Educação Infantil, que tem um outro contexto de aprendizagem estruturado no tripé cuidar, educar e brincar.

Ao iniciar o ano letivo é realizada uma avaliação diagnóstica de entrada com a turma. Nessa avaliação, dentre as habilidades averiguadas estão as hipóteses de escrita. A partir do resultado dessa avaliação é elaborado um mapa de classe para acompanhar o desenvolvimento dessas hipóteses de escrita a cada bimestre. Considerando as informações da turma, passadas por um profissional do setor pedagógico e assistente social, além das hipóteses de escrita, projetam-se algumas propostas de Projetos Pedagógicos, Sequências Didáticas, Atividades de Sistematização e Atividades Permanentes, com foco no desenvolvimento das hipóteses de escrita e da leitura em uma perspectiva interdisciplinar.

Costuma-se também reunir com as famílias para apresentar a proposta de trabalho pedagógico e os objetivos propostos para o ano. Nessa ocasião, participam os técnicos do setor pedagógico e a assistente social da escola para mediar a relação da docente com as famílias, no sentido de construir algumas parcerias, com foco na construção do comportamento estudantil dos alunos.

Constrói-se com os alunos uma rotina semanal, estabelecendo-se as atividades que serão permanentes e as regras da turma. Esse período de adaptação à nova turma dura em torno de três semanas.

Esse tempo de adaptação é utilizado pela professora para sistematizar as modalidades organizativas de conteúdos para o bimestre. Definem-se as situações didáticas a serem realizadas. Os conteúdos são organizados por critérios de iniciação, aprofundamento e consolidação, considerando o currículo “prescrito” para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Elabora-se um quadro de gêneros textuais para a turma, elencando-se dois gêneros para serem estudados de forma aprofundada durante cada bimestre. Sendo um deles com

foco na aquisição da escrita alfabética e outro no desenvolvimento da leitura, produção textual e análise linguística. O quadro abaixo exemplifica essa proposta de quadro de gêneros.

**Quadro 1.** Proposta de quadro de gêneros.

<b>Gêneros com foco no desenvolvimento da escrita alfabética</b>	<b>Gêneros com foco na leitura, produção textual e análise linguística</b>
1º Bimestre: Parlendas e listas	1º Bimestre: Bilhete
2º Bimestre: Cantigas	2º Bimestre: Fábulas
3º Bimestre: Trava línguas	3º Bimestre: Fichas técnicas
4º Bimestre: Adivinhas	4º Bimestre: Texto informativo

O trabalho com esses gêneros transcorre todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo. Procura-se criar situações de leitura e produção para que os alunos possam ao mesmo tempo em que experimentem a leitura e produção textual e se apropriem de conceitos de história, geografia, matemática e ciências, assegurando assim um processo de alfabetização interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a docente define as modalidades organizativas dos conteúdos, escolhendo um gênero textual que funcionará como espinha dorsal das propostas de atividades. Envolve os alunos em situações reais de uso da linguagem, retomando a todo instante seus conhecimentos linguísticos e acionando suas capacidades cognoscitivas para desenvolver habilidades de leitura e se apropriar do sistema convencional de escrita alfabética.

A docente adota as modalidades organizativas propostas por Nery (2007): Projetos Pedagógicos, Sequências Didáticas, Atividades Sistematizadas, Atividades Permanentes e Atividades Ocasionais. Adota também o trabalho com Agrupamentos Produtivos, que é uma proposição didática realizada especificamente em turmas de alfabetização com foco no desenvolvimento das hipóteses de escrita dos alunos. Falaremos brevemente sobre essas modalidades para clarificar as ações pedagógicas desenvolvidas pela docente.

Nery (2007) define essas modalidades organizativas como situações didáticas. No Projeto Pedagógico existe uma articulação em torno de um produto final compartilhado com as crianças, nas Sequências Didáticas a aprendizagem de um conteúdo é organizada em níveis de dificuldades como foco no aprofundamento de temáticas e assuntos. Ambas as situações didáticas podem ser ou não interdisciplinares.

Já as Atividades Permanentes, intencionam construir no aluno atitudes e hábitos e por isso, como o próprio nome indica, são permanentes na rotina da turma.

Nery (2007) ao falar sobre essa modalidade organizativa enfatiza que são situações didáticas que podem acontecer diariamente, semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente a depender da necessidade da turma. Em turmas de alfabetização a leitura pelo professor, de gêneros diversos, o reconto de uma história, o preenchimento do calendário, a roda de contagem e visitas à biblioteca, são propostas de atividades permanentes que ajudam os alunos desenvolverem a habilidade de ouvir com atenção, esperar a vez de falar, identificar datas, contar unidades e desenvolver hábitos de leitura.

As atividades sistematizadas, por sua vez, são aquelas que vão ao encontro de uma necessidade da turma. Na alfabetização realizam-se situações didáticas dessa natureza para o desenvolvimento da segmentação na escrita e desenvolvimento da consciência fonológica. Costuma-se executar em apenas uma aula, não necessitando ser retomada diariamente. Já as atividades ocasionais, como o próprio nome diz, elas acontecem ocasionalmente para trabalhar algo de interesse ou necessidade da turma. Geralmente elas partem da curiosidade ou de questionamentos que surgem durante uma aula.

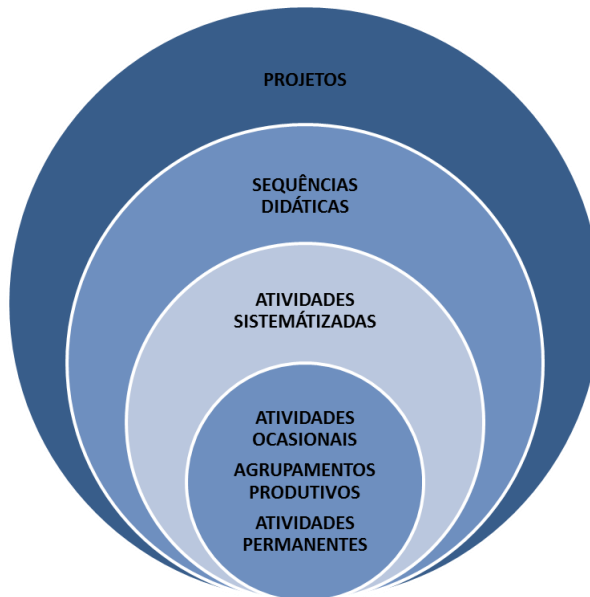
Em relação aos Agrupamentos Produtivos, pode-se afirmar que trata-se de uma situação didática bem peculiar a turmas de alfabetização, em que o objetivo é a apropriação do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da leitura. Nessa proposta didática a docente agrupa alunos com hipóteses de escritas próximas e propõe uma situação de escrita, em cooperação, a dupla realiza a atividade. Essa situação didática está intimamente ligada à teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), de que as crianças possuem conhecimentos linguísticos e competências cognitivas e juntas podem refletir sobre a escrita desestabilizando seus conhecimentos e construindo novas hipóteses.

É preciso considerar, porém, que para realizar agrupamentos produtivos deve-se pensar em propostas de atividades que sejam desafiadoras para os alunos com as hipóteses de escritas agrupadas. Determinadas propostas podem apresentar um alto grau de dificuldade e desmotivar as crianças, como é o caso de cruzadinhas sem banco de resposta para crianças com hipóteses pré-silábica e silábica sem valor sonoro, ou cruzadinhas com banco de respostas, para alunos com escrita alfabética e silábico-alfabética. Na primeira situação, os alunos terão muita dificuldade e poderão se desmotivar, já na segunda não haverá grau de dificuldade, será facilmente realizada, pouco acrescentando aos conhecimentos da dupla.

Para que essa situação didática seja exitosa o docente precisa saber o que cada dupla ainda não sabe sobre a escrita alfabética. Para isso é preciso interpretar cada escrita dos alunos continuamente, não apenas nas avaliações bimestrais. É também frequente a escrita espontânea em turmas de alfabetização, como os ditados, auto ditados, construção de listas etc.

No Colégio de Aplicação os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental possuem uma horta escolar orgânica e realizam atividades interdisciplinares nesse espaço. As aulas na horta quase sempre são marcadas por **AO** realizadas mediante fatos curiosos para os alunos, como a presença de um inseto diferente ou o surgimento de pragas. Esses acontecimentos viram objetos de pesquisa ou tema central de uma roda de conversa, configurando-se em uma atividade ocasional que ocorre durante ações didáticas de um **PP**. Esse exemplo de **AO** permite duas situações didáticas cruzarem fronteiras para atender demandas da turma.

O esquema abaixo evidencia a lógica de interligações possíveis entre as modalidades organizativas de conteúdos:



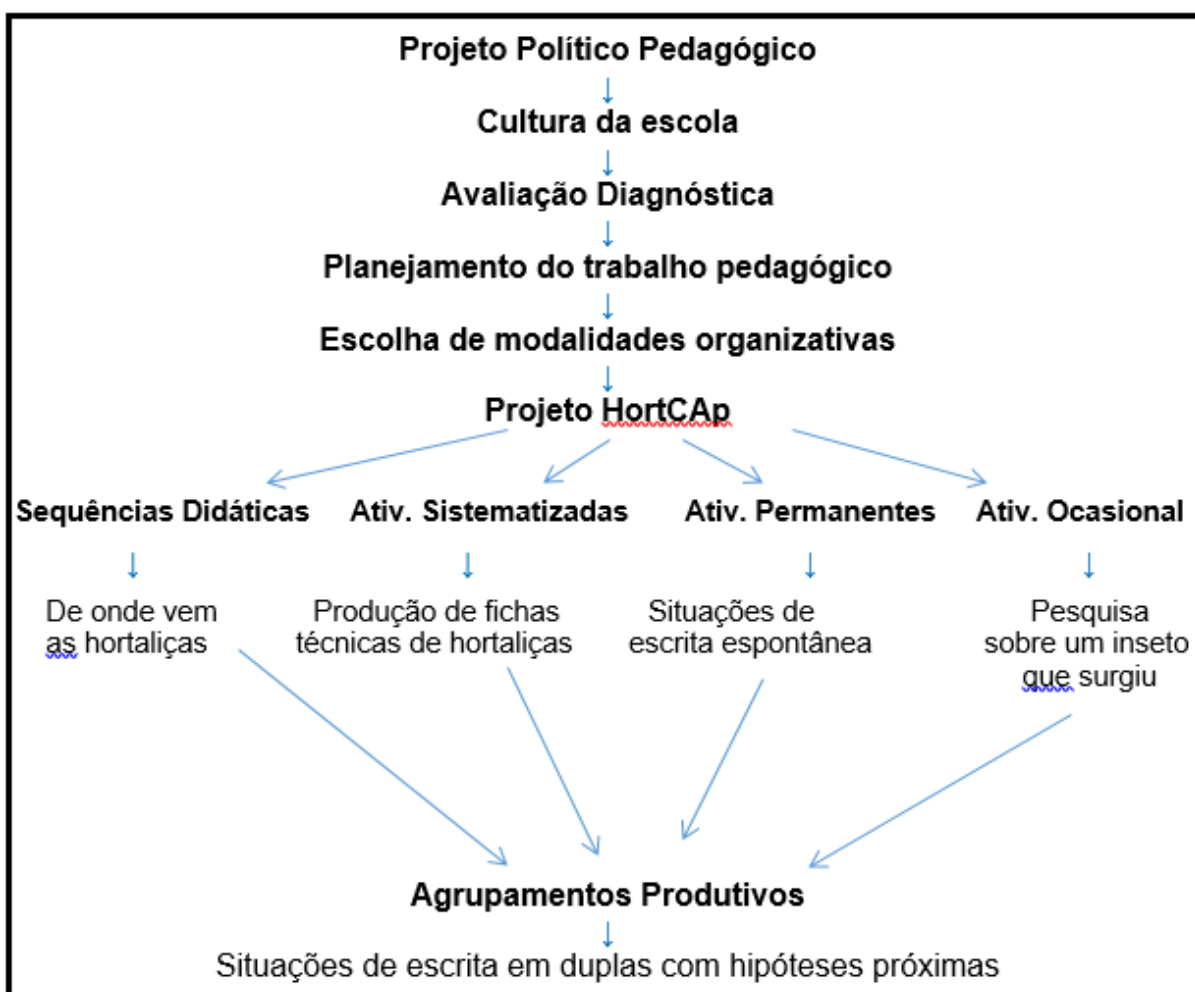
**Figura 1.** Modalidades organizativas

Fonte: Elaborado pelos autores

Compreendendo-se que dentro do **PP** pode-se desenvolver **SD** e que dentro delas podem ser executadas atividades **AS**. Assim como também é possível que dentro de um

projeto pedagógico se estipule algumas atividades permanentes, sendo possível ainda a realização de atividades que não foram pensadas no planejamento inicial do projeto, mas que tornaram-se relevantes em momentos específicos do **PP**. Se for um projeto especificamente de alfabetização é possível usar os agrupamentos produtivos como metodologia para nivelar as hipóteses de escrita da turma.

O esquema abaixo sintetiza uma das possibilidades de articulação entre as modalidades organizativas, vivenciada em 2017, pela professora regente da turma de 1º ano do Ensino Fundamental.



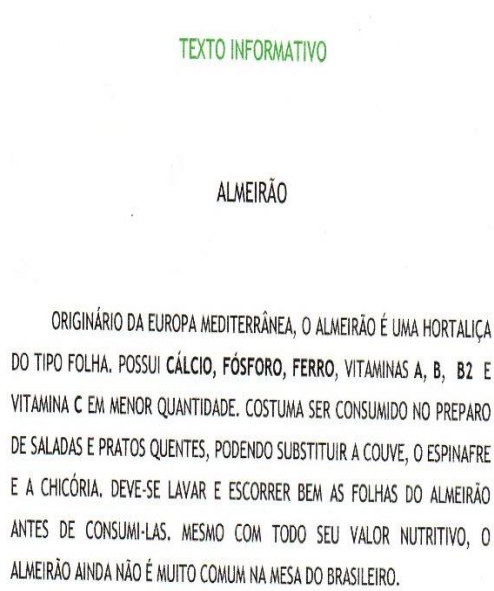
**Figura 2.** Possibilidade de articulação entre as modalidades organizativas  
 Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o esquema o trabalho pedagógico parte da cultura da escola, que no caso do Colégio de Aplicação tem grande ênfase na formação de alunos pesquisadores,



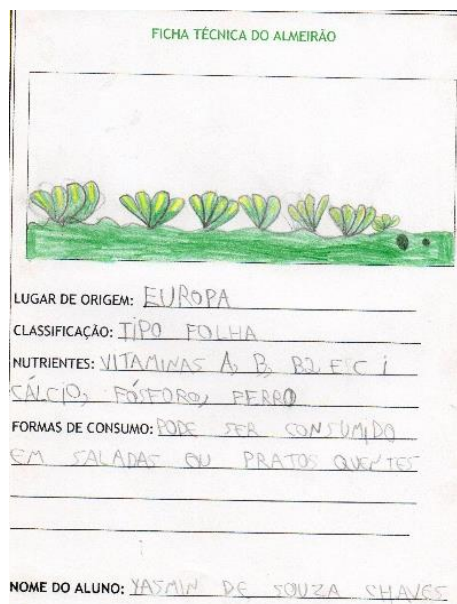
passa pelos resultados das avaliações de entrada, e concretiza-se com o desenvolvimento de **PP, SD, AS, AP e AO**.

No esquema de modalidades organizativas apresentado anteriormente é possível identificar a articulação de um projeto de Horta escolar com atividades que intencionam alfabetizar os alunos por meio de situações reais de uso da língua. Os gêneros ficha técnica e texto informativo funcionaram como articuladores da experimentação da leitura e escrita concomitantemente à apropriação de conceitos relacionados ao trabalho na horta. As figuras a seguir mostram propostas de atividades realizadas na articulação entre as modalidades organizativas.



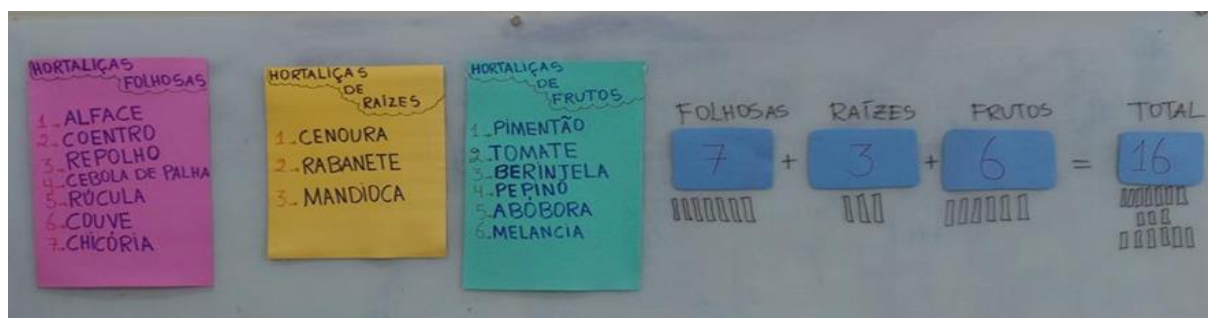
**Figura 3.** Texto Informativo sobre o almeirão

Fonte: Arquivo pessoal



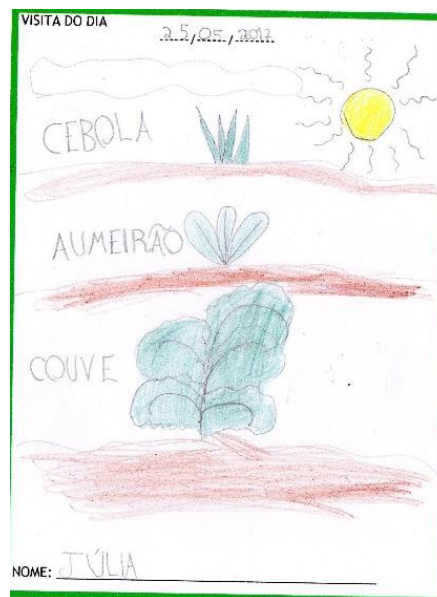
**Figura 4.** Ficha Técnica do almeirão

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 5.** Classificação das hortaliças: articulando saberes linguísticos e matemáticos

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 6.** Diário de observação: escrita espontânea  
 Fonte: Arquivo pessoal

NOME CIENTÍFICO DAS HORTALIÇAS	
CENOURA	DACUS CAROTA
RÚCULA	BRICA SATIVA
BETERRABA	BETA
BERINJELA	SOLANUM MEOGENA
BATATA	SOLANUM TUBEROSUM
COUVE	BRASSICA CARINATA
QUIABO	HIBSCUS ESCULENTUS
TOMATE	LYCOPERSICON

VOCÊ SABIA  
 QUE A COUVE  
 TEM VITAMINAS A, B, C  
 E TAMBÉM QUE  
 A COUVE VEIO DA EUROPA.

**Figura 7.** Produção coletiva de cartaz  
 Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8.** Produção textual em dupla  
 Fonte: Arquivo pessoal

AU RACE  
 ARURAE  
 ALFACE

**Figura 9.** Escrita espontânea  
 Fonte: Arquivo pessoal



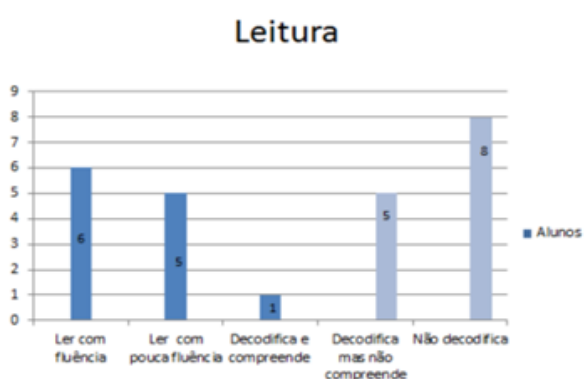
**Figura 10.** Atividade de Leitura  
 Fonte: Arquivo pessoal

Essas atividades permitiram as crianças pensarem sobre a escrita, manipularem os conhecimentos que possuem sobre a escrita ou acionarem estratégias de leitura para localizar informações ou palavras. São vinculadas a **SD** do projeto HortCAp que foram realizadas com crianças de seis anos.

A elaboração dessas atividades pela docente revela sua percepção sobre o sujeito que está a se alfabetizar, na condição de ser ativo e cognoscitivo que precisa de práticas de alfabetização contextualizadas e desafiadoras para compreender o sistema convencional de escrita.

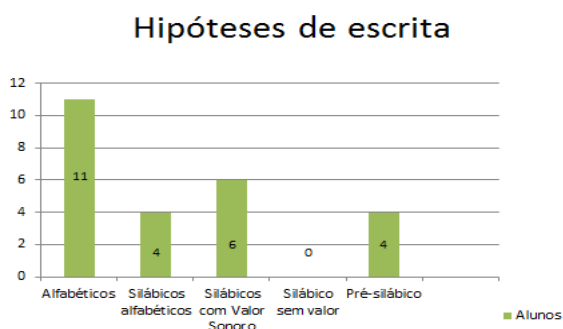
Para avaliar o desempenho dos alunos a docente realizou registros e análises durante as atividades propostas e realizou a cada bimestre uma sondagem de escrita e leitura, além de sondagem sobre conhecimentos matemáticos. O rendimento de cada aluno foi medido pela comparação “dele com ele mesmo”, averiguando-se as habilidades desenvolvidas e as dificuldades mantidas diante dos conteúdos trabalhados.

A professora costuma sistematizar os dados das avaliações considerando erros e acertos e elabora gráficos como esses a seguir.



**Figura 11.** Gráfico de sondagem de leitura.

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 12.** Gráfico de sondagem de escrita

Fonte: Arquivo pessoal

Ao sistematizar os dados referentes à leitura e hipóteses de escrita o professor pode repensar de forma mais consciente o seu trabalho pedagógico, sabendo o que deverá ser retomado ou melhor aprofundado. Esses dados são extremamente importantes para a reorganização dos **AP** que possuem como critérios a proximidade das hipóteses de escrita e a afinidade entre os alunos de cada dupla. Faz-se necessário, porém que o professor interprete as hipóteses de escrita de cada aluno e busque compreender o que cada um

ainda precisa saber sobre a escrita alfabética, para assim pensar nas novas propostas de agrupamentos.

A professora costuma fazer o mesmo movimento em relação à alfabetização matemática, sistematizando o desempenho dos alunos nas avaliações em relação aos descritores trabalhados. Também avalia a apropriação e uso dos conceitos das demais áreas de conhecimento, tomando o cuidado de assegurar recuperação dos conteúdos de forma contínua, retomando e avançando a medida do desempenho da turma nas atividades propostas.

Essa sistematização de dados também serve como norte para a docente avaliar seu trabalho pedagógico, refletindo sobre suas escolhas didáticas e se for necessário, repensar a transposição didática de alguns conteúdos, remodelar suas **SD**, repensar as **AS** e as propostas de agrupamento produtivo.

É prática também, da docente, apresentar esses gráficos nas reuniões de pais e mestres a cada bimestre, deixando os pais cientes das dificuldades e dos avanços da turma. A família recebe essas informações de uma forma bastante positiva, sabendo que a aprendizagem de seu filho está tendo um real acompanhamento pedagógico.

A medida em que os bimestres vão passando, os dados dos gráficos vão gradativamente melhorando, revelando um processo de nivelamento da turma nas habilidades matemáticas, de leitura e de escrita. Ao terminar o ano letivo os dados de aprendizagem da turma são apresentados no conselho de classe para que a professora do ano seguinte possa usar essas informações em seu pré-planejamento. Junto com os gráficos e mapa de classe ficam arquivadas no setor pedagógico relatórios descritivos que evidenciam possíveis necessidades de acompanhamentos pedagógicos, atendimento especializado ou mesmo neurológico.

O setor pedagógico da escola procura articular todas as informações necessárias para a troca de turma. Desse modo assegura-se um processo de alfabetização articulado, em que o trabalho pedagógico não fique restrito apenas ao universo da sala de aula, mas também seja objeto de estudo e mediação para o setor de apoio pedagógico.

Essa articulação do trabalho pedagógico contemplando as diversas modalidades organizativas de conteúdos apoiada pelo setor pedagógico da escola, possibilita a efetivação de práticas de alfabetização processual, pautada nos conhecimentos linguísticos dos discentes e no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas em situações didáticas significativas e desafiadoras. Os dados sobre as habilidades de leitura e escrita

sistematizados pela professora servem de base para a mesma reorganizar seu trabalho pedagógico durante o ano letivo.

## 4. CONCLUSÃO

As análises teóricas realizadas e exemplificadas no trabalho realizado em uma turma de alfabetização, do Colégio de Aplicação, clarificam o potencial que as modalidades organizativas de conteúdos exercem sobre as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e interdisciplinaridade. As conexões realizadas entre essas modalidades retiram do centro da alfabetização a questão dos métodos sem tirar seu caráter sistemático e processual.

A articulação entre o projeto pedagógico, sequências didáticas, atividades sistematizadas, atividades ocasionais e os agrupamentos produtivos asseguram o direito de todas as crianças aprenderem, visto que, as propostas de atividades de leitura e escrita vão sempre partir dos conhecimentos linguísticos que as crianças já possuem – hipóteses de escrita, com vista para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Esse modo de organizar o trabalho pedagógico desfoca o olhar do professor do ensino para a aprendizagem. Se os alunos aprendem significa que as situações didáticas propostas para a turma cumpriram com seu papel de promover situações de aprendizagem.

É possível dizer também, que a sistematização dos resultados das avaliações, juntamente com o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas permitiu o professor avaliar tanto a aprendizagem de cada aluno como também suas escolhas didáticas. Os gráficos e mapas de classe servem de base para a reorganização do trabalho pedagógico, que por sua vez precisa sempre estar em consonância com as necessidades da turma.

A docente também incorpora ao seu trabalho pedagógico o apoio dos técnicos que compõem o quadro de apoio pedagógico da escola, compartilhando com eles suas escolhas didáticas e os inserindo na relação com as famílias. Essa tríplice relação entre setor pedagógico, docente e família é extremamente importante para a vida estudantil desses alunos que seguirão, na instituição, seu processo de alfabetização nos anos seguintes.

## 5. AGRADECIMENTOS

A Elizabete Carvalho, por semear o interesse em alfabetizar. Aos alunos, por terem nos permitido compreender na prática seus processos de alfabetização.

## 5. REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 11ª ed. Vozes, Petrópolis, 2014.

CORCINO, P. **As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento.** In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico.** In: OLIVEIRA, D.A.; et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional na Idade Certa.** Pontes, Campinas, 2018.

NERY, A. **Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade.** In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade, Brasília: MEC, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. ArtMed, Porto Alegre, 200.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 7ª ed. Contexto, São Paulo, 2017.

TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.** 7ª ed. Vozes, São Paulo, 1993.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização.** 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2010.

## A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Mirian Souza da Silva<sup>1</sup>, Mark Clark Assen de Carvalho<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Letras e Artes/CELA-UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Este ensaio objetiva discutir sobre as implicações que as avaliações externas exercem sobre o currículo escolar e conseqüentemente no trabalho pedagógico de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta - se dados oriundos de uma pesquisa empírica realizada por meio de entrevista estruturada com 27 (vinte e sete) professores de turmas de 5º ano (Ensino Fundamental), distribuídos (as) em 14 escolas urbanas da rede municipal de ensino de Rio Branco, a mesma foi utilizada como fonte de dados à uma pesquisa realizada para elaboração de um ensaio que resultou em uma dissertação de Mestrado que foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Acre (UFAC) e está vinculada a linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional, desenvolvida pelos respectivos autores. Evidencia-se por meio dos dados coletados a ênfase dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que configuram os modelos atuais de avaliações externas aplicadas nas séries iniciais. Elementos que contribuem para que, na prática, o currículo escolar venha passando por um processo de estreitamento a favor das disciplinas e conteúdos cobrados em avaliações externas. Porém, percebeu-se que existem compreensões difusas no tocante à forma como os professores reconhecem a intercorrência desse processo em suas práticas de sala de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação externa, Currículo Escolar e Trabalho Pedagógico.

### ABSTRACT

This rehearsal objective to debate about the implications what external evaluation to exercise about the school curriculum and consequently in pedagogic word from teachers what atuam of initial years the fundamental education. To present data native from a empiric research accomplished for middle fr om structuredinterview with com 27 (twenty and seven ) teachers from classes from fifth year (fundamental education) allotted(the) in 14 urban schools of municipal network from education from rio branco, a mesma foi utilizada como fonte de dados à an fulfilled reseach for elaboration in one test what resulted in an dissertation in masters que what was developed at the no program in postgraduate in education, in federal university do acre (UFAC) and it is linked a line in research public politics and educational management, undertaken for respective authors. It is evident by

means of two collected data the emphasis on contents of portuguese language and math that configure the models gift in external evaluation applied in the series initials series. Elements what que contribute what for, in practice the schoolchild curriculum to come passing for aprocess from embrace in favor our disciplines and contents charged in external evaluations. But ,it has been found that there are comprehensiveness widespread in respect at form forma such os teachers him recognise the intercurrance in that process a your pratices from class room.

**Keywords:** External evaluation; Schoolchild curriculum; Pedagogic work.

## 1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional, produzido em meados da década de 90 do Século XX, no Brasil é marcadamente influenciado pelas ideias neoliberais na redefinição das políticas sociais. A educação, por exemplo, passou a ser regida conforme exigência do mercado — entre elas pode-se destacar principalmente a busca pela eficácia, a competitividade, a qualidade e a eficiência.

As exigências do novo modelo de Estado fizeram com que se buscasse a efetivação das políticas em educação pautadas na descentralização e autonomia escolar, as quais foram instituídas principalmente com a promulgação da Constituição Federal (1988), quando em seu Artigo 211 determina que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

No contexto das mudanças sociais referenciadas pelas ideias neoliberais foi implantado no Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Partindo do exposto objetiva-se discutir sobre as implicações que as avaliações externas exercem sobre o currículo escolar e conseqüentemente no trabalho pedagógico de professores que



atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando ser esta a única avaliação externa realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental que é levada em consideração para o cálculo do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é a Prova Brasil, aplicada em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, razão pela qual foi a série escolhida para realização da pesquisa empírica.

O texto ora apresentado está assim estruturado: Material e métodos utilizados, concepção dos professores sobre a avaliação externa aplicada na turma que os mesmos lecionam (Prova Brasil no 5º ano) e concepção sobre os impactos da Prova Brasil para prática pedagógica e supervalorização aos conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Os dados foram levantados a partir da realização da entrevista com uma amostra de 27 (vinte e sete) docentes que atuam em turmas de 5º ano em 14 (quatorze) escolas públicas municipais localizadas no perímetro urbano da Cidade de Rio Branco e que foram previamente identificadas e selecionadas como campo de investigação empírica. Todas as instituições selecionadas ofertam a primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano.

Visando à preservação da identidade dos sujeitos e das escolas participantes da pesquisa empírica, foram atribuídos em relação às instituições escolares numerais em ordem crescente numa escala que vai de 01 a 14 enquanto que aos docentes decidiu-se por nomeá-los utilizando uma letra do alfabeto para cada professor, com exceção de um que será referenciado como professor A-1.

Com intuito de nortear a análise e interpretação dos dados coletados utilizamos a perspectiva da análise de conteúdo. Segundo Teixeira (2003, p. 194), a análise de conteúdo “tem o propósito de contar a frequência de um fenômeno e procurar identificar relações entre os fenômenos, com a interpretação dos dados recorrendo a modelos conceituais definidos a priori”. A autora elenca que a análise de conteúdos tem sido bastante utilizada quando se propõe representar tratamentos dos dados em uma pesquisa qualitativa.

Partindo desta perspectiva foi possível elencar que a análise de conteúdo nos permitiu organizar as respostas dos professores participantes por aproximações de

concepção mediante as indagações realizadas e, desta forma, foi possível identificar as possíveis relações entre as respostas apresentadas.

Após leitura, exploração, organização e sistematização dos coletados foi realizada a organização das unidades de registro que Oliveira *et al.* (2003) define como sendo uma das etapas na análise de conteúdo. De acordo com Oliveira *et al.* (2003) as unidades de registro podem ser constituídas por temas.

De posse desta referência e mediante as respostas dos professores entrevistados foi possível aproximá-las em três temas:

- Concepção acerca da Prova Brasil;
- Impactos da Prova Brasil para prática pedagógica;
- Supervalorização aos conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil.

Oliveira (2011) baseada nas concepções de Franco (2008) aponta que uma etapa importante na análise de conteúdo, que deve ser elencada após a definição das unidades de registro é a unidade de contexto que busca identificar sentidos às unidades de registro elencadas. Dessa forma, depois de elaboradas as unidades de registros, buscou-se guiar o olhar a partir de duas unidades de contexto: Prova Brasil e trabalho pedagógico; Prova Brasil e currículo escolar.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 PROVA BRASIL, TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO ESCOLAR

##### 3.1.1 Concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a prova Brasil

De acordo com pesquisa realizada por Souza (2009), se apresenta um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília, sendo que a autora aborda a concepção dos professores acerca dessa avaliação e destaca que:

A teia que compõe a avaliação externa é tão ambígua e paradoxal como o discurso dos professores sobre ela. Oscilam entre a aceitação e a negação; entre o conhecimento e o desconhecimento; entre o reconhecimento ou não da sua necessidade. Uma preocupação comum é com a necessidade de “produzir”, de “não fracassar” por reconhecerem que são alvo desse tipo de avaliação (SOUZA, 2009)”.

Reconhecida a complexidade dessa teia que envolve a avaliação externa e discurso de professores em intersecção com o contexto das políticas educacionais e da escola no qual as políticas de avaliações educacionais se materializam, apresenta-se nesse momento a concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil.

A partir das questões que configuram o instrumento para coleta de dados e de posse das respostas dos 27 (vinte e sete) docentes participantes da pesquisa empírica, pode-se verificar que ao serem indagados sobre a Prova Brasil, 59,25% deles afirmam que a veem de forma positiva, pois acreditam que ela é um instrumento capaz de apresentar de forma clara a realidade da turma, sugerindo estratégias para trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas, enquanto 33,3% afirmaram que a Prova Brasil é uma estratégia pública educacional negativa, pois os testes aplicados não são capazes de medir com eficácia a qualidade em educação. O restante dos professores, aproximadamente 7,4%, defende que a Prova Brasil apresenta tanto aspectos positivos como negativos conforme pode ser ilustrado com o depoimento a seguir: *“Gosto da avaliação externa, no entanto compreendo que ela não é suficiente para avaliar todas as capacidades dos alunos. Permite-nos avaliar nosso trabalho no que se refere a certos descritores.” (Professor S).*

A partir dos dados percebeu-se ainda que em relação a uma visão geral sobre a Prova Brasil a grande maioria considera uma estratégia positiva que auxilia na busca de melhorias à qualidade da educação, confrontando-se com um percentual de aproximadamente 33,3% de professores que apresentam uma visão negativa acerca dessa avaliação.

Também foi solicitado aos professores que apresentassem pontos negativos e positivos em relação à Prova Brasil. Dentre os pontos positivos foi possível agrupá-los em 3 perspectivas:

A primeira foi o de que a Prova Brasil aponta dificuldades dos alunos e a partir disso é possível desenvolver um trabalho diferenciado, conforme se ilustra na fala do participante:

*Avaliação externa faz com que o próprio sistema educacional veja os avanços no ensino aprendizagem nas escolas públicas. Além de detectar as habilidades que os alunos ainda não dominaram no 5ºano. Rever as estratégias onde o sistema e a escola estão errando para superar as dificuldades (PROFESSOR V).*

Esse grupo de professores vê como aspecto positivo na Prova Brasil a possibilidade que essa avaliação propicia em detectar as dificuldades que os alunos possuem e a partir disso superá-las.

A segunda perspectiva apontada pelos professores é a de que a Prova Brasil faz parte de uma política que serve como cobrança ao professor e ao aluno, o que possibilita ao docente uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesta perspectiva os professores confirmam exatamente o que Ferreira (2010) discute sobre o fato de que trabalho do professor sofre intervenções intensas de poderes e influências ideológicas. Aproximadamente 18% dos professores participantes da pesquisa empírica apontaram que a Prova Brasil possui como aspecto positivo na cobrança que causa no próprio trabalho pedagógico, pois segundo esses, o sucesso ou fracasso da turma será principalmente atribuído ao trabalho do professor.

Sobre a segunda perspectiva torna-se importante ressaltar ainda que o grupo de professores apresenta desta forma a regulação do trabalho pedagógico como um dos impactos que a Prova Brasil vem provocando no contexto escolar, impacto este visto como aspecto positivo para o grupo de professores, o que pode ser depreendido das falas que se o trabalho do professor é regulado, o processo de ensino-aprendizagem (de qualidade) fluirá mais facilmente.

Foi possível identificar ainda um terceiro fator positivo na fala dos professores em relação à Prova Brasil como avaliação em larga escala e instrumento que verifica a qualidade da educação. Observa-se que os professores apontam que a Prova Brasil age como instrumento capaz de verificar o nível da educação e que isso é visto como algo positivo, embora os próprios professores assumam que não é possível avaliar a qualidade da educação de forma “fiel”, ou seja, os dados obtidos através de testes em larga escala não podem ser interpretados como capazes de representar a melhoria da qualidade da educação.

De forma majoritária os professores apontaram que a Prova Brasil, de forma geral, é uma política de avaliação positiva, pois se configura como um instrumento capaz de apresentar de forma clara a realidade da série, sugerindo estratégias para trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas, contraditoriamente, tantos os 33,3% que a concebem como estratégia negativa quanto os 59,25% que a reconhecem de forma positiva, apontam que há aspectos que devem ser melhorados. Dentre esses foram destacados:

**a) A Prova Brasil não leva em conta as realidades locais de cada escola:** Acerca dessa compreensão apresentada pelos professores quando afirmam que as avaliações não levam em conta o currículo local, podemos recorrer às proposições dispostas por Durli e Schneider (2011) que compartilham percepções que bem se aproximam do que esse grupo

de professores apontou no item “a”. De acordo com as autoras, a Matriz de Referência utilizada para elaboração da Prova Brasil não utiliza-se de toda dimensão do currículo escolar. Conforme anunciado, é feito um recorte com base “no que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil” (DURLI E SCHNEIDER, 2011). Posto isso, compreende-se a angústia apresentada por alguns dos professores entrevistados, uma vez que se entende que sendo assim, o trabalho pedagógico do professor passa a ficar confuso: o que de fato fará mais sentido para os alunos? Levar em conta as especificidades locais ou treinar os alunos com os conteúdos e disciplinas que serão cobrados na Prova Brasil, já que os seus resultados nacionalmente refletem a qualidade educacional?

**b) A forma de elaboração da Prova Brasil deve ser melhorada:**

*Como as provas são exclusivamente de “marcar” permite que alguém acerte questões “no chute”; como as provas são muito grandes podem levar o aluno cansado a resolver as últimas questões de “qualquer jeito” (já verificamos isso); [Além disso] só aborda língua portuguesa e matemática (PROFESSOR S).*

Neste quesito, os professores aderem à ideia de que, por esse tipo de avaliação ser muito extensa, com muitos textos principalmente, é perceptível que muitos alunos respondam essa avaliação sem interesse, e que por diversas vezes, de forma involuntária, alguns acertam questões, porém não por saber do conteúdo cobrado, mas por mera coincidência.

**c) Falta suporte para desenvolvimento de um bom trabalho, só há cobranças:**

“Falta de subsídios para trabalho pedagógico, professor sem suporte” (Professor E). Por meio da afirmativa referente à falta de suporte ao trabalho do professor, identifica-se a existência de cobranças exacerbadas pelo alcance de notas e percebe-se que, aos poucos, vai se instaurando no trabalho docente um comportamento e sentimento de responsabilidade tanto com seu próprio trabalho, como para com a instituição escolar.

Sobre esta percepção são pertinentes as reflexões de Santos (2004) quando destaca que:

*[...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal (SANTOS, 2004).*

Levando em conta a realidade observada na pesquisa é possível que, embora seja importante uma autorreflexão contínua por parte dos professores sobre a prática

pedagógica, muitos outros aspectos interferem no desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos em sala de aula. Por exemplo, as salas de aulas são pequenas, quentes e com grande quantidade de alunos (a escola 4, por exemplo, possui 34 alunos por sala e a escola 3 possui 36 alunos matriculados nas turmas de 5º ano); grande parcela dos professores possui contrato temporário, o que de certa forma desestrutura o professor por conta da rotatividade e da instabilidade na carreira, além da falta de material didático. Enfim, aspectos sociais e econômicos que interferem diretamente no resultado do trabalho do professor que não são avaliados diretamente por meio de avaliações externas.

**d) Esse tipo de avaliação só considera a nota/média como fator primordial como sinônimo de qualidade:**

*Esta política de avaliação deveria ser revista pelo MEC, ouvindo o que as escolas pensam sobre o assunto, pois deveria melhorar bastante. Pontos negativos: pressão aos professores por busca de resultados; Desmerecimento das escolas que não se saíram bem nas avaliações; Planejamento pautado na busca de resultados enfocando os descritores da Prova Brasil; Não é flexível aos fatores regionais, peculiaridades da Língua; Propõem avaliações extensas e exaustiva para os alunos (PROFESSOR J).*

É perceptível na fala de alguns professores que os mesmos se sentem incomodados com o fato da nota obtida nos resultados da Prova Brasil ser considerado fator primordial como sinônimo de qualidade da educação. Alguns chegam a indicar que o Ministério da Educação deveria ouvir mais o que as escolas têm a falar sobre o assunto.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação (RAVITCH, 2010).

A autora destaca de forma clara quando é perguntado “quais são os conceitos que devem ser mantidos e quais devem ser revistos”, que uma boa educação não está relacionada ao potencial dos alunos em responder testes em larga escala, mas que a mesma deve estar relacionada com as necessidades dos alunos e não apenas em Língua Portuguesa e Matemática, mas em todas as outras áreas de conhecimento.

Compreende-se diante das afirmações levantadas por meio dos depoimentos dos professores entrevistados e com as preposições de Ravitch (2010) que nota alta não é

capaz de refletir qualidade educacional, pelo contrário, há indícios e estudos que demonstram que o professor sinta-se pressionado por resultados diante das exigências, e acabe fraudando as notas de seus alunos. Sobre essa questão Freitas (2012), aborda que as políticas de responsabilização que se pautam em resultados nos testes em larga escala podem causar, além de vários outros males, a competição entre profissionais e escolas, bem como a preparação de alunos para os testes, podendo existir fraudes.

### 3.2 IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO

Nesta seção serão tratadas algumas das implicações que a Prova Brasil vem acarretando na prática pedagógica de professores que atuam em escolas municipais de Rio Branco. Para obtenção de dados referentes a essa temática foram utilizadas 2 (duas) questões presentes no roteiro de entrevista. As questões solicitavam aos professores que elencassem quais impactos a Prova Brasil promove no trabalho pedagógico e de que maneira esses impactos eram percebidos.

Além desses questionamentos, foi solicitado que os professores apresentassem a forma como eles se organizam para receber os resultados da Prova Brasil, pois de acordo com análise apresentada por Araújo (2012), a busca por melhoria de resultados nessa avaliação acaba implicando numa tendência mecânica do trabalho docente, em que os professores devem demonstrar eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem através de testes padronizados, em que os mesmos acabam avaliando também “a competência do professor a partir dos resultados de desempenho dos alunos”.

Quanto às implicações no trabalho pedagógico decorrentes da realização da Prova Brasil, foi possível identificar na fala de 33,3% dos professores entrevistados argumentos em comum no sentido de que a Prova Brasil auxilia no trabalho pedagógico, pois permite guiar o planejamento do professor, uma vez que através dos testes aplicados é possível diagnosticar a realidade da turma. Essa percepção pode ser ilustrada a partir dos elementos expressos no trecho da fala em destaque: “os resultados servem como um apoio para continuar o trabalho que vem sendo desenvolvido” (Professor T).

O percentual de professores referenciados anteriormente compreende a Prova Brasil como uma estratégia que os auxilia no planejamento, pois a partir dos resultados obtidos é possível identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e realizar um planejamento mais voltado para dificuldade dos alunos. Na contramão, sem apresentar percepção

distinta, outro grupo de professores (equivalente a 7,4% da amostra), aponta como impacto da Prova Brasil no contexto escolar a pressão ou cobrança a que os professores são submetidos no que se refere exatamente sobre a organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é importante destacar que o aspecto identificado já havia sido referenciado em outro momento da análise, oportunidade em que se indagou acerca das concepções que os professores têm sobre a Prova Brasil. Destaque na fala de um dos professores: *“A Prova Brasil melhora nosso trabalho pedagógico, porque o professor é cobrado para ser avaliado e desenvolve um trabalho mais eficaz”* (Professor G).

Realizando uma análise das falas dos grupos de professores observa-se o reflexo da responsabilidade que os professores sentem em alcançar médias elevadas nas provas aplicadas, além de indicar uma percepção positiva que serve para guiar o planejamento ou cobrar o desempenho do docente. Resguardadas as devidas proporções, estas questões parecem concordar com aquilo que Hypólito (2010) defende no sentido de que a forma de ensinar está cada vez mais sendo transferido para gestores, políticos e interesses econômicos sendo os benefícios para docência algo ilusório.

Em outra perspectiva de análise Freitas et.al. (2009) apontam que as avaliações em larga escala acabam causando impacto na autonomia dos docentes, bem como no controle das ações pedagógicas. Araújo (2012) por sua vez assevera que esse processo de avaliação do tipo Prova Brasil tende a mecanizar o trabalho docente, exigindo que os professores sejam técnicos, eficazes e eficientes no processo de transmissão do conhecimento.

Analisando as respostas de outro grupo de professores da amostra, torna-se visível uma tênue discordância em relação à compreensão anteriormente manifestada. Para esse outro grupo, embora percebam que o trabalho do professor tenha melhorado, expressaram algumas necessidades de aprendizagem dos alunos, e acreditam haver uma supervalorização das notas:

*Trabalhar conteúdos que tenham relação com os da Prova Brasil melhorou bastante na maneira de trabalhar com os alunos, porém o que podemos perceber que o objetivo não é qualidade no ensino e sim números no resultado. Por isso existe tanta pressão em relação ao trabalho dos professores (PROFESSOR A-1).*

Esse discurso vai ao encontro e complementa exatamente as considerações realizadas por Oliveira (2012) em uma pesquisa realizada no Distrito Federal:

[...] fica evidente a ênfase dada ao acompanhamento da nota atingida e a ser alcançada no IDEB e não na discussão e análise do diagnóstico gerado pela Prova



Brasil nas áreas avaliadas, a saber, língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas).

Quando a autora considera que se percebe uma ênfase no acompanhamento da nota/média a ser alcançada e não na discussão sobre as áreas avaliadas, nota-se situação análoga entre os sujeitos desta pesquisa, pois revelam que realmente há uma pressão forte em cima do trabalho pedagógico, porém, não objetivando a melhoria do ensino, mas o alcance de notas a serem divulgadas.

Há, no entanto, percepções dissonantes quando aproximadamente 14,8% do universo da amostra não consegue identificar nenhuma melhoria no seu trabalho pedagógico decorrente dos resultados advindos com a Prova Brasil (sejam eles positivos ou negativos). Ao contrário, apresentam que há uma preocupação apenas com a divulgação das médias e responsabilização dos professores pelas falhas apresentadas, fazendo com que o professor trabalhe sob pressão e, além disso, o seu trabalho fique focado somente naquilo que é cobrado na avaliação:

*Há um parâmetro de trabalho pedagógico com intuito por alcançar determinados índices para satisfazer os anseios da política educacional em vigor, deixando de lado outros conteúdos também importantes para o desenvolvimento da cidadania e do caráter dos sujeitos. (PROFESSOR J).*

*A Prova Brasil dificulta na medida em que gera uma pressão no desempenho do professor para que eleve os resultados da Prova Brasil. (PROFESSOR C).*

Depreende-se dos trechos em destaque exatamente aquilo de que trata Oliveira (2012), acerca da supervalorização que se tem dado as médias que devem ser alcançadas ao invés de se buscar debates pela qualidade educacional.

O desenvolvimento da análise das entrevistas procurou compreender, além dos impactos sentidos no trabalho pedagógico, a forma como os professores se organizam para receber os resultados da Prova Brasil. A intenção foi encontrar em suas respostas quais são os sentimentos que os resultados dessa avaliação externa provocam nos professores, daí então discutir se essas manifestações podem interferir nas práticas pedagógicas dos professores.

Sobre essa questão, é oportuno ressaltar que no discurso de 48% dos professores entrevistados depreende-se que geralmente a expectativa pelos resultados gera elevada tensão, pois sabem que o resultado dessa avaliação influencia diretamente na sua prática pedagógica, e que poderá ser “taxado” como bom ou mal professor a depender dos índices alcançados pela turma sob sua responsabilidade.

De acordo com Freitas (2012), quando os professores sentem-se pressionados a prestar contas de um bom desempenho de seus alunos – principalmente porque publicamente ele será eleito um bom ou mal professor a depender desses resultados e que inclusive em muitos casos esses professores recebem bônus em seus salários – eles acabam pressionando também os alunos, aumentando tensão sobre eles, que de acordo com o autor os professores sentindo-se pressionado e pressionando os alunos, tendem à afastar aqueles com dificuldades de aprendizagem das salas de aulas e da escola.

Diante das ponderações de Freitas (2012), cabe um questionamento: a Prova Brasil, como avaliação externa estaria cumprindo com o objetivo a que se propôs? Se a Prova Brasil como avaliação externa das escolas que ocorre de forma censitária, tem o objetivo de medir a qualidade educacional e através dos resultados propor estratégias de melhorias, mas acaba pressionando os professores por médias e esses professores por consequência acabam pressionando seus alunos.

Retomando à questão, quase a metade da amostra concorda que esperam os resultados da Prova Brasil de forma tensa, pois publicamente esse resultado lhes trará sanções em caso negativo. Enquanto 51% dizem aguardar os resultados de forma tranquila, pois acreditam que a postura do professor em sala de aula não é o único fator responsável por um resultado satisfatório ou não na avaliação.

Nesse particular não tem como não evidenciar que esses professores não sentem-se pressionados, pelo contrário, aguardam o resultado tranquilamente, possuem a consciência que o seu trabalho não é o fator exclusivo que responde positiva ou negativamente pelo resultado. Ilustra essa afirmação os seguintes posicionamentos:

*“Aguardo os resultados tranquila, pois os resultados serão reflexos não apenas da minha prática pedagógica, e sim de todos que fazem parte desse trabalho.” (Professor T).*

“Fico tranquila, pois conheço minha capacidade, mas sei que se o resultado não for bom, “a culpa” será sempre do professor.” (Professor Q).

Pelos elementos referenciados nas percepções de alguns destes sujeitos pode-se destacar a compreensão de que a Prova Brasil vem causando pressão através da busca desenfreada por alcance das médias estabelecidas através das políticas públicas da avaliação brasileira, como é o caso da Prova Brasil.

Todavia, esses professores se situam em duas situações: há aqueles que no aguardo dos resultados ficam tensos, preocupados e que tendem a pressionar os alunos, distanciando os alunos com deficiência de aprendizagem para fora da escola e da sala de aula. Assim como existem também aqueles que, embora percebam que há pressão, são

conscientes que às suas práticas não podem ser atribuídas todo o peso do resultado do processo ensino-aprendizagem, muito menos de uma avaliação censitária.

### 3.3 IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE DE ENSINO

Partindo das preposições de Gesqui (2015) os gestores educacionais em âmbito escolar lidam com dilema em suprir com as determinações pautadas principalmente em médias ou indicadores estatísticos, ancorados principalmente por meio de informações limitadas que são divulgadas nos meios de comunicação. Para o autor, esses indicadores tem ganhado destaque para implantação, discussão e acompanhamento nas políticas voltadas a qualidade educacional.

Dentre os indicadores estatísticos fortemente presentes nas políticas que supostamente visam qualidade educacional destacam-se os indicadores da Prova Brasil que objetivam medir a aprendizagem dos alunos. Levando em consideração essas questões, esta seção do trabalho pretende apresentar e analisar de que forma esses indicadores de qualidade têm interferido no currículo escolar em escolas da Rede Municipal de Rio Branco.

Objetivando identificar os efeitos que a Prova Brasil ocasiona no currículo escolar, os professores participantes da pesquisa empírica que atuavam desde 2013 em turmas de 5º ano foram questionados sobre de que forma os resultados da Prova Brasil da edição do ano de 2013 influenciaram no planejamento escolar.

Foi possível observar na fala dos professores entrevistados uma aproximação das respostas em relação à utilização dos resultados da Prova Brasil no planejamento escolar. Ficou evidente que os impactos que essa edição específica da Prova Brasil ocasionou no currículo escolar.

A maioria dos participantes, cerca de 59% da amostra, defenderam que os resultados foram utilizados como subsídio para elaboração de estratégias com intuito de melhorar a qualidade da educação. Enquanto que 25% destes ressaltam que, de fato, os resultados da Prova Brasil não trouxeram nenhum auxílio ao currículo escolar, pelo contrário, apenas ocasionou disputas entre escolas, deixando àquelas que não tiveram um bom desempenho (in) visíveis.

Nesse sentido, Oliveira (2012) aborda que as escolas que não são parabenizadas, pois não apresentaram bons resultados, parecem ficar invisíveis. Essa é uma característica negativa, já que a avaliação não deveria cumprir com papel de simplesmente ranquear e

classificar, mas sim de pensar e discutir a partir desses resultados, visando a qualidade educacional.

Sobre essa questão tem ainda um percentual de 14% da amostra que convergem suas respostas no sentido de compreender que a Prova Brasil é aplicada somente no final do ano e seu resultado é divulgado apenas no ano seguinte, o que faz com que não haja nenhuma repercussão para o currículo escolar. Para esse grupo, a Prova Brasil é apenas mais um indicador quantitativo, pois os resultados que foram divulgados no ano de 2014 são equivalentes aos alunos que teoricamente não estavam mais nas turmas de 5º ano.

Resumindo, quando o resultado é divulgado a turma avaliada não está mais na responsabilidade do mesmo professor, então o “problema” não será mais dele. Assim as dificuldades apresentadas pelos alunos vão passando a diante nas demais séries do ensino fundamental. Incidindo dessa forma, a justificativa de que a avaliação em larga escala não serve para tomada de decisão pedagógica porque a mesma não é uma avaliação diagnóstica, ou seja, não ocorre antes da ação pedagógica.

O intrigante em relação aos impactos que a Prova Brasil vem ocasionando no currículo escolar em escolas da Rede Municipal de Rio Branco é perceber que embora a maioria dos professores participantes tenha concordado que os resultados da edição de 2013 foram utilizados como subsídios para melhora da qualidade educacional, entretanto, quando o questionamento vai além e reiteramos a pergunta indagando se os docentes sentiam-se cobrados ao privilegiar as disciplinas e conteúdos contempladas na Prova Brasil percebe-se que a maioria deles, quase 74% da amostra, afirma que são pressionados a direcionar o currículo escolar às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e para os conteúdos que são cobrados nessa avaliação, pois é exigido de suas práticas que os alunos alcancem as médias estabelecidas, sendo inclusive proposto que trabalhem com os alunos por meio de simulados que se aproximem das questões que a Prova Brasil contempla.

Alguns professores se contradizem nesse aspecto, pois já haviam mencionado que os resultados propõem estratégias para melhorar a qualidade educacional, porém, quando foram elencar suas opiniões sobre essa cobrança nos conteúdos e disciplinas que são cobrados na Prova Brasil, pontuaram que:

*“[...] desta forma ficam exclusas matérias que realmente importam para a formação do aluno.” (Professor A).*

*“[...] foram comprados materiais (coleção) que preparam para os testes. Ajuda no sentido de ajudar os alunos a fazer os testes”. (Professor E).*

[...] geralmente a prioridade e atenção se voltam exclusivamente para português e matemática, com uma preocupação excessiva nas avaliações externas (que não são poucas). Acredito que perde-se muito com isso, pois a aprendizagem não pode ficar restrita aos descritores. (Professor R).

Quando os professores assim se expressam, indicam uma aproximação com o que Freitas (2012) defende quando os testes deixam disciplinas de fora e assim focam somente em algumas, há uma tendência que esses professores deem atenção somente naquelas cobradas nesses testes e com isso:

A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (FREITAS, 2012).

O autor afirma que o argumento utilizado é que os saberes mais complexos dependem dos saberes básicos. Defende-se esse argumento no sistema capitalista, ou seja, posterga para o futuro a real formação dos jovens, retirando assim, elementos críticos da realidade em troca de um conhecimento básico, “um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, Matemática e Ciências) (FREITAS, 2012).

Como decorrente dos argumentos citados, podemos questionar se a nota elevada nos testes irá realmente indicar a qualidade educacional, uma vez que há fortes indícios, pelo que foi possível verificar nas falas dos sujeitos entrevistados, que está havendo estreitamento curricular focado apenas nas disciplinas e conteúdos que são contemplados na Prova Brasil.

Além do mais, é importante ressaltar que alguns professores, mesmo em pequena quantidade, afirmam que está sim havendo estreitamento curricular, porém, não tem a concepção de que seja algo negativo, mas que, “*a partir do momento que se trabalha com as questões cobradas na Prova Brasil há uma aprendizagem significativa.*” (Professor Z).

Mediante isso, concorda-se mais uma vez com Souza (2009, p.105), quando ressalta que “a teia que compõe a avaliação externa é tão ambígua e paradoxal como o discurso dos professores sobre ela”.

Outro grupo de professores (29% da amostra) demonstrou que não acredita que o estreitamento curricular voltado para os conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil seja um impacto advindo dessa avaliação, mas que essa prática já vem ocorrendo nas escolas e que os mesmos até preferem trabalhar dessa forma:

*Na verdade gosto de trabalhar os descritores, pois acho que é a melhor estratégia de atividades a serem desenvolvidas. Mesmo quando não é ano de Prova Brasil eu costumo trabalhar do mesmo jeito (PROFESSOR M).*

Finalizando esta seção, é possível afirmar que foi perceptível na fala de todos os professores que participaram da amostra que o currículo escolar vem sendo estreitado a favor das disciplinas e conteúdos cobrados na Prova Brasil, embora haja divergências quanto a forma como os professores percebem esse fato.

Sobre a questão Gesqui (2015) da supervalorização em apenas dois componentes curriculares:

[...] se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio.

Ora, se o discurso é que as avaliações externas devem servir como fonte principal para medir o índice de desenvolvimento da educação básica e que o mesmo pretende melhorar a qualidade da educação a partir dos resultados, como e onde ficam os outros conteúdos e disciplinas que são primordiais para formação do indivíduo, mas que não são cobrados nas avaliações externas? Ou será que parte-se do princípio que os nossos alunos de escolas públicas merecem apenas o básico para sua formação?

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, por meio da análise dos dados coletados, que a Prova Brasil tem fomentado distintos olhares quanto a forma que a mesma vem sendo analisada, bem como que essa ampliação dos dados vem provocando alterações significativas que merecem uma análise mais adensada das práticas de professores de escolas municipais de Rio Branco, além disso, das lógicas que presidem a organização/seleção currículo executado nessas escolas.

Foi constatado que a avaliação externa por não contemplar todas as disciplinas e conteúdos do currículo executado nas escolas, acaba estreitando-o, uma vez que há uma cobrança exacerbada pelo alcance das metas estabelecidas, enfatizando-se os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto é facilmente identificável que não há consenso entre os professores participantes desta pesquisa quando o assunto é avaliação externa. Os participantes revelam posições/compreensões difusas que denotam: “perda de autonomia docente”, “supervalorização e alcance das médias”, “pressão demasiada sobre o trabalho do professor”, “responsabilização”, dentre outros.

Percebeu-se que a cobrança é materializada no momento do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas. Tendo em vista que a avaliação é censitária e permite a transparência das notas de forma específica por cada escola, fazendo com que a gestão escolar se articule para propor aos professores das turmas avaliadas o treinamento dos alunos para a execução da Prova Brasil, por meio de simulados que contemplem questões que se assemelham às da avaliação.

Diante de análise dos dados expostos pode-se dizer que a divulgação censitária dos resultados da Prova Brasil vem ocasionando, em sua maioria, um mal estar no trabalho docente, uma vez que ao invés de simplesmente orientar os agentes escolares a fim dar subsídios para melhorar a qualidade do ensino público afim de repensar as políticas públicas educacionais, vem sutilmente responsabilizando os professores pelas notas obtidas nessa avaliação. Neste sentido, se elege a primazia das notas como a maior ênfase, gerando disputa e competição entre as escolas.

Por conta disso, o currículo escolar acaba sendo estreitado uma vez que se adotam práticas padronizadas, rotineiras e mecânicas com intuito de contemplar as disciplinas e conteúdos da Prova Brasil para que assim ocorra alcance das metas previamente estabelecidas.

É importante ressaltar que a crítica não recai meramente na avaliação, ou seja, na prestação de contas, mas sim na forma como a mesma vem sendo desenvolvida e gerida através dos testes em larga escala de forma censitária que resultam em informações meramente quantitativas e mensuráveis. O estabelecimento de metas, os testes em larga escala e a divulgação dos resultados por escola são políticas disciplinares que acabam transferindo para a escola e os professores a plena responsabilidade pela qualidade educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam estreitados para aquilo que é cobrado nessas avaliações.

Por fim, acredita-se que as reflexões trazidas à tona a partir da realização desta pesquisa possam contribuir com a ampliação da investigação e das formas de compreensão, análise e reflexão sobre a temática da avaliação, particularmente sobre as avaliações em larga escala como a Prova Brasil. Além disso, espero que sejam ampliados

o debate nas escolas e o acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de pesquisas acadêmicas sobre esta temática.

## 5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. A. Escolas visíveis ou invisíveis? Sentidos e efeitos das avaliações externas no contexto escolar. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP**, Campinas, 2012.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M.P. Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos.**, v.11, n.2, p.170-178, 2011.

FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREITAS, L.C.; et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade.**, v.33, n.119, p.379-404, 2012.

GESQUI, L.C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional Vitória da Conquista.**, v.11, n.20 p.229-245, 2015.

HYPOLITO, Á.M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade.**, v.31, n.113, p.1337-1354, 2010.

OLIVEIRA, A.P.M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Prova Brasil e a micro regulação da escola: entre a Homogeneização e o aperfeiçoamento pedagógico. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP**, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, E.; et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional.**, v.4, n.9, p.11-27, 2003.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2010.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade.**, v.25, n.89, p.1145-1157, 2004.

SOUZA, E.R. **Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, E.B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Editora Unijuí.**, v.1, n.2, p.177-201, 2003.



## A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº10.639/2003 E A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Arlete Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

1. Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho descreve de forma sucinta, a implementação da Lei 10.639/2003 no processo de alfabetização com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I. A realização deste trabalho é resultado de revisão bibliográfica que embasa o relato de experiência ocorrido no ano de 2018 por meio do Projeto *O valor humano para além da aparência*, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Apoia-se no pressuposto teórico dos autores Rocha (2007); Jordas, Vieira e Medeiros (2015) e Brasil (2004, 2008) por considerar a relevância de suas contribuições configuradas em uma visão crítica acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais. Como resultado temos apresentação de ações exitosas no que diz respeito ao diálogo e compreensão por parte dos envolvidos no projeto em relação a formação do povo brasileiro, bem como o dever de respeitar a diversidade racial. Verificou-se ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, e que estas restringem-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade. Conclui-se que ainda precisamos avançar mais tanto no sentido pedagógico, administrativo e financeiro para alcançarmos melhores resultados.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Lei 10.639/2003; alfabetização.

### ABSTRACT

This paper briefly describes the implementation of Law 10.639/2003 in the literacy process with a second year class of Elementary School I. The accomplishment of this work is the result of a bibliographical review that bases the report of experience occurred in the year of 2018 through the Project *The human value beyond appearance*, in the College of Application of the Federal University of Acre. It is based on the theoretical assumption of the authors Rocha (2007); Jordas, Vieira and Medeiros (2015) and Brazil (2008, 2004) for considering the relevance of their contributions configured in a critical view on the Education of Ethnic-Racial Relations. As a result we have presented successful actions regarding the dialogue and understanding by those involved in the project regarding the formation of the Brazilian people, as well as the duty to respect racial diversity. It was also verified that the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations have not been properly incorporated into the training policies so far, and that these are restricted to isolated projects and programs of low effectiveness. We conclude that we still need to move more in the pedagogical, administrative and financial sense in order to achieve better results.

**Keywords:** Ethnic-racial relations, Law 10.639/2003 and literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

Todos os dias, seja em qualquer lugar da sociedade nos deparamos com situações de desrespeito que agridem nossa condição humana e ameaça do seu direito de viver em harmonia e ser respeitado independente de nossa cor, ração, religião, entre outros. Escrever sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que trata sobre obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da Rede de Ensino, nos é bastante motivador e ao mesmo tempo desafiador, uma vez que a temática já caminha para mais de uma década e ainda é percebido a ausência da mesma nas instituições escolares. Quando não, é tratada de forma muito tímida e por vezes, errônea e reforçadora de estereótipos e preconceitos.

Dessa forma, a escolha pelo tema aqui apresentado se justifica pela necessidade de fortalecimento das discussões voltadas a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e principalmente de quebrar alguns paradigmas que rotulam, denigrem e aprisionam o ser a partir de uma visão equivocada construída socialmente. Acredita-se que grande parte do que somos está diretamente ligada às trocas de experiências que temos uns com os outros. Por esse viés, devemos considerar que a escola deva se comprometer não apenas em fazer com que os alunos aprendam os conteúdos, mas também é necessário focalizar no desenvolvimento social, emocional e físico dos mesmos para que tenham condições de compreensão de si e do outro. Dessa feita, passa ser indispensável que a escola cumpra o papel de ensinar o aluno a valorizar a cultura por meio dos indivíduos que a compõe, bem como respeitar as diferenças em todos os sentidos.

Durante o processo de alfabetização, as crianças estão numa etapa de muitas descobertas e desafios, dialogar com elas sobre a diversidade racial é indispensável para cuidar das emoções e da autoestima daqueles que passam na escola por momentos difíceis decorrentes de uma escola de padrões eurocêntricos.

Apresentaremos neste capítulo uma breve revisão literária sobre a legislação que orienta o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, um breve relato sobre experiências de práticas pedagógicas para a implementação da lei 10.639/2003 e síntese dos principais resultados obtidos pelo trabalho.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Em 2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterada pela Lei 10.639/2003, inserindo obrigatoriedade do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal decisão não se deu pelo reconhecimento da importância desses povos na sociedade, mas foi fruto de lutas do Movimento Sociais, que vê nessas reivindicações uma forma de não deixar morrer o legado de toda uma história que retrata muito sofrimento e resistência.

Dessa forma, a escola torna-se o lugar propício para a disseminar e fortalecer o diálogo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva de propor situações de reflexão que considere as diferenças e o respeito mútuo entre as pessoas, pois:

É imprescindível à educação visualizar as diferenças e articulá-las às práticas pedagógicas como forma de respeito humano e de promoção de igualdade, garantindo a permanência e sucesso escolar dos alunos (ROCHA, 2007).

A escola deve estar atenta para identificar as diferenças e buscar meios para diluí-las com práticas pedagógicas de modo a promover o respeito e a promoção da igualdade entre as pessoas, evitando que situações conflituosas geradas pelo preconceito colabore para a desistência ou fracasso dos alunos.

Assim como a escola é lugar propício para identificar as diferenças e trabalhar de forma consciente as desigualdades, é nela que se revela as inúmeras ações de preconceitos e racismos realizados pelos atores que a compõe. É muito comum presenciarmos um gesto, uma fala ou até mesmo manifestações de desrespeito que fomentam o racismo. Em se tratando de alunos em fase de alfabetização, percebe-se que o aluno comete o ato muitas vezes, de forma não intencional, mas um olhar mais atento verifica que se trata de uma reprodução de uma ação corriqueira que ele já vivenciou. Vale ressaltar que isso não acontece somente com as crianças e que entre tantos outros influenciados temos a mídia que promove de forma eficaz a internalização do que é posto pela sociedade. De modo geral, é algo já tão banalizado que nem nos damos conta da gravidade dessas situações.

O que não é difícil testemunhar também são crianças que sinalizam suas angústias pelo fato de passar por experiências negativas em relação a cor da pele, não querem mais ir à escola, se afastam das rodas de atividades em geral, passando a se negar de fazer parte do grupo. Quanto a esse pensamento, considera-se pertinente lembrar que:

Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos (BRASIL,2006).

A partir desse fragmento, podemos compreender que o racismo tem sua configuração de longa data e que o mesmo recriado cotidianamente, endossando a negação e a coisificação do negro. Como contrapartida e na busca de lutar por igualdade, outros escritos legais surgiram como forma de reforço e implementação da Lei 10. 639/2003.

Por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 fica prescrito o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições, enfatizando que:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004)

Diante do exposto, pode-se compreender que não se trata de mera aplicação de conteúdo, mas que ao trabalharmos com essa temática, estaremos proporcionando a ampliação do modo como o aluno compreende o mundo e as relações entre as pessoas, onde o respeito passe a ser a palavra de ordem viabilizando a valorização da identidade e garantia de que a democracia se concretize, pois assim teremos uma sociedade mais humanitária.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) sugerem ações pedagógicas antirracistas, reiterando a necessidade de reconhecer os valores civilizatórios africanos e colocá-los como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos. Não podemos dizer que é fácil dar conta de uma tarefa assim tão conspícua, no entanto, a de se considerar que alguém tem que fazê-la e ao meu ver, a escola pela sua função social, é de início a mais indicada para isso. Portanto:

Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do

conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva, vê-se que considerar a lei como algo necessário para o alcance do respeito e da valorização da identidade dos negros, é romper com uma pedagogia racista e excludente, é sobretudo, compreender o processo pelo qual a sociedade teve sua formação. Adiante das questões de voltadas para o racismo, a implementação da referida lei tende a colaborar para a qualidade da educação, pois todos terão condições de perceber que as pessoas fazem parte de uma construção social.

Como já foi mencionado, se passaram mais de uma década e pouco se foi colocado em prática. Isso é percebido nas várias formas equivocadas que presenciamos nas redes sociais e fora delas, das ações realizadas pelas escolas. Em sua maioria, acontece o caminho inverso da proposta da lei e inúmeras representações equivocadas reforçam mais ainda a atuação de preconceito. A essa situação são associados vários fatores, como a falta de formação docente, por exemplo.

Considera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino (BRASIL,2008).

De acordo com o Ministério da Educação, há o reconhecimento de que a temática ainda não foi incorporada às ações de formação e o que se materializa nas escolas não passam de projetos isolados e que por isso não toma corpo dentro do currículo. No entanto, a de se considerar que quanto mais o tempo passa, mais distante e difícil se torna garantir que todos tenham seus direitos respeitados e por isso, como responsáveis na construção de opiniões e atitudes, nós docentes não devemos ficar de braços cruzados, uma vez que a literatura que trata dessa temática mostra que o racismo na escola tem colaborado com o fracasso escolar.

## 2.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPLEMENTAÇÃO LEI 10.639/2003: MINHA EXPERIÊNCIA

Com o compromisso de desmistificar afirmações equivocadas e desenvolver um trabalho voltado para promoção da igualdade na escola, tem-se privilegiado o

desenvolvimento do currículo a partir do diálogo na busca de reflexões coletivas acerca das relações étnico-sociais vividas dentro e fora da escola.

Não podemos continuar alimentando ações de quem pratica nem tanto pouco os sentimentos de dor de quem sofre racismo, mas devemos sobretudo, tecer um diálogo com o passado para podermos compreender e aceitar que a existência não tem uma única forma e que todas as formas existências são valorosas.

Trabalhar as relações étnico-raciais na atualidade que te cobra além da formação docente e que te faz todos os dias correr contra o tempo, torna-se um ato rebelde, pois nos impulsiona o desejo de quebrar as amarras que nos foram colocadas desde sempre, onde o branco revela o limpo, o lindo e o desejável. Em contrapartida, o negro está sempre condicionado a algo não bem visto, que todos querem longe, mas que não se importa que o outro o tenha.

Durante o planejamento anual as reflexões se concentram e tomam mais corpo diante das vivências do ano anterior e isso me faz entender que cada vez mais preciso avançar na busca do estudo sobre a temática.

O relato aqui descrito trata-se de uma turma com alunos do segundo ano da alfabetização em um Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Acre. A turma é composta por vinte e seis alunos com idades de sete e oito anos.

Muito inquietava a forma como aprendi (muito pouco) trabalhar sobre a temática nas escolas em que passei, pois o rito era dar ênfase somente no mês de novembro, durante os projetos voltados para a consciência negra. Mas as situações de conflito, de vergonha e de exclusão em decorrência da cor da pele ou do cabelo perdurava o ano inteiro. Foi então que comecei a conjecturar outras formas de trabalhar questões voltadas para étnico-raciais.

Como ação primeira, foi realizada participação em um Fórum que trata dessas questões e conseqüentemente a aquisição de obras para o fortalecimento de alguns conceitos e sugestões para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Durante o ano de 2018, outra questão além das relações entre os alunos acentuou a necessidade da incorporação da lei de forma integral no plano de curso. Tal situação mostrar-se pela vinda de um pai a escola que relata que sua filha anda muito triste e que diz não aceitar se cabelo e seus lábios. Segundo o pai, a reclamação tinha se intensificado e isso o estaria deixando muito preocupado. Depois de uma longa conversa comigo, professora da referida aluna, o pai me pede ajudá-lo.

Surge a partir de então a convicção da importância da lei para a educação em todos os níveis de ensino e o Projeto de Ensino intitulado de *O valor humano para além da aparência*, título este, dado pelos próprios alunos.

O projeto teve a duração de um mês, com ações paralelas desenvolvidas durante o ano inteiro e de forma interdisciplinar. Como se trata de uma turma de crianças no processo de alfabetização, tive que buscar formas bem didáticas para tratar de assuntos mais densos como a Lei 10. 639/2003 e utilizar materiais lúdicos para as atividades e contações de histórias.

O projeto teve por objetivo geral conhecer as especificidades e a cultura afro-brasileira reconhecendo as diferenças nas vivências humanas; e por objetivos específicos: Desconstruir o conceito de que os africanos eram naturalmente escravos, quando na verdade eles foram escravizados por outros povos; Identificar como a cultura africana está presente no nosso cotidiano por meio de músicas, comidas, língua, religião, etc.; Tomar decisões individual e coletivamente frente a qualquer tipo de preconceito e racismo contra si e o próximo. Perceber a singularidade de si e do outro em nossa sociedade, valorizando a diversidade que compõe o povo brasileiro.

Atividades realizadas: Roda de conversa sobre a Lei 10.639/03/respeito às diferenças/igualdade racial; Diálogo sobre o significado de consciência (negra); Relato pessoal sobre racismo/Vídeo; Pesquisa sobre os conceitos de racismo e preconceito; Leitura de textos e atividade escrita; Leitura, escrita e ilustração de obras literárias (As tranças de Bintou, Bruna e a galinha D"angola, Minha mãe é negra sim!, O cabelo de Lelê e O filho do vento); Produção de texto instrucional sobre as brincadeiras africanas shisima, pombo e mancala; Construção das brincadeiras com material reutilizável; Noção de lateralidade, posicionamentos e comparações: Acima de/abaixo de, em cima de/em baixo de, à direita de/à esquerda de, em frente de/atrás de, no meio de, diante de, em torno de (ao redor de), dentro/fora, antes de/depois de, ao lado de, entre, horizontal/ vertical, menor que/ maior que, igual a/ inferior a/ superior a; Sentidos: para baixo/ para cima, por baixo/ por cima, para dentro/ para fora, para trás/ para frente, por detrás/ pela frente, através de, para a direita/para a esquerda, horizontal/ vertical; Conhecimentos matemáticos: par, ímpar, dobro, metade.

O que muito me chamou atenção foi que na aula que tinha como proposta relato pessoal sobre racismo, nenhum dos alunos afirmaram que já tinha sofrido algum tipo de preconceito em razão de sua cor, cabelo, jeito. Então eu comecei com meu relato que contava um pouco de como foi se casar com um homem branco, sendo eu uma negra e

que meu sogro não aceitava. Neste momento, vi que mexeu com os alunos e depois “surgiram” vários relatos interessantes vividos dentro e fora da escola. E a aluna que o pai tinha me procurado não quis falar, mas participavam como se nos falasse com o olhar sua situação.

Tudo isso é muito compreensível, são crianças e ainda não conseguem expressar certos sentimentos e quem gostaria de se comparar com algo negativo, ruim? Sim, pois é assim que vemos o negro na maioria dos livros didáticos, mídia e na sociedade. É uma forma cruel de apresentar nosso passado a quem ainda tem muito a entender sobre si e o outro. Diante disso, há necessidade de oferecer às crianças oportunidade de compreender como assuntos como racismo, discriminação e preconceito social se consolidaram. Assim devemos fazer destes, pautas constantes na escola. Nessas horas é que mais me questiono da necessidade da materialização mais imponente da Lei 10.639/2003 na educação. Nesse sentido, vale a pena relembrar que:

Em pleno século XXI, as pesquisas sobre os livros didáticos e paradidáticos mostram que, a despeito da introdução de critérios antidiscriminatórios e anti-racistas nos editais dos Programas do Livro do MEC, há materiais nas escolas que continuam a associar o negro e a negra com percepções negativas tais como: não-humanidade, maldade, feiúra, tragédia e a sujeira. Esses estudos mostram que o branco ainda é apresentado como condição humana natural; as mulheres negras continuam sendo associadas ao estereótipo da empregada doméstica; e os livros são produzidos pressupondo, exclusivamente, como leitores crianças e jovens brancos (BRASIL, 2008)

A esse respeito, apesar de tanto tempo e das mudanças já ocorridas, as pesquisas revelam que tanto os livros didáticos, quanto os paradidáticos, colaboram para uma visão preconceituosa e contraproducente a respeito do negro e há uma exaltação do branco.

Por esse motivo, torna-se necessário lançar um novo olhar sobre a formação do povo brasileiro, bem como a diversidade social, pois o conhecimento sobre o assunto e refletir sobre não é o suficiente. Mas que isso, é imprescindível repensar concepções e ter mudanças de atitudes em nossas práticas pedagógicas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse trabalho foi assumido o desafio de atuação com uma pedagogia que possibilite uma escola que respeita as diferenças e faz delas um propulsor para o desenvolvimento do aluno. Dentre outras questões não poderia deixar de objetivar que os alunos conhecessem e refletissem sobre as relações étnico-raciais, bem como a



desmistificação a condição nata de escravo do negro, a valorização e o respeito sobre si e o outro na sociedade.

Firma-se mais ainda a percepção de quanto é frágil trabalhar a temática em questão com foco em datas comemorativas, pois as relações se dão durante todo o ano letivo, o que requer ações afirmativas constantes com toda comunidade escolar.

O trabalho aqui apresentado traz a discussão a necessidade de dialogar a diversidade racial desde os anos escolares iniciais, de modo a garantir que todos convivam de forma pacífica e respeitosa em todas as áreas da sociedade.

A realidade exige que toda a sociedade seja mobilizada e atuante no tocante às ações que recuse toda e qualquer forma de discriminação ao outro e isso somente acontecerá quando todos se permitirem a aprender que o legado histórico a que nos foi apresentado é por demais nocivo a construção de uma sociedade mais humana.

Considera-se ainda muito prematura a colheita de grandes resultados advindos do trabalho realizado na escola, uma vez que se trata de comportamentos que vem desde o período colonial e por tanto, requer um tempo maior para o alcance melhores resultados e conscientização das pessoas. No entanto, não podemos abrir mão da condição própria da escola e do papel do professor para conduzir os alunos em processos de reflexão e ação que promova uma escola antirracista.

No momento, verifica-se através da realização deste trabalho atitudes mais solidárias e comprometida com o respeito a diversidade racial presenciada em nossa escola, além da valorização de sua singularidade e riqueza humana. Como resumo de todo aprendizado e crescimento obtido neste ano letivo, compartilho a frase elaborada pela turma, a qual revela parte da auto avaliação dos alunos: "*A cor da pele, a condição social não podem ser motivo para o afastamento e a violência entre os seres humanos (2º ano/ CAp).*"

#### 4. REFERÊNCIAS

JORDAS, J; VIEIRA, P.A.S; MEDEIROS, M.P (orgs). **Uma década da Lei 10.639/03.** Perspectivas e Desafios de uma Educação para as Relações Étnico-raciais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639.** Brasília: SECAD, 2008.

.....**Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004.

ROCHA, R.M.C. **Educação das Relações Étnico-Raciais.** Pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

## FAMILIA-ESCOLA-ESPECIALISTAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA: CASO DO GERALDO

Gisele Soares Lemos Shaw<sup>1</sup>, Mylena Cantalino Tavares Monteiro<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Colegiado de Ciências da Natureza, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil;

2. Universidade Nacional de Rosário, Mestrado em Educação Universitária, Santa Fé, Argentina.

### RESUMO

O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento cujo tratamento abrange o acompanhamento de familiares, escola e especialistas. Considerando o impacto desses sujeitos no desenvolvimento da pessoa autista, investigamos as relações entre família, escola, e especialistas e sua importância no desenvolvimento de crianças autistas. O caso de Geraldo é o primeiro ponto de partida desta pesquisa, na qual, junto a um grupo de pesquisadores, ampliaremos a investigação com mais onze crianças entre Brasil e Argentina. Por meio de pesquisa qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas, análise de documentos e observação participante perscrutamos o desenvolvimento do Geraldo e suas relações com familiares, especialistas e escola, utilizando análise de conteúdo. Nesse capítulo, apontamos parte do caso do Geraldo, analisando percepções de autismo de especialistas e do pai da criança, além do processo de diagnóstico da mesma. Observamos as percepções de especialistas em conformidade com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), além de acompanharmos o luto do pai após diagnóstico, referente a uma criança que nunca existiu.

**Palavras-chave:** Autismo. Desenvolvimento. Família.

### ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder whose treatment includes the follow-up of family, school, and specialists. Considering the impact of these subjects on the development of the autistic person, we investigate the relationships between family, school, and specialists and their importance in the development of autistic children. The Geraldo case is the first starting point of this research, in which, together with a group of researchers, we will expand the investigation with another eleven children between Brazil and Argentina. Through qualitative research, we collected data through interviews, document analysis and participant observation; we examined the development of Geraldo and his relationships with family, specialists and school, using content analysis. In this chapter, we point out part of Geraldo's case, analyzing autism perceptions of specialists and the father of the child, besides the process of diagnosis of the same. We observed the perceptions of specialists in accordance with the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM-V), besides accompanying the father's mourning after diagnosis, concerning a child who never existed.

**Keywords:** Autism. Autism Spectrum Disorder. Development. Family. School.

## 1. INTRODUÇÃO

O autismo é um distúrbio no neurodesenvolvimento que tem acometido cada vez mais pessoas e trazido grandes mudanças nas famílias, já que o tratamento do autismo envolve a intervenção de especialistas e a ação da escola (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Williams e Wright (2008) abordaram o impacto do autismo na família, nos levando a compreender que isso se sucede por características próprias das pessoas autistas e o quanto é necessário compreendê-las para lidar com a situação. Algumas dessas características são: dificuldade em entender o ponto de vista ou sentimentos alheios, dificuldades em entender as situações pelo contexto no qual elas são apresentadas, desenvolvimento de sensibilidades e interesses sensoriais, problemas nas áreas da imaginação, percepção temporal, planejamento, linguagem e memória (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Nas famílias, muitas vezes há o compartilhamento de frustração, culpa, perda de expectativas e medo, que as levam a uma verdadeira jornada emocional que altera os relacionamentos intrafamiliares. Então, para lidar melhor com o autismo na família, é preciso estruturar a mesma, planejando e desenvolvendo ações de enfrentamento (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Com base em estudos de outros autores, Gaia (2014) apresentou sugestões de estratégias para minimizar o impacto do autismo na família. Gaia (id.) apontou diversos fatores estressores da família do autista, que perpassam pelas mudanças no cotidiano familiar para abarcar o autista, até de sobrecarga psicológica, tanto dos principais cuidadores, como mães e pais e, inclusive, irmãos. Estudos indicam que as mães são as mais afetadas pelo estresse familiar, justamente por geralmente serem as que mais se envolvem com o autista (GAIA, 2014).

Locatelli e Santos (2016) citaram características de pessoas autistas, métodos de intervenção e um caso de criança autista diagnosticada precocemente. As autoras localizaram historicamente a identificação do autismo, desde a caracterização de Leo Kanner como Síndrome comportamental, em 1943, até uma classificação mais atualizada, trazida pela Classificação Internacional de Doenças 10 (CID-10), de Transtorno Global de Desenvolvimento, e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), que o trata como Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras apontaram ainda o

tripé de Wing e Gould (1979), que qualifica o sujeito autista como aquele que possui prejuízo na comunicação e na interação social e comportamentos repetitivos.

É importante salientar que, no ano de 2018, foi lançado pela Organização Mundial de Saúde (OMG) o CID-11. Essa classificação deve ser paulatinamente adotada pelos países de modo que, em 2020 a mesma esteja padronizada. No CID- 11, traduzido o autismo é tratado como Transtorno do Espectro Autista, em consonância com o DSM-V.

Algumas terapias para autistas foram mencionadas por Locatelli e Santos (2016) como eficientes no tratamento da pessoa autista, tais como: a Terapia ABA (*Applied Behavior Analysis*) que trabalha com a análise aplicada do comportamento; o método PECS (*Picture Exchange Communication System*) que auxilia no desenvolvimento de habilidades de comunicação da criança; o programa *Son Rise*, com ações gerenciadas pelos pais do autista, com suporte de especialistas; o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) que se baseia no tratamento psicoeducacional da criança por meio da estruturação da vida da pessoa autista nos diversos ambientes sociais.

Locatelli e Santos (2016) ainda relataram o caso de uma criança diagnosticada autista aos dois anos de idade. Segundo as autoras, o diagnóstico precoce do autismo auxiliou no sucesso do tratamento que resultou numa melhora significativa em seu comportamento e convívio social.

Jayraman e Mundker (2016) destacaram o papel da neuroplasticidade no desenvolvimento de pessoas autistas. Para eles, a neuroplasticidade corresponde à capacidade do cérebro para formar novas conexões e se reorganizar. Os mesmos explicaram que tudo que fazemos, sentimos ou pensamos contribui para a organização do nosso cérebro de ativar antigas conexões ou fazer novas sinapses. Além disso, quanto mais jovem a pessoa, maior é essa neuroplasticidade. Assim, a intervenção precoce em pacientes com TEA é fundamental, dada a maior capacidade de modulação desse cérebro (JAYRAMAN; MUNDKER, 2016).

Jayraman e Mundker (2016) também apontaram o aumento do crescimento de pessoas com TEA junto com a indefinição dos processos causadores. Apesar disso, esses autores assinalaram o quanto a neuroplasticidade cerebral pode ajudar no tratamento de pessoas autistas, de modo que terapias comportamentais podem auxiliar a modular o cérebro dos autistas a funcionar melhor.

Silva et al. (2018) fizeram uma revisão sobre os desafios das famílias com crianças com TEA e o desenvolvimento de estratégias de cuidado. As autoras investigaram em base

de dados de área da saúde por meio do uso dos seguintes descritores: transtorno autístico, famílias, mães, enfermagem, *autistic disorder*, *families*, *mothers*, *nursing*. Depois, analisaram qualitativamente dez artigos selecionados, que foram publicados entre 2008 e 2016. Esse estudo levou ao entendimento que um dos fatores mais estressores de mães e cuidadores é a conduta das pessoas autistas, que abrange padrões repetitivos de comportamentos, dificuldades na linguagem e na socialização. As birras e autoagressões dos autistas são o segundo fator mais apontado. Outra questão bastante difícil indicada pelas autoras é a estrutura necessária à adequação do autista à família (SILVA, et al., 2018).

Outras questões apontadas no estudo de Silva et al. (2018) são: o abandono da profissão pelas mães que passam a se dedicar somente aos filhos; o preconceito social sofrido pelo autista, que fragiliza as mães; a sobrecarga de trabalho para as mães de autistas, já que o Brasil é considerado referência em modelo de família tradicional, onde os cuidados do filho com deficiência geralmente fica a cargo das mães.

Também foi indicado por Silva et al. (2018) a necessidade de terapias, não somente com autistas (por meio de fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas), mas também com suas famílias, principalmente com as mães, que geralmente são as cuidadoras - nesse caso, é sugerida a criação de espaços de trocas de experiências.

Para os mesmos autores, a grande demanda por cuidados trazida pelas crianças autistas é o enfrentamento de dificuldades próprias de sua fase de desenvolvimento, dada a cronicidade do transtorno. Para isso, Silva et al. (2018) sugerem que os cuidadores estimulem as crianças a realizarem tarefas de autocuidado, dividindo essas atividades com os demais membros da família.

Assim, terapias junto a especialistas e participação na escola são tão importantes no desenvolvimento de autistas quanto o empenho da família. Entretanto, é preciso identificar como se dá a inter-relação entre esses sujeitos e quais ações dessa tríade colaboram, especificamente, nesse processo de desenvolvimento, além de quais são os desafios encontrados.

A pesquisa que originou a escrita desse capítulo tem investigado, qualitativamente, as relações entre família, escola e especialistas no desenvolvimento de pessoas autistas. De modo específico, procuramos: a) conhecer percepções de autismo de familiares de pessoas autistas, de professores e de especialistas (de diversas áreas – pediatria, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pedagogia, neurologia e psiquiatria); b) analisar percepções de autismo de familiares de pessoas autistas, de seus professores e

especialistas; c) conhecer ações e possíveis ações de familiares, de professores e de especialistas e suas contribuições no desenvolvimento de pessoas autistas; d) observar o desenvolvimento de pessoas autistas identificando ações de familiares, professores e especialistas nesse processo; e) avaliar as possíveis interações da tríade escola-família-especialistas no desenvolvimento de pessoas autistas e o impacto dessas inter-relações nesse processo; f) identificar os principais desafios das famílias, dos professores e dos especialistas no tratamento de pessoas autistas e da interação entre esses três grupos de pessoas.

A investigação em questão se justificou por meio de três âmbitos: acadêmico, social e pessoal: a contribuição com as investigações sobre a pessoa autista e suas relações com a família, com a escola e com especialistas; auxiliar famílias de crianças autistas, professores e especialistas a partir de potenciais achados que possam subsidiar essas relações e o desejo de realizar esse trabalho pelo impacto do autismo em nossas vidas, como pais ou amigos de pessoas autistas.

A seguir, traremos os caminhos que percorremos para apresentar o caso do Geraldo, resultados encontrados e algumas análises e considerações.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O caso relatado nesse capítulo trata de investigação realizada por uma equipe de pesquisadores que perscrutam as relações entre família, escola e especialistas no desenvolvimento da pessoa autista. O caso do Geraldo é o primeiro que tem sido analisado nessa pesquisa, que abrange outros.

Inicialmente, propusemos investigar um grupo de dez crianças autistas no Brasil, além de alguns de seus familiares, professores e especialistas. A seleção dessas dez pessoas autistas tem sido realizada mediante consulta de interesse e disponibilidade de famílias de autistas que frequentam dois espaços específicos no município de Senhor do Bonfim, Bahia: uma associação de crianças autistas e numa clínica especializada em tratamento para pessoas autistas. Assim, os referidos espaços compõem nosso universo de pesquisa. A escolha desses campos de investigação se deu pela facilidade de acesso dos pesquisadores aos mesmos, além da confiança de pais de autistas potenciais participantes, além de especialistas e professores. A clínica envolvida é uma instituição

particular, e se constitui num dos espaços no município de Senhor do Bonfim que oferece um acompanhamento com diversidade de especialistas preparados para trabalhar com pessoas autistas na região. A mencionada associação de crianças autistas é uma instituição sem fins lucrativos que compartilha ações, dúvidas, interesses e benefícios para pessoas autistas.

Posteriormente, avançaremos para o estudo de pelo menos mais duas crianças autistas na Argentina, além de alguns de seus familiares, professores e especialistas. A seleção dessas crianças se dará pela disponibilidade e interesse de seus responsáveis em colaborar com o estudo, que será realizado em local ainda não definido pelo grupo. Uma das pesquisadoras está diretamente envolvida com esse país por cursar mestrado na Argentina.

Faremos algumas análises e identificaremos pontos de convergência e divergência entre os estudos nos dois países. A análise dos dados coletados será realizada por meio da Análise de conteúdos de Bardin (1977) e pela Análise textual discursiva (MOARES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006, 2016).

Desse modo, participarão da pesquisa dez pessoas autistas do Brasil e duas crianças autistas da Argentina, além de alguns de seus familiares, professores e especialistas. Só saberemos o quantitativo total desses participantes após a seleção das pessoas autistas e do reconhecimento dos potenciais envolvidos. Todos participarão mediante autorização por meio de termo de livre consentimento esclarecido, no qual está descrito o projeto e todos os aspectos envolvidos. Já recolhemos autorização dos responsáveis pela clínica e associação participantes e o faremos com quaisquer outras instituições que venham a ser envolvidas, de modo a obter cartas de anuência.

Os critérios de inclusão das pessoas autistas cujos casos compõem o estudo, têm sido: ser pessoa autista; ter diagnóstico médico de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo, DSM-V); realizar tratamento junto a especialistas, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais; estar matriculado e frequentando a escola regular; ter idade entre dois anos e 12 anos.

Quanto ao grau de comprometimento do desenvolvimento do indivíduo, não temos critério para inclusão ou exclusão, visto que há dificuldades em identificar o nível do autismo em crianças pequenas – nível 1 (leve), nível 2 (moderado) ou nível 3 (severo), conforme DSM-V (APA, 2014), dada a diversidade do espectro. Desse modo, além de diversificar a amostra, não excluiremos crianças que tenham um acompanhamento frequente de

familiares, professores e especialistas que possam fornecer evidências importantes à investigação.

O critério de exclusão dos casos tem sido o seguinte: só participarão pessoas autistas que tenham familiares, professores e especialistas (ao menos um de cada), que aceitem participar da pesquisa. Isso se justifica porque o objeto da investigação se estabelece justamente pelas relações desses sujeitos com o desenvolvimento da pessoa autista estudada. Os familiares participantes são os cuidadores mais próximos da criança, mãe, pai ou outra pessoa responsável direta pelo menor, tais como avó/avô ou tio/tia que seja seu responsável legal, que funcionalmente exerça função de mãe ou pai. Preferencialmente, buscamos a participação das mães das crianças, dado que pesquisas indicam que estas são as que mais se comprometem com os cuidados com a pessoa autista (GAIA, 2014; SILVA et al., 2018).

Quanto aos professores, buscamos a participação de um professor de cada criança participante que tenha contato mais frequente com a mesma, considerando que as crianças que estudam em classes das séries iniciais ou finais do ensino fundamental possam ter mais de um professor. Caso essa criança autista possua professor que atue como mediador pedagógico em classe, também o convidamos. De acordo com a Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a política nacional de direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, caso seja preciso e comprovada necessidade, a criança com TEA terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Os especialistas convidados a participar da pesquisa são aqueles que acompanham a criança participante, indicados pelos seus familiares. É convidado pelo menos um especialista de cada especialidade que acompanhe a criança com frequência, especialmente psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, que são os profissionais que geralmente realizam acompanhamento de pessoas com TEA.

Em todo o processo de investigação primamos por manter o sigilo quanto às identidades dos participantes, de modo a garantir a confidencialidade do trabalho e seguidos os parâmetros de ética na pesquisa conforme a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, sob o registro CAAE: 00943418.7.0000.5196. No caso do Geraldo, os pais autorizaram a utilização de seu nome nas produções referentes à investigação.

Os métodos utilizados na pesquisa não afetam negativamente os sujeitos envolvidos, pois são validados e acompanhados de maneira responsável pela coordenação



do projeto. Todos os membros da equipe de pesquisa se reúnem para discutir a investigação e todos conhecem e compartilham das preocupações éticas, conforme a referida resolução (BRASIL, 2016).

No caso do Geraldo, ainda em andamento, analisamos documentos por meio dos pais da criança, da observação participante do processo, além de entrevistas realizadas com três especialistas e com o pai do mesmo. Essa escolha se deu porque a mãe do Geraldo se constitui numa das pesquisadoras envolvidas, além de fazer parte da associação de autistas que compõe universo da pesquisa.

Os documentos cujos dados foram analisados são: um relatório da pediatra; laudos do psiquiatra e do neuropediatra, declarações da fonoaudióloga e duas psicólogas, relatórios de avaliação neuropsicológica e relatório da fonoaudióloga.

As entrevistas foram semiestruturadas abrangendo dois tipos de roteiro, um para o pai e outro para as especialistas – duas psicólogas e uma fonoaudióloga. As questões voltadas ao pai da criança buscaram entender: a) sua definição de autismo; b) quando e como percebeu que Geraldo é autista; c) acerca do diagnóstico do autismo do Geraldo; d) sobre o impacto do autismo na família; e) acerca do tratamento do Geraldo; f) sobre o desenvolvimento da criança; g) sobre a participação da família, escola e especialistas no desenvolvimento do Geraldo; h) sobre a existência de outros autistas na família; f) sua opinião sobre as perspectivas de futuro para Geraldo.

Já as questões da entrevista direcionadas às especialistas versaram sobre os seguintes pontos: a) sua definição de autismo; b) sobre sua relação com Geraldo; c) sobre as características do Geraldo no início do tratamento; d) sobre as características que o levaram a identificar Geraldo como autista; e) sobre o desenvolvimento do Geraldo; f) acerca das relações família, escola e especialistas no desenvolvimento do Geraldo; g) a respeito das características atuais do Geraldo; h) sobre as perspectivas futuras do Geraldo e sugestões para o desenvolvimento da criança.

Todas as entrevistas realizadas foram audiogravadas e transcritas. No momento, ainda não foi possível entrevistar a pediatra e a professora da criança, que consideramos essenciais no processo.

Esses dados coletados foram analisados mediante análise de conteúdos de acordo com o seguinte processo: 1º) Após os trabalhos de transcrição dos áudios e digitalização dos documentos, organizamos todos os dados num único arquivo de texto, que foi impresso para análise; 2º) realizamos leituras iniciais, destacando todos os fragmentos de texto que respondiam nossos objetivos de pesquisa, que são nossas unidades de análise; 3º)

codificamos as unidades de análise com siglas que identificaram tanto cada unidade de análise envolvida, quanto a fonte de origem dos dados (em relação ao meio do qual o dado foi extraído e qual sujeito o forneceu); 4º) fizemos diversas leituras no material, agrupando nossas unidades de análise em categorias de análise, de modo a considerar os critérios de validade, objetividade, homogeneidade, e exaustividade; 5º) realizamos a descrição de cada categoria e de seus resultados; 6º) fizemos a interpretação dos resultados descritos à luz da fundamentação teórica elencada.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de análise de dados coletados sobre o caso do Geraldo gerou seis categorias de análise, cada uma delas resultantes das seguintes unidades de análise, conforme quadro 1.

**Quadro 1.** Categorias de análise.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de análise envolvidas</b>
1. Percepções sobre autismo	○ Percepções sobre autismo
2. Diagnóstico do autismo	○ Realização do diagnóstico ○ Luto pós-diagnóstico
3. Desenho inicial	○ Características do Geraldo ○ Contexto ○ Condições Preexistentes
4. Tratamento	○ Intervenções realizadas ○ Sugestões
5. Desenho atual	○ Características do Geraldo ○ Desenvolvimento ○ Necessidades ○ Perspectivas
6. Família-escola-especialistas	○ Papéis desempenhados ○ Protagonismo no caso ○ Relações família-escola-especialistas

Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

Devido à limitação de espaço, nesse capítulo são analisadas as duas primeiras categorias de análise encontradas: percepções sobre autismo e diagnóstico.

A categoria *percepções sobre autismo* analisa percepções de autismo de pessoas diretamente envolvidas com o Geraldo. Nesse caso, trazemos as percepções do pai do Geraldo e de alguns de seus especialistas, duas psicólogas (Luana e Larissa) e uma fonoaudióloga (Joana). Essas percepções revelam a maneira como cada um desses participantes pensa, age e as atitudes que possuem diante do autismo. Os nomes das especialistas são fictícios, de modo a preservar suas identidades.

As três especialistas entrevistadas, Joana, Larissa e Luana, trouxeram percepções de autismo bem próximas da que é apresentada no DSM-V, considerando a tríade - de déficits na comunicação e interação social, interesses fixos restritos e comportamentos repetitivos (APA, 2014). Para Larissa, autismo é um transtorno neurológico, “caracterizado pelo comprometimento da interação social, comunicação verbal, não verbal e comportamento restrito e repetitivo. O autismo é uma condição neurológica, é quando o cérebro não consegue desenvolver as habilidades adequadamente e ele precisa de estímulo”. A mesma ressalta a importância dos estímulos para o desenvolvimento da criança autista, para que possa ser aproveitada a grande neuroplasticidade desse período da vida.

De acordo com Jayaraman e Mundkur (2016), a neuroplasticidade do cérebro envolve a capacidade do mesmo em formar novas conexões e se reorganizar, o que permite com que o mesmo se recupere de lesões ou que se adapte a mudanças. Para esses autores, a infância é a fase ideal para fomentar estímulos, já que nesse período são feitas muitas conexões:

In infants, the brain is making and breaking new connections all the time. It is important that little children receive as much stimulation **and** repetition as possible, for these new connections to stabilize. The more the connections, the more the child learns and remembers, making him/her smarter. The environment plays a very important role in brain plasticity, along with genetic factors (JAYARAMAN; MUNDKU, 2016).

A percepção de autismo trazida por Joana, fonoaudióloga, destaca a linguagem e socialização:

É um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a socialização. A gente consegue perceber esses transtornos, através do isolamento, da ausência de falas, que não necessariamente significa ausência de comunicação, tanto é que quando chega uma criança autista aqui na sala, a nossa preocupação não é a fala propriamente dita, é que ela se comunique, que ela socialize, a fala vem como cereja do bolo, a melhor parte (JOANA, ENTREVISTA).

Segundo Joana, umas das grandes preocupações dos fonoaudiólogos deve ser a estimulação sensorial das crianças autistas, pois a partir da mesma surge a comunicação.

A linguagem verbal é apenas uma das maneiras de se comunicar, apesar de ser a maior preocupação dos pais de autistas com os quais ela trabalha.

A psicóloga Luana apresentou uma concepção de autismo que suplanta os aspectos trazidos na tríade:

O Transtorno de Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete algumas dificuldades. Não seriam bem dificuldades, mas algumas deficiências para pessoas na área social, na área comunicativa, na área de integração, na área afetiva, na área de interesses. Então, são muitas áreas a ser trabalhadas no autismo. Além de a gente pensar na possibilidade do autismo ser um transtorno que tem relações com o ambiente, que tem relações com o biológico, que tem relações com a própria criança, então é um transtorno meio que global, como antes era chamado de TGDs (LUANA, ENTREVISTA).

Luana traz características diversas apresentadas por pessoas que estão no espectro autista, tais como: problemas na área de integração sensorial, que faz com que autistas tenham hipersensibilidade sensorial ou hiposensibilidade sensorial; dificuldades na área afetiva, resultante principalmente de sua dificuldade de comunicação e até de previsão de pensamentos e comportamentos alheios.

Williams e Wright (2008) explicaram que indivíduos do espectro autista têm dificuldade em entender o ponto de vista, ideias e sentimentos de outras pessoas, o que eles chamam de cegueira mental. Eles também elucidaram que indivíduos do espectro autista desenvolvem sensibilidades e interesses sensoriais, por razões ainda desconhecidas. Eles afirmaram que talvez esse fato ajude os autistas a controlarem a ansiedade e evitem experiências que aumentem essa ansiedade. Assim, pessoas com TEA costumam concentrar-se em gostos, tato, barulhos, aromas e experiências visuais que muitas vezes os levam a preocupações e compulsões. Por isso, é preciso realizar o trabalho de integração sensorial, que reduz os incômodos relacionados a essas sensibilidades, como mencionado por Luana.

Ao contrário dos especialistas, o pai de Geraldo apresentou outra percepção de autismo, mais voltada para um modo diferente de ser: “[...] pelo que eu pude perceber até então, em minha vivência com o Geraldinho [...], é um modo de vida, sendo que é um modo de viver deles, sobre a ótica deles” (PAI, ENTREVISTA).

Ao contrário de grande parte dos pais de crianças autistas, que deixam os cuidados da criança sob a responsabilidade das mães, conforme caso trazido por Gaia (2014) e também mencionado por Silva et al. (2018), o pai de Geraldo participou, junto a sua esposa, de todo processo, desde a suspeita do autismo até o tratamento. Assim, o casal passou por todo período de luto da descoberta e enfrentaram diversos fatores considerados

estressores para as famílias de autistas (GAIA, 2014; SILVA et al., 2018, WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Diferente da categoria *percepções*, originada de unidades de análise que compartilhavam as mesmas ideias, a categoria intitulada por *diagnóstico* se originou de unidades de análise de dois tipos: aquelas que discutiam a realização do diagnóstico do autismo e as que trataram do luto pós-diagnóstico. Essa categoria revela as percepções dos referidos participantes acerca do diagnóstico do autismo além da maneira como participaram do diagnóstico do Geraldo (sendo por meio da colaboração no diagnóstico, seja acerca do luto do pai).

A discussão sobre a realização do diagnóstico apontou as percepções dos especialistas de como deve ser realizado o diagnóstico do autismo e como isso ocorreu no caso do Geraldo.

Os primeiros sinais de que algo estava diferente com o desenvolvimento do Geraldo foram percebidos pelos pais quando o mesmo completou um ano e uma semana de idade: “[...] tudo que ele fazia achávamos bonitinho, ai que bonitinho, só que assim, com o atraso da fala dele, o regresso da fala dele, a partir de um ano, isso levantou certa suspeita, enquanto fazíamos, o que é obvio, sempre fazíamos comparações com pais que têm filhos próximos da idade do nosso [...]” (PAI, ENTREVISTA). Nesse período, a criança, que até então falava algumas palavras, tais como mama, papa, ága, dá, entre outras, repentinamente parou de falar quase todas, mantendo apenas em seu repertório a palavra mama. Além disso, ela apresentava apego desproporcional à mãe e se irritava frequentemente com saídas de casa e contato com estranhos:

Ele começou a apresentar, não uma resistência, mas certo choro exacerbado. Queria estar o tempo todo com a mãe, só queria colo, apesar dele já saber andar. Não pedia as coisas conforme deveria ser feito, a exemplo, ao solicitar água, ele não solicitava água, ele nos fazia como objetos, nos puxava pelo braço até o que queria, mas não falava (PAI, ENTREVISTA).

De acordo com o pai, quem notou a atipia dessas características foi a pediatra, Mara, que estipulou período para que a criança se desenvolvesse, ou então o encaminharia ao neuropediatra:

[...] costumeiramente levávamos o Geraldinho para a pediatra. Ela fazendo acompanhamento, relatamos sempre esses casos. [...] Ela só fez o seguinte alerta: que ele teria um prazo, depois de um e um mês, um prazo de até três meses, um ano e três meses, para que ele viesse desenvolver certo vocabulário, certa quantidade de palavras. Que caso ele não viesse a atingir isso, ela encaminharia para um neuropediatra, para fazer uma avaliação, porque ele estava fora do padrão (PAI, ENTREVISTA).

Após verificar a continuidade da atipicidade do desenvolvimento do Geraldo, sua pediatra o encaminhou a um neuropediatra, que forneceu o diagnóstico de autismo após avaliação durante alguns meses. Segundo o pai de Geraldo: “O neuropediatra, ao fazer a primeira entrevista, a entrevista coletiva com a presença dos pais, filhos, Geraldinho e os pais, ele já deslumbrou algo, já ficou bem cristalino para ele o comportamento atípico de Geraldo” (PAI, ENTREVISTA).

O neuropediatra não avaliou Geraldo sozinho, segundo o pai:

Ele pediu para encaminhar e fazer uma bateria de avaliação com a psicóloga, uma neuropsicóloga, não é qualquer psicóloga, neuropsicóloga e uma fono, especialista com crianças do espectro autista. Geraldo foi acompanhado por algumas semanas, de quatro a cinco semanas, até fazer a confecção do relatório de cada profissional. Foi quando retornamos para o neuropediatra com esses relatórios, foram relatórios prévios, só para ter um direcionamento, para ver se encaixava ou não (PAI, ENTREVISTA).

Entretanto, os pais do Geraldo não se conformaram inicialmente com a consulta ao neuropediatra, mas também buscaram uma segunda opinião junto a outro profissional da área médica, que confirmou o diagnóstico, apesar de os dois médicos não precisarem o grau de autismo da criança: “[...] paralelo a isso, também levamos Geraldo a um psiquiatra. Então, tanto o psiquiatra, como o neuropediatra e a neuropsicóloga, todos eles apontaram a um único direcionamento: que Geraldo tinha o transtorno do espectro autista” (PAI, ENTREVISTA).

Então, após as buscas pelo diagnóstico do Geraldo, seus pais obtiveram o fechamento do diagnóstico de TEA pelo neuropediatra e também pelo psiquiatra, de modo precoce, quando Geraldo apresentava um ano e nove meses de idade.

De acordo com Luana, o psicólogo não pode fornecer diagnóstico de TEA, mas pode mapear características, levantar a hipótese, que pode ser confirmada ou não pelo médico especialista. Esse diagnóstico possibilitou aos pais o entendimento de que deveriam manter o tratamento que já haviam iniciado e, inclusive, aumentar estímulos, para aproveitar que Geraldo ainda não havia completado três anos de idade, pois nos três primeiros anos da vida o cérebro da pessoa tem muita neuroplasticidade.

Para a psicóloga Larissa, a busca pelo diagnóstico de autismo não deve ser visto como um limitador, e sim como instrumento dos pais em busca do desenvolvimento do filho: “Ou seja, quando você sabe o que seu filho tem e tem esse diagnóstico, como um manual, agora você vai saber tratá-lo melhor” (LARISSA, ENTREVISTA).

O pai do Geraldo manifestou que seu enteado, também foi diagnosticado com TEA, só que de forma tardia, ele foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. Isso ocorreu de modo diferente do caso do Geraldo, cuja avaliação foi precoce e levou seu pai a entrar num estado de frustração.

Geralmente, de acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), o diagnóstico de TEA leva os pais a passar por um período de luto, que representa não a tristeza pelo filho que existe, mas pela perda de um filho “perfeito” que nunca existiu. Para o pai do Geraldo o recebimento do diagnóstico o deixou arrasado: “Aquilo que sonhamos para a vida do Geraldo, o que imaginávamos - os potenciais, o que almejamos na vida dele para mim, o que eu imaginava para ele, começou a ser desmoronado. Será se meu filho vai ao menos falar? Como será meu filho?” (PAI, ENTREVISTA).

Contudo, posteriormente, o pai do Geraldo se sentiu menos pesaroso, com o passar do tempo:

O impacto, na realidade, o tapa na cara que levamos, só foi inicialmente, a dor só foi inicialmente, por tudo que eu imaginava, eu estava com uma imagem, e agora? Mas eu vejo que ele permanece com os mesmos sonhos, com as mesmas possibilidades que imaginávamos, porque isso não vai afetá-lo (PAI, ENTREVISTA).

Conforme laudos médicos, Geraldo recebeu o diagnóstico TEA (CID10: R84), tanto do neuropediatra, quanto do psiquiatra, em julho do ano de 2017, aos dois anos de idade. Isso ocorreu após acompanhamento da neuropsicóloga Luana (desde abril do ano de 2016) e da fonoaudióloga Joana (desde maio do ano de 2016), que iniciaram o tratamento da criança precocemente, quando ele tinha um ano e quatro meses de idade. O caso do Geraldo, nesse sentido, é identificado com o citado por Locatelli e Santos (2016), que também investigaram criança diagnosticada aos dois anos de idade.

## 4. CONCLUSÃO

A descoberta de caso de transtorno do espectro autista tem gerado grandes mudanças no âmbito familiar. O tratamento de pessoa autista requer ajustes familiares para visitas frequentes a especialistas e o apoio da escola. Estudos têm mostrado que quanto mais precoce o tratamento, melhores os efeitos no desenvolvimento da criança, dada a neuroplasticidade cerebral.

No caso do Geraldo, investigamos as contribuições da família, da escola e de especialistas em seu desenvolvimento. Nesse capítulo, apresentamos parte das análises efetuadas nesse caso, referentes às percepções de autismo dos participantes e ao diagnóstico do Geraldo.

Percebemos que enquanto as especialistas participantes apresentaram percepções clínicas de autismo, próximas da definição do DSM-V, o pai da criança trouxe a ideia de autismo como um modo de viver, de ser.

Também observamos que o diagnóstico do autismo de Geraldo foi realizado por meio de avaliação multiprofissional, contando com apoio de neuropediatra, psiquiatra, neuropsicóloga e fonoaudióloga. A criança foi diagnosticada com TEA aos dois anos de idade, apesar de os primeiros sinais de autismo ter sido percebidos pelos pais logo após o primeiro ano de vida do Geraldo.

Além disso, o pai do menino trouxe o sofrimento do período de recebimento do diagnóstico, considerado uma época de luto, mas que posteriormente foi superada pela necessidade de prosseguir com o tratamento.

Inicialmente, observamos o envolvimento da família com os especialistas para a obtenção do diagnóstico e realização de tratamento com o Geraldo e também a adequação das percepções de autismo dos especialistas ao que está consensuado atualmente na área de saúde mental.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam contribuir com estudos em educação e autismo, que tratem do desenvolvimento da pessoa autista e das contribuições da família, dos especialistas e da escola nesse processo. Também pretendemos auxiliar pais de pessoas autistas por meio da divulgação de informações provenientes da pesquisa que possam vir a ajudá-los na melhoria da qualidade de vida de seus filhos autistas e conscientizar professores, acompanhantes pedagógicos e especialistas no conhecimento de sua importância no processo de desenvolvimento de pessoas autistas.

## 5. REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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



BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

GAIA, C. Autismo infantil: proposições para Minimizar impactos do transtorno Enfrentado pelos pais. **Revista Margens Interdisciplinar.**, v.8, n.10, p. 291-301, 2014.

JAYARAMAN, A.; MUNDKUR, N. Aberrant Neuroplasticity In Autism Spectrum Disorder. **Medical Science.**, v.5, n.11, 2016.

LOCATELLI, P.B.; SANTOS, M.F.R. Autismo: Propostas de Intervenção. **Transformar.**, v.8, n.8, p.203-220, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação.**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação.**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas Ltda., 1993.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Objetiva, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, S.E.D.; SANTOS, A.L.; SOUZA, Y.M.; CUNHA, N.M.F.; COSTA, J.L.; ARAÚJO, J.S. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. **Journal of Health & Biological Sciences.**, v.6, n.3, p.334-341, 2018.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of Autism and developmental Disorder.**, v.9, p.11-29, 1979.

## O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIO BRANCO-AC, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Vitor Gomes Felisberto da Costa<sup>1</sup>, Denise Jovê Cesar<sup>2</sup>, Adriane Corrêa Da Silva<sup>1,3</sup>,  
Eliane Elicker<sup>1,3</sup>

1. Universidade Federal do Acre. Centro de Ciências da Saúde e do Desporto. Curso de Licenciatura em Educação Física, Rio Branco, Acre, Brasil.

2. Universidade Federal do Acre. Colégio de Aplicação – Rio Branco, Acre, Brasil.

3. Universidade Federal do Acre. Laboratório de Estudos e Pesquisas da Cultura do Corpo, Educação Física, Saúde e Lazer/UFAC. Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho foca acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. As questões a investigar foram: Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência da EJA, na perspectiva dos professores e quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores? Assim sendo, o presente estudo objetivou investigar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes de uma escola pública de Rio Branco-AC. E dentre os específicos: analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores; pesquisar como os professores superam as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e identificar se a escola oferece suporte para os professores incluírem os alunos com deficiência. Utilizamos o estudo de caso, o qual se caracteriza também como uma pesquisa de campo, com caráter exploratório. A amostra foi composta por 4 (quatro) professores e para levantamento dos dados foi utilizado um gravador para a entrevista, nas quais identificamos: a) o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência ocorre normalmente e a principal dificuldade enfrentada é com a avaliação; b) os professores superam suas dificuldades passando trabalhos em grupos e avaliando os alunos por evoluções ao longo de todo o ano e c) a escola junto à secretaria de educação busca oferecer formações para uma melhor aprendizagem acerca do assunto. Concluimos que o processo de ensino-aprendizagem ocorre para alguns professores naturalmente e para outros não; as especificidades de cada aluno, com relação à deficiência é outro fator determinante, e também, o contexto do professor.

**Palavras-chave:** Processo de ensino-aprendizagem, Deficiência e EJA.

### ABSTRACT

This work focus on the teaching-learning process of students with disability of Youth and Adult Education – EJA. The issues investigated were: how the teaching-learning process of students with disability of the EJA occurs, by the teacher's perspective and what are the

main difficulties faced by the them. Thus, the present study aimed to investigate the process of the teaching-learning of student with disability in Rio Branco/AC, Brazil. And among the specifics are: construe the main difficulties faced by the teachers; survey how the teachers exceed the difficulties found in the teaching-learning process of students with disability and identify whether the school provides support for teachers to include students with disabilities. We used the case study, which is also characterized as an exploratory field research. The sample was consisted of 4 (four) teachers and for data collection a recorded was used for the interview, in which we identified: a) the teaching-learning process of students with disability normally occurs and the main difficulty is with the evaluation; b) the teachers overcome their difficulties by handing work in groups and evaluating the students by evolutions throughout the year and c) the school, next to the secretary of education seeks to offer formations for a better learning about the subject. We conclude that the teaching-learning process occurs for some teachers naturally and for other not; the specificities of each student, in relation to the disability is another determinating factor, and also, the context of the teacher.

**Keywords:** Process of teaching-learning, Disability and EJA.

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época, de que muito se fala sobre a inclusão escolar de alunos deficientes. Sabemos que a legislação deixa clara a obrigatoriedade de matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades. E por outro lado, sabemos também, da importância de as escolas estarem preparadas para o atendimento de tais alunos, oferecendo sala de recurso, atendimento educacional especializado, acessibilidade, entre outros itens, para que consigam desenvolver uma boa aprendizagem.

Nesse contexto, é relevante atentar para as concepções dos educadores acerca do processo de ensino-aprendizagem. A relação professor/a-aluno/a tem sido uma das principais preocupações no contexto escolar. Nas práticas educativas o que se observa é que muitas ações desenvolvidas no sistema escolar vêm a fracassar. Daí a importância de refletirmos sobre o assunto.

A propósito, ao se fazer uma análise do contexto atual da escola notou-se poucas reclamações e insatisfações dos professores, em relação aos alunos deficientes, isto quando nos referimos a modalidade de ensino de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu com a finalidade de oferecer uma chance aqueles que não tiveram uma oportunidade de concluírem os estudos. A LDB em seu artigo 37 (Lei n. 9.394/96) coloca a EJA como a modalidade de ensino que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Essa modalidade respeita as características do aluno, oferecendo várias oportunidades educacionais, como um currículo de formação para o mundo do trabalho.

Além disso, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, alunos com deficiência que por algum motivo não tiveram ingresso ou não terminaram os estudos, tem o direito a escolarização na EJA, como qualquer outro jovem ou adulto nessa condição (BRASIL, 1996).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em sua modalidade de jovens e adultos e educação profissional “[...] na modalidade de educação, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 1996).

Dados do Censo Escolar apontam um grande crescimento em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica. Estatísticas indicam que em 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes regulares (BRASIL, 2014).

Em 1998, aproximadamente 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica. Em 2014, subiu para 900 mil, o número de matrículas na educação básica. Se levarmos em consideração somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% (BRASIL, 2014).

A propósito, percebemos que o número de alunos deficientes vem aumentando, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência, ganhe cada vez mais espaço para discussão. Entretanto, mesmo com a relevância do assunto, uma questão vem se colocando de maneira cada vez mais consistente: o que está sendo feito para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem de alunos com deficiência.

Ainda que não se neguem os esforços por parte das autoridades, muito ainda deixa a desejar, como por exemplo, a falta de preparo de professores. E diante desta afirmação, as discussões sobre a inclusão na escola, se faz necessária no sentido de tentar garantir que a qualidade na educação aconteça para todos.

Nessa perspectiva, a maior produção de estudos e conteúdos sobre inclusão na educação pode ser o início de um processo de transformação que começa na academia e se amplia tomando dimensões sociais, das quais estamos esperando.

Desta forma justificamos a pesquisa, no sentido de trazer mais conhecimento para o meio acadêmico, com o intuito de que esta temática seja discutida e esteja presente na

formação dos futuros professores, pois quando abordadas no meio acadêmico servem de base para as práticas futuras.

Sendo assim, este estudo baseou-se no seguinte problema: Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na EJA, a partir da perspectiva dos professores? E na continuidade deste movimento as questões de pesquisa que deram movimento a este estudo foram: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores? Como os professores superam as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência? A escola oferece suporte para os professores incluírem os alunos com deficiência?

Partimos desses questionamentos para então definir o objetivo geral, ou seja, o de investigar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes de uma escola pública de Rio Branco-AC, na perspectiva dos professores e conseqüentemente os objetivos específicos deste trabalho: analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores; pesquisar como os professores superam as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e identificar se a escola oferece suporte para os professores incluírem os alunos com deficiência.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]” (GOLDENBERG apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Caracteriza-se também, como uma pesquisa de campo com caráter exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria das pesquisas exploratórias envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: estudo de caso (GIL apud GERHARDT; SILVEIRA 2009).

Já a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para tanto, este estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino, na modalidade EJA, situada na cidade de Rio Branco no Acre. Foi escolhida por ser referência na modalidade EJA e pelo fácil acesso dos autores.

A escola conta com 10 (dez) professores no 3º turno, sendo 7 (sete) os que ministram aula para alunos deficientes.

Dentre os 7 (sete) professores que tinham alunos deficientes, 4 (quatro) se dispuseram a participar da pesquisa. Para isto foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, informando sobre os objetivos do estudo. Esta pesquisa foi aplicada no mês de novembro de 2017.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com 3 (três) perguntas e para preservarmos a identificação dos sujeitos utilizaremos para o primeiro professor entrevistado a sigla **P1**, para o segundo professor **P2** e assim sucessivamente. As respostas serão codificadas da seguinte maneira **R-P1**, quando a resposta for do primeiro professor, **R-P2** quando for do segundo professor e assim sucessivamente. Para as perguntas serão utilizadas as siglas **PE1**, para primeira pergunta e assim sucessivamente.

Esta pesquisa foi aplicada no 3º turno em uma escola pública de Rio Branco, com autorização da gestão da escola, a entrevista foi gravada com um aparelho celular ao longo de uma semana, em horário agendado com os professores.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para fins de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989) é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo inacessível.

Para Moraes (1999):

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Para a análise de dados às entrevistas foram transcritas e a partir disto foram extraídas as categorias, levando em consideração os objetivos e as questões de pesquisa. Em seguida, foram criadas as categorias e feito a codificação do texto.

As categorias estabelecidas para este trabalho estão listadas a seguir, acompanhadas de uma numeração:

- 1) Processo de ensino aprendizagem de alunos deficientes;
- 2) Dificuldades enfrentadas pelos professores;
- 3) Facilidades apontadas pelos professores;
- 4) Estratégias adotadas de superação das dificuldades.

**Quadro 1.** Transcrição Dos Dados e Categorias

TRANSCRIÇÃO	CATEGORIAS
<b>PE1: Como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA?</b>	
R-P1: <i>Bom... ao meu ver o processo de aprendizagem ele ocorre normalmente só que com diversas, é.... Razões que dificultam o próprio aprendizado.</i>	1
<b>PE2: Quais as maiores dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com deficiência?</b>	
R-P1: <i>alunos que as vezes tem dificuldade locomotora necessitam de acompanhamento...</i>	2
R-P1: <i>de uma empresa que faça o transporte dos mesmo e muitas vezes eles não conseguem agendar por que tem vários alunos que tem essa concorrência por esse transporte...</i>	2
R-P1: <i>muitas vezes na sala de aula os próprios alunos não acolhem o aluno com deficiência, tem preguiça de ajudar, isso dificulta por que nem todos tem um acompanhante para fazer o auxílio no que eles precisam....</i>	1,2
R-P1: <i>e quando a deficiência ela é visual ou auditiva ou ainda uma deficiência intelectual é mais difícil ainda...</i>	1,2
<b>PE3: Como essas dificuldades são superadas?</b>	
R-P1: <i>Bom... eu sempre procuro está passando atividades em grupos né... pra... tentar que a sala ajude ele em mais coisas ne... e que acabe aprendendo a conviver...</i>	4
R-P1: <i>também passo atividade pra casa nos dias que ele tem que sair cedo por causa do... transporte da van</i>	1,4

<b>PE1: Como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA?</b>	
R-P2: <i>no caso de alunos cadeirantes nós temos alguns alunos que os cérebros são preservados, cérebro privilegiado, inteligentes conseguem fazer todas as tarefas...</i>	1, 3
R-P2: <i>o professor as vezes tenta, sempre tenta ser flexível passando trabalhos, as vezes repetindo uma nota, pedindo para ele fazer um trabalho em casa né, dependendo do grau da necessidade.</i>	1
R-P2: <i>a maioria dos alunos com deficiência né... na EJA, eles tem um mediador, às vezes alguém não consegue escrever, temos alguns aqui na escola que não conseguem escrever, então a gente tem o escriba né... auxiliar.</i>	1,3
R-P2: <i>E é isso... na nossa escola recebemos muito bem os alunos com necessidades especiais, a maioria são bem estudiosos que não nos causam problemas.</i>	3
<b>PE2: Quais as maiores dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com deficiência?</b>	
R-P2: <i>acho que a própria saúde né, as vezes a falta de estímulo, às vezes a própria família também não apoia, não colabora, não ajuda e acho que eles são um pouco desestimulados.</i>	2
R-P2: <i>só que as vezes tem outros tipos de doenças ne, tem alguns problemas né, então alguns faltam muita aula né...</i>	2
R-P2: <i>mas alguns encaram a.... assim estudar como uma coisa boa, muitas vezes para alguns vir a escola é a única forma de tá em contato com outras pessoas, com outros jovens né...</i>	3
R-P2: <i>percebo que alguns alunos cadeirantes se sentem bem ao estar na sala de aula, o que mais impede eles as vezes é a chuva né... quando chove... condução.</i>	2
R-P2: <i>o governo tem uma van que sai passando né, em alguns bairros para deixar o aluno e pegar na escola, só que muitas vezes o aluno tem que sair mais cedo por que tem que pegar van, às vezes atrapalha um pouco né.</i>	2
<b>PE3: Como essas dificuldades são superadas?</b>	
R-P2: <i>nossos cadeirantes assim.... eles não têm dificuldades intelectuais, o cérebro é bom graças a Deus, a maioria é muito mais inteligente e esforçado do que muitos alunos das salas sabe.</i>	3
R-P2: <i>tivemos assim alunos de ser escolhido, cadeirante, como aluno destaque. Eu como professora escolhi um aluno o Natan, por mérito, ele é estudiosíssimo se destaca em várias matérias não só na minha né.</i>	1,3



R-P2: <i>Eu acho que ele se supera através dos estudos, eu acho que é um grande estímulo para ele estudar né.</i>	3,4
<b>PE1: Como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA?</b>	
R-P3: <i>Bem os alunos eles sempre são acompanhados pela sala de recurso em horários diferentes do que estudam.</i>	1
R-P3: <i>aqui na escola o nosso aluno ele se recusa a ir para sala de recurso, é uma opção dele, ele acha que não precisa ir.</i>	1,2
R-P3: <i>também tem atividades diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno.</i>	1
<b>PE2: Quais as maiores dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com deficiência?</b>	
R-P3: <i>tem ainda professores que não estão preparados para desempenhar um bom trabalho com seus alunos, por exemplo as avaliações, né, como avaliar, entre outros, e também o preconceito que ainda existe dentro da escola entre outros.</i>	1,2
<b>PE3: Como essas dificuldades são superadas?</b>	
R-P3: <i>Para superar essas dificuldades a gente sempre procura avaliar o aluno através da participação e o desempenho que tem das atividades e da evolução né, que ele teve durante o ano, a gente sempre procura tá passando avaliações adaptadas e também procuramos tá vendo a socialização do aluno dentre os colegas da sala.</i>	1,4
<b>PE1: Como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA?</b>	
R-P4: <i>O processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA, ocorre de forma lenta e gradativa, dependendo da deficiência o aluno consegue realizar as atividades propostas que são realizados de acordo com o nível de aprendizagem do aluno.</i>	1
<b>PE2: Quais as maiores dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com deficiência?</b>	
R-P4: <i>Alguns têm problemas de sociabilidade, onde depende muito dos colegas da sala e da professora essa inclusão.</i>	1,2
R-P4: <i>As maiores dificuldades são avaliação e ter que atender os alunos ditos normais junto com os outro.</i>	2
R-P4: <i>às vezes o tempo não é o suficiente.</i>	2

<b>PE3: Como essas dificuldades são superadas?</b>	
R-P4: <i>As dificuldades são superadas ou minimizadas com ajuda do ensino especial da secretaria de educação e apoio da escola</i>	1,4
R-P4: <i>é de grande relevância o aluno participar no contra turno da sala de recursos, onde eles são atendidos individualmente.</i>	1,4

Diante do exposto na FIGURA 1, iremos discutir os dados coletados com professores que trabalham com alunos deficientes na modalidade EJA. Na análise foram definidas algumas categorias apresentadas anteriormente, das quais retomaremos para discussão: 1- Processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes. 2 - Dificuldades enfrentadas pelos professores. 3 - Facilidades apontadas pelos professores. 4 - Estratégias adotadas de superação das dificuldades.

### 3.1 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DEFICIENTES.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência observamos na fala dos professores, que existe uma preocupação em adequar as atividades de acordo com a necessidade do aluno e o seu nível de aprendizado.

R-P3: *“também tem atividades diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno.”*

R-P4: *“dependendo da deficiência o aluno consegue realizar as atividades propostas que são realizados de acordo com o nível de aprendizagem do aluno”.*

Pensar em ensino e aprendizagem requer que o professor leve também em consideração a fase de maturação do indivíduo, orientando as ações de acordo com as possibilidades de cada aluno (VYGOSTKY, 1998, p. 130 apud OGASAWARA, 2015, p. 28).

Ainda sobre o processo ensino-aprendizagem, alguns professores salientam que ele acontece de forma natural entre os alunos com deficiência.

R-P1: *“Bom... ao meu ver o processo de aprendizagem ele ocorre normalmente”.*

R-P2: *“nós temos alguns alunos que os cérebros são preservados, cérebro privilegiado, inteligentes conseguem fazer todas as tarefas...”*

Podemos perceber na fala dos professores que o processo de ensino-aprendizagem está acontecendo normalmente. Isto pode estar associado ao fato de que alguns dos alunos

com deficiência possuíam apenas limitações físicas, não implicando em limitações ou dificuldades cognitivas.

### 3.2 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES.

Quando falamos em dificuldades enfrentadas na sala de aula, muitas são as reclamações dos professores. Entre elas a falta de materiais, falta de apoio, violência, etc. Os professores entrevistados apresentam algumas dificuldades como a avaliação de alunos com deficiência e a frequência. A questão da frequência está centrada na questão do deslocamento dos alunos até a escola, já que muitos têm alguma deficiência que dificulta a locomoção.

O Centro de Apoio as Pessoas com Deficiência Física do Acre – CAPEDAC – através de um acordo com a Prefeitura de Rio Branco, conseguiu disponibilidade de algumas vans para fazer o transporte da pessoa com deficiência física, devido ao aumento da demanda de deficientes físicos que utilizavam o transporte público. Entretanto, a demanda de vans ainda não atende toda a população de deficientes físicos que buscam utilizar esses serviços, fazendo com que muitos alunos que moram longe das escolas, não consigam utilizar esse benefício. Por este motivo, alguns professores reclamam, pois os alunos deficientes faltam e perdem conteúdo de aula.

R-P1: *“alunos que as vezes tem dificuldade locomotora necessitam de acompanhamento...de uma empresa que faça o transporte dos mesmo e muitas vezes eles não conseguem agendar por que tem vários alunos que tem essa concorrência por esse transporte...”*

R-P2: *“o governo tem uma van que sai passando né, em alguns bairros para deixar o aluno e pegar na escola, só que muitas vezes o aluno tem que sair mais cedo por que tem que pegar van, às vezes atrapalha um pouco né.”*

Outro ponto destacado pelos professores, é a avaliação de alunos deficientes. Como citado abaixo.

R-P4: *“As maiores dificuldades são avaliação e ter que atender os alunos ditos normais junto com os outro. Alguns têm problemas de sociabilidade, onde depende muito dos colegas da sala e da professora essa inclusão.”*

Encontramos relatos de que a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Porém nem sempre é esse o significado no âmbito escolar, na maioria das

vezes, ocorre apenas à verificação da retenção dos conteúdos (LUCKESI apud OLIVEIRA, CAMPOS, 2005).

Em vista disto, o que a escola pode estar fazendo é criar estratégias, para que o aluno com deficiência seja avaliado pelo desenvolvimento, evoluções em sua aprendizagem no decorrer dos períodos de avaliações. Tudo isto pode se tornar mais efetivo com a preparação de um projeto pedagógico de ensino. Um professor relata, que essas dificuldades estão no fato de certos professores, não estão capacitados para exercer um bom trabalho.

R-P3: *“tem ainda professores que não estão preparados para desempenhar um bom trabalho com seus alunos, por exemplo as avaliações, né, como avaliar.”*

Assim sendo, a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino, daí a importância de pensar e planejar acerca do assunto.

### 3.3 FACILIDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES

Quanto as facilidades encontradas ao falar sobre o processo ensino-aprendizagem de alunos deficientes, o que podemos observar foi que os professores destacam a determinação, a motivação e a socialização.

R-P2: *“mas alguns encaram a.... assim estudar como uma coisa boa, muitas vezes para alguns vir a escola é a única forma de tá em contato com outras pessoas, com outros jovens né...”*

Outra facilidade apontada é a presença de um mediador.

R-P2: *“a maioria dos alunos com deficiência né... na EJA, eles têm um mediador, às vezes alguém não consegue escrever, temos alguns aqui na escola que não conseguem escrever, então a gente tem o escriba né... auxiliar”.*

Os alunos com deficiência possuem direito a um mediador escolar, um profissional capacitado para ajudar o sujeito nas diversas competências e habilidades desenvolvidas dentro da escola.

Cabe ressaltar que o mediador deve priorizar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, em certas circunstâncias o mediador deve começar a se afastar para que o aluno possa adquirir a autonomia, e nos momentos precisos retornar a interceder com o objetivo de que o aluno adquira uma aprendizagem significativa.

### 3.4 ESTRATÉGIAS ADOTADAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

É importante refletir sobre as estratégias que os professores desenvolvem para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. É interessante que o professor busque avaliar o aluno deficiente e descobrir seus pontos fortes e áreas que precisam ser mais trabalhadas. Alguns dos professores utilizam da técnica de atividades em grupo, para que os colegas tentem ajudá-lo.

R-P1: *“Bom... eu sempre procuro está passando atividades em grupos né... pra... tentar que a sala ajude ele em mais coisas ne, e que acabe aprendendo a conviver...”*

R-P3: *“Para superar essas dificuldades a gente sempre procura avaliar o aluno através da participação e o desempenho que tem das atividades e da evolução né, que ele teve durante o ano, a gente sempre procura tá passando avaliações adaptadas e também procuramos tá vendo a socialização do aluno dentre os colegas da sala.”*

Alunos com deficiência já são predispostos a improvisações em razão de restrições que possuem. Portanto passar atividades em grupos, para ver como está a participação deles e estar adaptando as avaliações, é uma boa estratégia. Há neles um potencial criativo que necessita ser explorado em sala, pois limitações genéticas podem ser superadas pelos estímulos do ambiente escolar (SANTOS; BALBINO, 2015; FIQUEIRA, 2008).

Além disso, a secretaria de educação procura fornecer formações sobre o assunto, a fim de capacitar os professores e facilitar o processo de ensino-aprendizagem deles. Os professores ressaltam que é de grande importância que os alunos deficientes frequentem a sala de recursos no contra turno, onde são atendidos individualmente, podendo ter uma evolução muito melhor.

R-P4: *“As dificuldades são superadas ou minimizadas com ajuda do ensino especial da secretaria de educação e apoio da escola”*

R-P4: *“é de grande relevância o aluno participar no contra turno da sala de recursos, onde eles são atendidos individualmente.”*

Portanto, percebemos que os professores procuram de alguma maneira superar suas dificuldades criando estratégias de ensino, seja com experiências do trabalho, ajuda da escola ou da secretaria de educação.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem, as interações professor-aluno, está cada vez mais comum nos dias de hoje. Quando falamos de alunos com deficiência, a relação professor-aluno pode mudar, às vezes por insegurança da parte do professor, ou a falta de conhecimento acerca do assunto.

Este trabalho teve como objetivo avaliar como está o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência na perspectiva dos professores em uma escola pública de Rio Branco-Acre, na modalidade EJA.

Foi possível identificar que o processo de ensino aprendizagem acontece normalmente, visto que alguns alunos deficientes nessa escola, não possuem nenhum déficit intelectual. Os professores relatam ainda, que a principal dificuldade neste processo é a da avaliação. Contudo, para superarem as dificuldades enfrentadas, os professores buscam passar atividades em grupos e também atividades para casa, caso o aluno não possa ir para aula, oportunizando a ele que consiga estar estudando em casa.

Quando falamos em facilidades, os professores relatam à força de vontade e muitos dos alunos deficientes veem a escola como uma forma de estar sociabilizando com outras pessoas. Ainda sobre as facilidades, eles citam o mediador que acompanha o aluno com deficiência e acaba por ajudar o professor na sala de aula.

Para superar as dificuldades enfrentadas, os professores costumam passar atividades em grupos, para que a turma ajude o aluno e também se torna uma forma do professor avaliar a participação e socialização do aluno com deficiência. A escola junto com a secretaria de educação busca ofertar formações sobre o tema para que os professores possam obter melhores resultados com seus alunos.

Tendo em vista a fala dos professores sobre a dificuldade na avaliação dos alunos, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas, a fim de investigar de que forma os cursos de graduação em licenciatura e conseqüentemente as formações por parte das secretarias estão trabalhando esta questão?! Assim como, expandir esta pesquisa para outras escolas envolvendo um maior número de professores e ouvindo também os alunos envolvidos diretamente nesse processo.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura/INEP. O Censo Escolar Brasileiro: história e novas perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 Jan 2018.

SANTOS, P.; BALBINO, E.S. **A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores**. In: Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. 2015.

FIGUEIRA, E. Caminhando em Silêncio – **Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**, 2008.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

OGASAWARA, J.S.V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível**. 2015.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, A.A.S.; CAMPOS, T.E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional.**, v.16, n.31, p.51-78, 2005.

## SÍNDROME DE DOWN: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

**Eroína Moreira de Melo<sup>1</sup>, Alessandra Lima Peres de Oliveira<sup>1</sup>, Denise Jovê Cesar<sup>1</sup>, Adriane Corrêa da Silva<sup>2</sup>**

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Colégio de Aplicação (CAp), Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Ciência da Saúde e do Desporto (CCSD), Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

A educação inclusiva apresenta um grande desafio para a escola atual, pois diante de tantas especificidades educativas, o aluno com deficiência deverá estar inserido em um ambiente de ensino comum, sendo respeitado e tendo oportunidade de aprender independente da sua etnia, classe social, idade e deficiência. A educação física escolar é parte integrante do currículo, devendo ser oferecida, desde a educação infantil até series finais, pois, a prática de atividades físicas é de extrema importância para o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e afetivo da criança. O presente estudo busca apresentar uma revisão de literatura sobre a Síndrome de Down, Inclusão e Legislação e Educação Física Escolar Inclusiva. Com o objetivo de compreender um pouco mais sobre a SD, e a inclusão desses alunos na escola e nas aulas de educação física, com base nos autores, Alves (2011) Rodrigues (2015) Pimentel (2012), Chicon (2013), também como a legislação atual que estabelece as normas e critérios para a inclusão dos alunos com SD e outras deficiências no âmbito escolar. Través deste conclui-se que o processo de inclusão escolar e o bom desenvolvimento de alunos com Síndrome de Down dependem do compromisso da família, do plano pedagógico específico, elaborado pela escola e de um bom planejamento das aulas pelo professor de educação física.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down, Inclusão e Educação Física.

### ABSTRACT

The inclusive education presents an unprecedented challenge for the modern school, because in the face of so many academic particularities, the disabled student should be placed in a common teaching and learning environment, being respected and having the opportunity to learn regardless ethnicity, social conditions, age and disabilities. Physical Education at school becomes an integral part of the curriculum, must being offered from pre-kindergarten until first elementary grades, considering that the practice of physical activities is of utmost importance for the motor, affective and cognitive child's development. This research aims to present a literature review on Down Syndrome, Inclusion and Legislation and Inclusive School Physical Education. In order to understand a little more about DS (Down Syndrome), and the inclusion of these students in school and physical education classes, based on the authors Alves (2011) Rodrigues (2015) Pimentel (2012), Chicon (2013), as well as the current legislation that establishes the rules and criteria for the inclusion of students with DS and other deficiencies in the school environment. Through this, it is concluded that the process of school inclusion and the good development of students with Down Syndrome depends on the commitment of the family, the specific pedagogical



plan elaborated by the school and good planning of the classes by the physical education Teacher.

**Key words:** Down Syndrome, Inclusion and Education physical.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva apresenta um grande desafio para a escola atual, pois diante de tantas especificidades educativas, o aluno com deficiência deverá estar inserido em um ambiente de ensino comum, sendo respeitado e tendo oportunidade de aprender independente da sua etnia, classe social, idade e deficiência.

A educação física escolar é parte integrante do currículo, devendo ser oferecida, desde a educação infantil até series finais, pois, a prática de atividades físicas é de extrema importância para o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e afetivo da criança (BRASIL, 1996).

Neste sentido, os alunos com Síndrome de Down (SD) devem estar inseridos nas aulas de educação física da rede regular de ensino devendo as aulas ter um planejamento que contemplem suas particularidades e propiciem o convívio com as diferenças.

O estudo busca apresentar uma revisão de literatura sobre a Síndrome de Down, Inclusão e Legislação e Educação Física Escolar Inclusiva. Com o objetivo de compreender um pouco mais sobre a SD, e a inclusão desses alunos na escola. Utilizarei os autores Alves (2011) que discorre sobre como entender a pessoa com a síndrome desde o nascimento, orientações sobre a saúde e comportamento, Rodrigues (2015) que traz uma reflexão para pais e professores sobre pessoas com Síndrome de Down, Pimentel (2012) que trata da escola inclusiva e a convivência com a Síndrome de Down, Chicon (2013) que discorre sobre mediação pedagógica e inclusão, a Lei nº 8.899/94 que concede passe livre aos deficientes; Lei nº 8.213/91 dá direito a assistencialismo previdenciário; Lei nº 9.394/94 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; O Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; Decreto nº. 3.956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.; Decreto 6949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética presente na espécie humana desde sua origem. Em 1866 foi descrita pela primeira vez pelo médico inglês John Langdon Down, como um quadro clínico com identidade própria. Foi em 1950 que o francês Jerome Lejeune e a inglesa Pat Jacobs descobriram a origem cromossômica da síndrome, passando a ser considerada uma síndrome genética (CORRETGER et al., 2011).

Diante dos fatos ficou conhecida como mongolismo, caracterizada pelo retardo mental associado a alterações somáticas e semelhanças físicas fáceis de serem percebidas (ORNELA, 2001).

Para Corretger et al. (2011) essa anomalia ocorre no momento da concepção, cada célula germinativa possui 23 cromossomos, somando assim 46; estes cromossomos são dispostos em 23 pares; nos indivíduos com SD ocorre um acidente biológico que faz com que uma das células germinativas fique com 24 cromossomos, e assim o indivíduo fica com 47 cromossomos em cada célula, sendo 3 no par 21, (trissomia do 21). Para entendermos melhor todo esse processo importante alguns conceitos.

Cromossomos “são as estruturas biológicas que contêm a informação genética. Na espécie humana essa informação está distribuída em 23 pares, totalizando 46 cromossomos [...] Trissomia é a existência de um cromossomo extra, totalizando 47 cromossomos” (CORRETGER et al., 2011).

A trissomia pode ser livre, mosaicismos do cromossomo 21 e a translocação cromossômica. A trissomia livre ou regular é aquela que aparece em 94% dos casos de Down e origina-se pela não separação do par 21 quando da formação do gameta masculino ou feminino, ou na primeira divisão celular posterior a fecundação. Em ambos os casos, a primeira célula, a partir da qual vai se formar o embrião por sucessivas divisões, contém cromossomos do par 21 e, por conta disso, a cópia extra está presente em todas as células do organismo (CORRETGER et al., 2011).

Mosaicismos do cromossomo 21 ocorre em poucos casos 2% a 3%, o erro na divisão cromossômica não aparece na primeira célula, mas na segunda ou terceira ou ainda em alguma outra posterior. Consequentemente, o embrião se formará pela presença simultânea de células normais e de células com o cromossomo 21 mais.

Translocação segundo Corretger et al. (2011):

Estatisticamente 3% ou 4% dos casos de trissomia se dá porque o cromossomo 21 extra, ou parte dele, está aderido a outro cromossomo, frequentemente o 14. Em terceira parte dos casos de translocação, um dos pais é portador da anomalia. Ser portador quer dizer que o indivíduo, apresenta uma anomalia na estrutura cromossômica, mas, como isso não comporta a presença de material genético a mais, não apresenta a síndrome. Essa pessoa pode originar gametas com excesso de material genético, que vai produzir a trissomia em união com outro gameta normal.

Esse cromossomo extra pode estar presente no espermatozoide ou no óvulo antes da concepção; estudo sugere também que a idade materna poderá ser considerada o principal fator de incidência desta síndrome. “A razão pela qual mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos no ovário” (SCHWARTZAN, 2003).

A Síndrome de Down afeta todas as etnias e ambos os sexos. A incidência é estimada em cerca de um caso para 800 crianças nascidas vivas. O diagnóstico pode ser feito com base nos sinais clínicos do paciente ou ao realizar o exame cromossômico. É possível depois da décima primeira semana de gestação realizar um exame para saber sobre a saúde do feto (RODRIGUES, 2015).

Segundo Rodrigues (2015) se a criança ao nascer apresentar pelo menos seis dos sinais a seguir será considerado um diagnóstico seguro:

Microcefalia, com ou sem bronquicefalia; olhos oblíquos ou pregas epicânticas (dobra fissurada); mãos curtas com hipoplasias da falange média do quinto dedo; aumento do espaço interdigital entre o hálux e o segundo artelho; orelhas má-formadas, pequenas e de implantação baixa, disformismo do pavilhão auricular; palato ogival; sulco médio palmar (prega simiesca); predomínio de pregas lunares; pequena estatura; deficiência mental.

Importante ressaltar que a Síndrome de Down não é uma doença e não existe tratamento ou cura para ela. Devemos aceitar as pessoas com síndrome como elas são, respeitando seus limites e oportunizando o seu desenvolvimento.

A síndrome de Down “é a primeira causa conhecida de incapacidade intelectual, representando aproximadamente 25% de todos os casos de atraso intelectual, traço presente em todas as pessoas portadoras da síndrome” (CORRETTGER et al., 2011).

Para Moreira et al. (2000):

Deve ser também ressaltado que as habilidades intelectuais do Down têm sido historicamente subestimadas. Estudos contemporâneos mostram que a maioria dos Down tem um desempenho na faixa de retardo mental entre leve e moderado. A melhor capacidade cognitiva tem sido atribuída ao mosaicismos cromossômico, além de outros fatores como o conjunto genético do indivíduo e a influência de fatores epigenéticos e ambientais.

O possível comprometimento do desenvolvimento intelectual e da linguagem em diferentes níveis, estão associados ao tipo de síndrome que o indivíduo pode sofrer, podendo ser a trissomia 21, mosaicismos ou translocação. Sendo classificado em níveis leve, moderado e severo ou profundo.

### 2.1.1 Características da Síndrome de Down

Lorenzini (2015), salienta que o desenvolvimento da criança com SD é bastante específico e as alterações características em geral, irão interferir diretamente na sua capacidade de realizar algumas atividades. Os distúrbios associados que podem estar presentes são alterações sensoriais, problemas cardiorrespiratórios e ortopédicos, podem interferir na aquisição motora.

Para Alves (2011) as principais características físicas das pessoas com SD são:

Baixa estatura, o crânio apresenta braquicefalia (crânio mais largo que comprido), com o occipital achatado, o pavilhão das orelhas é pequeno e disfórmico, a face é achatada e arredondada, os olhos mostram fendas palpebrais e exibem manchas de Brushfield ao redor da margem de íris, a boca é aberta, e muitas vezes mostrando a língua sulcada e saliente, alterações no alinhamento dos dentes, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma única prega palmar transversa, chamada de simiesca, os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e o segundo dedo, músculos hipotônicos e articulações com flexibilidade exagerada, reflexo do Moro fraco. Excesso de pele atrás do pescoço, displasia pélvica, tendência para luxação atlanto axial, presente em de 20 das radiografias em uma amostra estudada.

As características das pessoas que tem Síndrome de Down (SD) são muito semelhantes, seja qual for sua etnia. Mas, nem todas as crianças com a síndrome apresentam todas as características, em algumas podem ser mais acentuadas que em outras. E apesar das crianças com Síndrome de Down serem reconhecidas pela sua aparência física semelhante, nem todas são iguais.

Segundo Pueschel (1993), “as características da criança com síndrome de Down podem modificar-se com o tempo”. Também tendem a apresentar alterações nas funções orgânicas, como sistema nervoso, cutâneo, cardíaco, gastrointestinal, respiratório, entre outros. Sendo essencial o acompanhamento médico no decorrer do seu desenvolvimento e até mesmo por toda sua vida.

A grande maioria tem temperamento dócil, é afável, carinhosa e gosta de imitar os adultos, sendo mais fácil educa-lo do que qualquer outra criança da mesma idade com o mesmo grau de retardo mental.

Moreira et al (2000) relata que causas importantes de morte na Síndrome de Down são também, as malformações congênitas e as infecções respiratórias, combinadas com

doenças e insuficiência cardíaca. Ainda observa alterações neuropatológicas como atrofia do sistema nervoso central (SNC), perda de neurônios e sinapses.

A expectativa de vida das pessoas com SD era pequena em virtude dos problemas congênitos associados, principalmente a doença cardíaca. Entretanto, hoje, com os avanços da medicina a realidade é outra, cerca de 70% dos bebês com síndrome de Down e com doenças cardíacas sobrevivem. No entanto o envelhecimento precoce tem aumentado, provocando acidentes vasculares cerebrais e causando morte.

O desenvolvimento do bebê com síndrome de Down é mais lento que o do bebê normal, porém, apesar de mais dependente, este bebê estará, também, trilhando no seu dia-a-dia, ainda que bem mais devagar que uma criança com desenvolvimento normal.

O acompanhamento clínico é essencial para a criança com síndrome de Down, alguns protocolos como exames de imagens, exames de sangue, eventual avaliação com especialistas, investigar órgãos neurosensoriais, oftalmológicos e otorrinolaringológicos, imunização complementar, estes acompanhamentos irão evitar agravamento ou surgimento de possíveis problemas de saúde.

Em virtude da hipotonia generalizada, presente desde o nascimento se faz necessário o acompanhamento fisioterápico e psicomotor para evitar comprometimento muscular e ligamentar. A família deve estar atenta as fases do desenvolvimento do bebê, tais como controlar a cabeça, rolar, sentar, engatinhar, arrastar e andar. Pois se houver um atraso nessas fases deverá procurar ajuda.

Alves (2011) sugere:

Por meio de atividades terapêuticas, sejam tralhados cooperação, organização, constituição, movimentos, autonomia, compreensão, exploração, com propostas lúdicas e materiais diversos e, por meio de comandos, sejam realizadas atividades motoras, como correr, pular, rolar, subir, descer, rasgar, pintar, empilhar, colar, picotar, amassar, arrastar, manusear, desenhar, reconhecer cores e formas, facilitando o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, motor, da linguagem, de grafismo, dos hábitos e atitudes.

O estímulo oferecido no ambiente familiar fará a diferença para o desenvolvimento de qualquer criança, então, com a criança que tem síndrome não será diferente, pois quanto mais estimulada for, mais irá se desenvolver.

Para Rodrigues (2015):

A aprendizagem da criança com a Síndrome de Down depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporal-espacial e lateralidade.

Provavelmente a criança com SD apresentará dificuldades moderadas ou severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que refletem na memória e também na aquisição de linguagem. São crianças que ainda enfrentam dificuldades de aprendizagem, de organização, de associação e de seguir sequencias.

A fala é tardia e sua evolução lenta. As deficiências nas articulações da face prejudicam o movimento dos maxilares, lábios e língua, dificultando a fluência e o ritmo da fala dependendo do incentivo dos familiares e fonoaudiólogos para que sua evolução aconteça.

A criança com Síndrome de Down tem a possibilidade de se desenvolver, executar atividades diárias e adquirir formação profissional como qualquer outra que não tenha a síndrome, desde que seja acompanhada pela família, profissionais e receba a orientação educacional adequada.

### **2.1.2 Inclusão e Legislação.**

No Brasil, ainda na época do Império é que se iniciou o atendimento a pessoas com necessidades especiais, foi com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC), e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

No século XX, em 1926 é criado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, em 1954, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024/61, garante o direito dos “excepcionais” a educação geral de ensino.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional Especial (CENESP), responsável pelo gerenciamento da Educação Especial no Brasil, garantindo avanços educacionais direcionados a pessoas com necessidades especiais.

Na Constituição Federal de 1988, trata no capítulo III sobre a educação, a cultura e o desporto. Na seção I, da educação descreve que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a

garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial; ou o aluno frequentava uma, ou a outra. Na última década, foi sancionada a Lei n.7.853 de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e a inclusão de qualquer pessoa com deficiência no sistema educacional sendo a oferta obrigatória e gratuita.

A Legislação Educacional Brasileira elaborou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/ 96, a qual considera em seu capítulo V, “Da Educação Especial”, artigo 58, “educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No Artigo 59 da LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

A conferência de Salamanca, realizada em 1994, foi um marco histórico para inclusão, organizada pela Unesco e pelo governo da Espanha, teve a participação de 94 representantes de governos e diversas representações de Organizações Não-Governamentais, firma alguns compromissos. Tais como:

[...] as crianças portadoras de deficiências devem ser incluídas na agenda da educação para todos. [...] crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, as quais estava sendo negado seu direito à educação. [...] esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva: - A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos; - As diferenças humanas são normais; - As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança; - As escolas regulares devem reconhecer e responder à diversidade de necessidades de seus estudantes; - As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades em que todos se sintam bem vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação para todos. [...] os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças nas escolas regulares, [...].

O movimento de inclusão ganha forças em 2001, na Convenção da Guatemala (UNESCO), onde o documento gerado preconiza a proibição de todo e qualquer tipo de

discriminação, exclusão ou restrições baseadas nas diferenças raciais, étnicas, religiosas ou nas deficiências das pessoas (RODRIGUES, 2015).

A escola tradicional priorizava apenas um grupo de alunos os ditos normais, fazendo a exclusão dos demais, fosse por deficiências, idades avançadas ou etnias e classes sociais. Foi “através do processo de democratização da escola que os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas ainda continuam excluindo alunos ou grupos que apresentam características físicas, mentais, entre outras fora do padrão da normalidade da escola e da sociedade” (RODRIGUES, 2015).

Antes a educação especial era organizada como atendimento educacional especializado substituindo ao ensino regular, levando a criação de várias instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Voltados para o atendimento clínico terapêutico, ainda adotavam práticas escolares para que auxiliassem no bom desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Para Rodrigues (2015):

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo o acesso à aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam altas habilidades (superdotação), transtornos globais do desenvolvimento e aluno com deficiências, nas instituições regulares de ensino, orientando os sistemas para promover respostas positivas no que diz respeito às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escola; [...]

Essas são as garantias da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo o acesso à escola regular e garantindo o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais.

São várias leis que amparam o deficiente, dentre eles a pessoa com síndrome de Down, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/90, assegura a criança e ao adolescente que tenha necessidades educacionais e qualquer deficiência a receber atendimento especializado na área da saúde:

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016). § 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. § 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidas, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016).



O Decreto nº 3.298/99, na seção II no art. 24, trata do acesso à educação.

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Quando as pessoas sofrem de algum tipo de incapacidade intelectual ou física, as suas necessidades educacionais podem não ser atendidas somente pelo sistema educativo tradicional. Para tanto surge a educação especial, que, como o seu nome indica, apresenta características diferenciada. A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as debilidades de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades. No artigo 25 trata da educação especial:

§ 1o Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência. § 2o A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. § 3o A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. § 4o A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. § 5o Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

O Decreto nº 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Decreto 6.949/2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e no artigo 24 trata da educação.

A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que concede o benefício de prestação continuada (BPC); passe livre para transporte interestadual se fizer parte de uma família de baixa renda conforme a Lei 8.899/94.

A isenção de IPI/IOF/ICMS na compra de carro. No que se refere à proteção do trabalho da pessoa com síndrome de Down, a Lei 8.213/91 no artigo 93, estabelece que as empresas com cem ou mais empregados direcione um percentual dessas vagas a serem preenchidas por pessoas que tenha deficiência.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No capítulo IV trata do direito a educação artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No artigo 28, trata as obrigações acerca do sistema educacional inclusivo em todos os níveis:

[...] poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo; [...] V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; [...] XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; [...] § 1o Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza

em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações [...] (LBI, 2015).

Podemos observar que a legislação nacional está amparando o direito da pessoa com deficiência, visando a proteção e a inclusão desta na sociedade.

### **2.1.3 Educação Física Escolar Inclusiva.**

A escola, a educação, sempre foi pensada para estudantes que não necessitam de atendimento especializado. Hoje vivemos uma realidade onde alunos com diversas deficiências frequentam a escola regular tendo a mesma oportunidade de aprender como os demais. Isso requer adequações desde estruturas arquitetônicas, professores com formação específica e continuada, e uma comunidade escolar que exercite a inclusão.

Segundo o dicionário Aurélio, inclusão é o ato ou efeito de incluir (se). Incluir é ter uma visão crítica do mundo, no contexto escolar devemos entender que inclusão é atitude, não devendo ser imposta, deve ser construída. Rodrigues (2015) ressalta “que é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, partilhando e acolhendo todas as pessoas sem exceção”.

Para Rosa apud Ainscow, (1999) inclusão é “como processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, ele depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino”.

Segundo Mittler (2003), no que diz respeito à educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar a todos os alunos o acesso a todas as gamas de oportunidade educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui currículo coerente, a avaliação, os registros, os relatórios de aquisição acadêmica dos alunos, as decisões sobre os alunos, grupos de estudo, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares é um processo amplo, com transformações em todas as dimensões no ambiente físico e na mentalidade de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, incluindo o próprio deficiente e sua família.

O professor da escola inclusiva deve compreender as diferenças individuais, aprendendo a conviver com a diversidade humana, a partir de valores como respeito, compreensão e cooperação mútua.

O objetivo geral das aulas de educação física para o ensino infantil visa desenvolver o domínio do controle corporal, diferenciar as partes do corpo através do movimento, noção

de espaço e tempo, melhorar seu desempenho na execução de atividades que requeiram força, resistência, flexibilidade, agilidade e velocidade, desenvolver a habilidade motora, cooperar nas atividades de grupo, e desenvolver a socialização.

As aulas de educação física para o ensino infantil entram no eixo movimento. No eixo movimento a criança terá um espaço onde ela aprenderá brincando com seu próprio corpo, com as representações e imitações. Terá a oportunidade de correr, saltar, girar, arrastar, abaixar, levantar, subir, descer, pois o movimento é a essência da infância.

O brincar deve ser priorizado nas aulas de educação física infantil, pois através das brincadeiras será possível o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, motores e cognitivos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, a prática da educação infantil deverá se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. A Educação Física escolar é fundamental para estimular o desenvolvimento das crianças nos diversos aspectos, isto é, cognitivo, afetivo-social e motor. As crianças com necessidades educacionais especiais também devem ser beneficiadas com as atividades ministradas nas aulas de educação física, com as demais crianças, numa perspectiva inclusiva, propiciando a oportunidade a todas de conviverem com as diferenças. (BRASILIA, 1998).

Ao professor de educação física cabe proporcionar vivências e oportunidades motoras adaptando-se às mais diferentes realidades. Planejar atividades com objetivos de estimular o desenvolvimento físico-motor, afetivo-emocional e social.

Para Filho (2009), a educação física é uma área de adaptação que permite a participação de todos, respeitando as possibilidades de cada um, proporcionando a integração. Para cada tipo de deficiência existe uma maneira de adaptar a atividade e desenvolver a aula contemplando todos os alunos.

Atividade física para deficientes deve respeitar suas limitações e promover autonomia. É importante que o professor conheça seu aluno, procurando informações sobre sua idade, o tipo de deficiência, possíveis comprometimentos físicos, motores e cognitivos, uma vez que, ao conhecer o educando, ele adequará sua aula a metodologia que contemple seu aluno.

Para Cidade e Freitas (2002) várias considerações devem ser levadas em conta:

Em que grupo de educandos haverá maior facilidade para a aprendizagem e desenvolvimento de todos; a avaliação constante do programa de atividades possibilitando as adequações necessárias, considerando as possibilidades e capacidades dos educandos, sempre em relação aos conteúdos e objetivos da educação física adaptada; adaptação de material e sua organização na aula, tempo disponível, espaço e recursos materiais; adaptações de objetivos e conteúdo, adequando-os quando for necessário, em função das necessidades educativas especiais, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos quando for preciso.

A Educação Física é fundamental, desenvolve o processo educativo como um todo, associando o corpo e a mente, aprimorando as habilidades físicas, morais e sociais do aluno, se bem aplicada é uma excelente forma de inclusão.

Segundo os PCN'S (1997) "Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola". A aula de educação física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos (PCN'S, 1997).

O aluno com necessidades educacionais especiais deve ter as mesmas oportunidades de desfrutar de suas habilidades e vencer seus limites durante as aulas práticas. O professor deve possibilitar uma gama de atividades a fim de atender todos os alunos, e possibilitar a interação desses alunos com os demais. É assim, desenvolvendo uma confraternização entre alunos "normais" e os alunos com deficiências. Para os alunos com deficiência, as adaptações são importantes para que todos participem com as mesmas oportunidades de movimento respeitando suas limitações (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

Rosa apud Gorgatti et al. (2008), fala genericamente das características físico-motoras das pessoas com síndrome de Down que proporcionam maiores implicações para a educação física, sendo problemas sensoriais e perceptivos; táteis e proprioceptivos; problemas ligamentares; problemas de hipotonia muscular, problemas gerais de sistema respiratório e circulatório; problemas de diabetes e obesidade. Problemas sensoriais e perceptivos estão relacionados a visuais: como nistagmo, estrabismo, miopia e percepção visual. Auditivos podem ser tanto de condução, como de percepção. Rosa apud Gorgatti et al. (2008), “O professor de educação física deve ficar atento à existência dessas dificuldades, bem como às suas possíveis implicações para o desempenho e a aprendizagem de habilidades motoras”.

Os problemas táteis e proprioceptivos estão associados a distúrbios em receptores articulares e táteis, limitando a organização espacial de suas ações motoras. Gorgatti et al, (2008) sugere que o professor de educação física recorra a várias fontes de informação simultânea para o ensino de habilidades motoras.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a educação inclusiva deve fazer parte do cotidiano escolar, pois existem várias leis que amparam o direito a pessoa com deficiência, incluindo a mais recente Lei Brasileira de Inclusão de 2015, favorecendo a inclusão, benefícios e o direito de igualdade.

As crianças com Síndrome de Down são capazes de se desenvolverem tanto no seio da família quanto na escola, entretanto essas crianças devem ser precocemente estimuladas. A família precisa ser orientada para que o processo de desenvolvimento não seja atrasado, pois na maioria das vezes as famílias não conseguem ver o potencial da criança, apenas as suas limitações.

Atualmente encontramos muitas crianças com síndrome de Down nas escolas e nas aulas de educação física. Por causa de suas peculiaridades estruturais, a anomalia requer cuidados especiais nas aulas. O professor precisa estar atento ao seu planejamento, avaliando o que seria interessante desenvolver ou estimular nessas crianças, bem como ao que evitar.

O bom desenvolvimento de alunos com síndrome de Down dependerá do compromisso da família, do plano pedagógico específico elaborado pela escola, e do planejamento das aulas pelo professor de educação física. Podendo alcançar um bom desenvolvimento dentro das limitações impostas pela síndrome.

#### 4. REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro. 2ª ed. Editora Wak, 2011.

ALVES, M.; et al. A participação de alunos com Síndrome de Down nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Movimento.**, v.18, n.03, p.237-256, 2012.

APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN. **Educação, Educação Especial por Pedagogia ao Pé da Letra**. Disponível em <<http://pedagogiaaopedaletra.com/aprendizagem-do-aluno-com-sindrome-de-down>>. Acesso em 08/04/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20/01/ 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de Dezembro de 1999 Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 09/05/2016.

BRASIL. **LEI 8080/90 ECA**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10618776/artigo-11-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em 09/05/2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRIANT, MPE. **A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações.** São Paulo, 2008. Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 208p. Dissertação.

CARNIEL, F.; STRAPASSON, A. M. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital.**, v 11, n. 104, 2007.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro, WVA, 1998.

CHICON, J. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar.** 2º ed. Varzêa Paulista-SP: Fontoura, 2013.

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** Revista Integração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial, 2002.

CORRETTGER, J (org) e Outros. **Síndrome de Down A-Z. Campinas-SP: Saberes Ed,** 2011.

FILHO, M.; et al. **A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência.** Publicado em Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 139 - Diciembre de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em 15/04/2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Ed Record. Rio de Janeiro – São Paulo, 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANA, R. **Inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física: A percepção do outro** . Londrina 2011 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado Departamento Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <[http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/arquivosdownload/tcc2012/Roseli\\_Grana\\_LEF200\\_2011.pdf](http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/arquivosdownload/tcc2012/Roseli_Grana_LEF200_2011.pdf)>. Acesso em 02/05/2016.

LORENZINI, A.; et al. **Inclusão e Educação Física Escolar: Realidade e Possibilidades.** Recife. Editora Edupe, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, M.L.; et al. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira Psiquiatria.**, v.22, n.2, p.96-99, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** United Nation Information, 1948.

ORNELA, M. A; SOUZA, C. **A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com síndrome de Down.** **Revista da Educação Física/UEM.**, v.12, n.1, p.77-88, 2001.

PEDRINELLI, V.J. Possibilidades nas Diferenças: O Processo de "Inclusão" De Todos Nós. **Revista Integração, Educação Física Adaptada.**, v,14, p.32-33, 2002.



- PIMENTEL, S. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** Petropolis – RJ: Ed Vozes, 2012.
- PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 4ª ed. São Paulo: Papilos, 1999.
- RODRIGUES, J. **Pessoas com Síndrome de Down: Uma reflexão para pais e professores.** Rio de Janeiro. Editora Wak, 2015.
- ROSA, R. **Educação Física Adaptada e Inclusão no meio Escolar.** Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao-fisica/educacao-fisica-adaptada-e-inclusao-no-meio-escolar/56404>> disponível em 01/02/2019.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** 4 edição. Rio de Janeiro. Editora WVA. 2002.
- SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.
- SEVERIANO, A. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. rev. E atual. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DA ESCUTA DOS JOVENS

Consuelo Paulino Bylaardt<sup>1</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Este texto consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado finalizada no ano de 2017 inserida na área da Educação Musical tendo os estudos socioculturais e a sociologia da música como principais perspectivas. A pesquisa tratou das relações que jovens de uma escola de educação básica possuem com a música do seu cotidiano focalizando nos modos de escuta desenvolvidos por estes jovens além dos usos e funções da música que os mesmos mobilizam no seu dia a dia. Para a coleta e análise dos dados recorreu-se, respectivamente, a grupos focais e análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Este texto irá focalizar na fundamentação teórica utilizada para embasar as perspectivas dos jovens participantes e contou com pesquisas já realizadas sobre jovens, música e a sua relação com a escuta (COSTA, 2015; RÊGO, 2013; RAMOS, 2012; ARANTES, 2011; POPOLIN, 2012) além de três importantes teóricos que atuam na área da sociologia da música focalizando nos processos da escuta musical inserida no cotidiano (DENORA, 2004; STOCKFELT, 1997; CAVICCHI, 2003). A pesquisa demonstrou que os próprios jovens possuem uma relação diversa e complexa com a escuta de suas músicas, desencadeando experiências significativas sejam elas emocionais e/ou cognitivas.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Música e juventude e Modos de Escuta.

### ABSTRACT

This paper consists of an extract of a master's research completed in the year 2017 inserted in the area of Music Education, with sociocultural studies and sociology of music as main perspectives. The research dealt with the relationships that young people of a basic education school have with the music of their daily life focusing on the listening modes developed by these young people, besides the uses and functions of the music that they mobilize in their everyday life. Data collection and analysis were used, respectively, by focus groups and content analysis (BARDIN, 1997). This text will focus on the theoretical basis used to support the perspectives of the young participants and counted on research already done on young people, music and their relationship with listening (COSTA, 2015; RÊGO, 2013; ARANTES, 2011; POPOLIN, 2012), as well as three important theorists who work in the field of sociology of music, focusing on the processes of musical listening inserted in everyday life (DENORA, 2004; STOCKFELT, 1997; CAVICCHI, 2003). The research has shown that young people themselves have a diverse and complex relationship with listening with their music, triggering significant emotional and/or cognitive experiences.

**Keywords:** Musical Education, Music and Youth and Modes of listening

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em que foram privilegiadas as relações e os modos de escuta que jovens de uma determinada escola possuem com a música. Este trabalho consistiu em um passo em direção a uma aproximação ao universo juvenil e às suas formas de experienciar a juventude, buscando destacar a diversidade presente nas relações sociais e culturais dos mesmos. Essa aproximação ao universo juvenil tem como função o reconhecimento e a valorização das formas dos jovens viverem e se relacionarem, além de ser um objeto de estudo e um material para o desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino de jovens na escola regular.

Este texto está voltado para professores que trabalham com jovens e que utilizam a música como ferramenta educacional, seja qual for a sua área de atuação ou do componente curricular em que atua, pois a música, como esta pesquisa demonstrou, está marcadamente presente nas relações sociais e nas diversas esferas das juventudes, se tornando um material rico e fecundo para a pesquisa sobre a juventude, a escola, o ensino e áreas afins.

A pesquisa do qual este texto foi retirado foi intitulada “Modos de escutas dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre” (BYLAARDT, 2017) e teve como objetivo a investigação dos modos de escuta musical dos jovens, ou seja, as variadas formas que os jovens utilizam e direcionam a música no seu dia a dia para diversas finalidades e experiências.

A coleta de dados foi realizada através de grupos focais onde foram discutidas questões gerais sobre as relações que os jovens pesquisados possuíam com a música. Foram identificadas variadas formas dos jovens mobilizarem a música como aporte nos seus processos sociais, psicológicos, cognitivos, dentre outros. Na referida pesquisa, foram selecionados 13 categorias de modos de escuta. Estes foram analisados e discutidos sob a luz de teóricos e pesquisadores que tratam os temas das relações da juventude com a música, da diversidade nas experiências da escuta musical e nos usos e funções da música no dia a dia.

Este capítulo apresenta a revisão de literatura utilizada na pesquisa demonstrando importantes aspectos sobre a experiência da escuta musical e que serviram de fundamentação sobre os modos de escutar dos jovens inseridos no contexto escolar, desencadeando uma reflexão sobre processos educacionais na escola de educação básica envolvendo a formação integral dos jovens estudantes.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Para embasar a pesquisa realizada, foram privilegiados os temas música, juventude e escola, sendo selecionados cinco trabalhos: duas teses e três dissertações.

O primeiro consiste na tese "As músicas veiculadas pela mídia entre jovens: Consumo, Tendências e Comportamentos" (2015), de Gisele Maria Marino Costa. O trabalho se insere na linha dos estudos socioculturais e trata do consumo das músicas veiculadas pela mídia entre os jovens. Segundo a autora:

O trabalho discute a presença da música atualmente veiculada pelas mídias, seu consumo por estudantes de educação básica, bem como sua relação com aspectos diversos do comportamento desses jovens, especialmente comportamentos de consumo, provocando a reflexão sobre a presença da música em espaços escolares informais e sobre o papel da educação musical escolar nesse contexto (COSTA, 2015).

Através de observações, entrevistas e grupos focais, a autora buscou investigar a "influência das escolhas musicais de alunos no seu comportamento e nos seus hábitos de consumo e se há influência da educação musical escolar nas suas escolhas musicais" (COSTA, 2015).

A partir dos dados colhidos a autora encontrou quatro instâncias de mediação: escola, família, mídias e grupo social. As categorias de análises encontradas foram:

Música como marca de vida pessoal e subjetividade, música como fator de criação e identidade, música como engajamento social, música e corporeidade juvenil, música como elemento de fruição estética, música e consumo, consumo musical, idade e gênero (COSTA, 2015).

A segunda tese escolhida intitulada "Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis" (2012) da autora Sílvia Nunes Ramos, que traz como contribuição para o cenário da pesquisa sobre juventude e música, a influência da escuta portátil através das mídias eletrônicas na vida dos jovens, incluindo as contribuições destas na aprendizagem musical. O principal objetivo da pesquisa consistiu em "identificar o potencial educativo da escuta musical dos jovens, por meio das tecnologias portáteis do formato de *mp3*" (RAMOS, 2012).

A autora traz importantes aspectos sobre a relação dos jovens com a música através de três eixos: o primeiro eixo apresentado na tese se constitui através do estudo da escuta, destacando tipologias dos modos de escutas. O segundo eixo teórico do trabalho está situado no campo da sociologia da música destacando as maneiras com as pessoas

incorporam a escuta musical no dia a dia e em experiências musicais no cotidiano em geral. O terceiro eixo está situado no campo das mídias e nos meios de comunicação, na aprendizagem musical e na juventude.

O resultado da pesquisa revelou que a escuta portátil contribui para aprendizagem musical, revelando algumas particularidades como: a desconstrução da linearidade da escuta, contribuindo para a ampliação da diversidade de gêneros musicais consumidos, “transforma espaços sociais” em “espaços musicais” e de aprendizagem; transita entre escutar, avaliar, perceber e compor” (RAMOS, 2012).

A autora finaliza propondo uma reavaliação das práticas musicais educacionais, e que:

[...] professores de música permitam o compartilhamento de músicas nas salas de aula, pois os jovens podem também estar ampliando e construindo novos conhecimentos. Uma proposta didática seria para que, em alguns momentos escolares, se deixe circular as músicas das quais os jovens mais apreciam. Os momentos de aprendizagem podem ser construídos a partir de realidades vividas e, não por realidades desconexas do mundo juvenil. Nem sempre as músicas escolhidas pelo educador para os momentos didáticos, serão as músicas que os jovens querem iniciar seu processo de aprendizagem (RAMOS, 2012).

Ela enfatiza, portanto, a proximidade das práticas de aprendizagem musical com as realidades musicais dos jovens, recorrendo às mídias para potencializar o ensino de música nas escolas.

Das dissertações levantadas em busca de fundamentos para esta pesquisa, destacam-se três: "Eu gosto de escutar música todo dia [ ] Todo jovem gosta. Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical" (2012), de Álisson Popolin, "Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)" de Tânia Maria Silva Rêgo e "Tem gente ali que estuda música para a vida?: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia" de Lucielle Farias Arantes.

A pesquisa de Popolin (2012) possui alguns aspectos que se encontram com o trabalho de Ramos (2012) no sentido de buscar uma compreensão sobre as formas de aprendizagem musical adquirida através da escuta. Ambos autores procuram nos temas das tecnologias portáteis e na escuta cotidiana subsídios para constatar a eficácia da influência desta última no aprendizado informal.

A pesquisa de Popolin (2012) consiste no trato sobre as questões das realidades socioculturais dos jovens e suas vivências musicais cotidianas em relação direta com a

Educação Musical. O autor ressalta a perspectiva da abordagem sociocultural da música e como essa abordagem contribui para a elaboração de práticas musicais inseridas na perspectiva da Educação Musical com o intuito de transformar o ensino de música em direção a um aprendizado que estabeleça maiores conexões e saberes com o universo juvenil.

As categorias encontradas em Popolin (2012) e Ramos (2012) sobre a relação dos jovens com a música se encontram especificamente dentro da atividade da escuta. Depois de realizar uma pesquisa bibliográfica sobre conceitos de escutar, ouvir e apreciar, Popolin (2012) discute a escuta “passiva” e “ativa”, e em seguida apresenta modos de escuta a partir da perspectiva de Queiroz (2005), apud Popolin (2012) e Stockfelt (1997, 2004) apud Popolin (2012).

Através da coleta de dados que consistiu em questionários, entrevistas e grupos focais, o autor situa, através do discurso direto dos jovens/alunos, sujeitos da pesquisa, os modos e as funções da escuta musical. Dentre elas podemos destacar: o locais e momentos da escuta, a experiência musical atrelada à tecnologia, sociabilidade através da escuta, momentos e situações para se escutar música, respostas corporais e emocionais, reguladores e humores e sentimentos etc.

Outra dissertação analisada, Rêgo (2013), busca compreender “como se dão as interações entre jovens e música e suas articulações com a aprendizagem musical no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão-Campus Monte Castelo” (RÊGO, 2013), ou seja, a autora busca, através dos discursos dos alunos, conhecer como se dá interações entre esses jovens e a música. Ao examinar os dados coletados através de questionários e grupos focais com alunos do 3º ano do Ensino Médio deste contexto específico (IFMA-CMC), a autora focaliza os seguintes aspectos das interações desses jovens como a música: suas concepções, práticas, preferências, aprendizagens e expectativas relacionadas à música (RÊGO, 2013).

Um das questões abordadas pela autora consiste na importância da música na vida dos jovens concluindo que a maioria absoluta considera a música parte essencial de sua vida (RÊGO, 2013). “Música e subjetividade” se configura uma como uma categoria de relação entre os jovens e a música encontradas na pesquisa da autora, sendo subjetividade compreendida “na concepção de Maheirie (2002), que a vê como uma dimensão do sujeito, assim como a objetividade que, relacionada dialeticamente no contexto social, produz o sujeito” (MAHEIRIE, 2002 apud RÊGO, 2013). A autora divide em seções, as categorias encontradas na relação dos jovens pesquisados com a música. Em "subjetividades e

música” ela destaca a música como diversão, reguladora de humor, capacidade de criar cenas e climas, a socialização que a música proporciona na interação entre indivíduos e música, gosto musical como fator de agrupamento ou segregação social, a construção de identidades, a função da música como auxiliar na execução de atividades e na concentração, como estudar, “corporalidades e relações de gêneros” onde a música se associa ao corpo por meio da dança e, em questões de gênero, através de naturalizações de conceitos sobre preferências musicais entre meninos e meninas.

A segunda seção da dissertação de Rêgo (2013) é dedicada ao tema da escuta, novamente abordado nas pesquisas citadas anteriormente, onde a autora ressalta: “A escuta é a atividade de envolvimento com a música mais praticada pelos jovens do IFMA-CMC no dia-a-dia praticamente uma unanimidade. Este aspecto foi também observado em outras pesquisas” (RÊGO, 2013). Nesta seção pôde ser destacado a escuta em deslocamento, a escuta durante o período que os jovens estão na escola em momentos diversos, a escuta tendo o celular como principal mediador e possibilitador destas atividades, o gosto e as preferências musicais como construtores sociais e de identidade. A terceira seção se constitui na “Aprendizagem de música”. Essa aprendizagem, na concepção da autora, é “concebida, conforme discutido na revisão de literatura, como passível de ocorrer em situações diversas e através de variadas formas ou relações” (RÊGO, 2013). Sobre esse tema a autora apresenta as seguintes categorias: aprendizagem de instrumentos musicais, diferentes formas de se aprender música e a internet como mediadora da aprendizagem musical.

Por fim, a dissertação intitulada “Tem gente ali que estuda música para a vida?: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia” de Lucielle Farias Arantes (2011), se diferencia dos outros trabalhos em alguns importantes aspectos. Primeiramente porque consiste em um estudo de caso, portanto, procura em cada caso individual específico as relações dos jovens com a música e o que isso significa em variadas instâncias da vida desses jovens, promovendo um olhar distinto, não menos rico e importante na contribuição na perspectiva aqui abordada.

No que concerne ao *lôcus* da pesquisa e do estilo de música da qual os jovens pesquisado se relacionam, a abordagem adotada por Arantes incide sobre a música de concerto. Ela trabalha com estudo de caso de jovens de uma orquestra na cidade de Uberlândia, enquanto as outras pesquisas estão ligadas à contextos escolares formais e à relação dos jovens com as músicas do seu cotidiano, constituídas na sua maioria por músicas produzidas pela indústria cultural e midiática. Porém a autora não deixa de dialogar

com essas últimas, pois a pesquisa está inserida no campo dos estudos culturais, da Educação Musical e principalmente porque está voltada para a compreensão da relação dos jovens com a música ao abordar a juventude, sendo praticamente impossível não abordar as músicas que fazem parte do universo midiático e da indústria cultural.

Um ponto importante da pesquisa de Arantes (2011) reside no fato dela estabelecer uma abordagem que procura evidenciar “que a relação com a música pode representar algo extremamente importante à sua vivência [dos jovens], muito além do desenvolvimento de habilidades (por elas mesmas) e ou da fruição de produtos musicais” (ARANTES, 2011), procurando ressaltar a presença da música na vida dos jovens como uma instância complexa, contribuindo “para a promoção da autoimagem positiva desses atores com o exercício e reconhecimento de suas próprias potencialidades, ressoando em outras dimensões de vida” (ARANTES, 2011). Ou seja, a concepção de ensino e aprendizagem de música e a abordagem das práticas musicais estão voltada não somente para o que eles aprendem e como eles aprendem, mas principalmente, no que esses(as) aprendizados/práticas significam e o que promovem na vida desses sujeitos.

Apesar do estudo de caso de Arantes não procurar por categorias comuns nos discursos dos alunos, como em outras metodologias, podemos realizar um panorama geral das questões mais importantes levantadas pela autora a partir dos dados coletados. O primeiro aspecto se refere à importância do contexto pesquisado, a Orquestra Jovem de Uberlândia, e a sua importância como espaço socializador, demonstrado nas observações e nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Um outro aspecto muito interessante do trabalho de Arantes (2011) é a construção da “autoimagem” dos alunos da orquestra. Essa autoimagem está ligada à construção da identidade desses jovens e principalmente na maneira como esses jovens se veem e projetam seu futuro. A autora coloca como centro de sua pesquisa, concepções contemporâneas de juventude, permitindo inserir um olhar mais totalizante sobre as relações dos jovens com a música nos seus contextos de vida e nas formas de construir e viver a juventude. Além dos pontos citados anteriormente, destaco a abordagem conceitual ampla das práticas musicais no que concerne a “produtos, produtores e ações musicais, além das lógicas do contexto social e cultural em que tais ações são empreendidas” (ARANTES, 2011); as lógicas do espaço de ensino e aprendizagem das experiências musicais; o “protagonismo juvenil” ressaltando as ações realizadas pelos jovens através da autonomia dos mesmos e demonstrando como o ambiente das práticas musicais contribui e potencializa tal comportamento.



Segundo a autora: "Às práticas musicais, os jovens focalizados no estudo atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal (SMALL, 1989, 1998, 1999; DENORA, 2000, 2003)" (ARANTES, 2011), demonstrando amplos aspectos dos quais a música exerce influência na vida dos jovens pesquisados. Segundo a autora, "qualquer que fosse o status conferido ao fazer musical [...] os dados mostraram que sua vivência repercutia em diversas instâncias da experiência juvenil". Portanto:

[...] pode se inferir que, por meio do fazer musical, sobretudo daquele observado nos limites da OJU, os jovens adquiriam competências musicais e sociais que incidiam, de alguma maneira, na constituição de seus relacionamentos com as instituições socializadoras tradicionais (ARANTES, 2011).

Todas essas categorias e temas levantados nas pesquisas citadas, contribuem para a compreensão do papel da música na vida dos jovens, e relacionando umas às outras, encontramos certas similaridades. Os trabalhos analisados mostram que a música na vida dos jovens tem um significado amplo, independente do tipo de experiência musical.

Essas categorias são apenas uma pequena parcela da infinidade de processos e aspectos possíveis de serem encontrados nos mundos musicais juvenis e que podem vir a se tornar objetos de pesquisa e estudo no ensino de música entre os jovens.

Além das pesquisas citadas, esta pesquisa teve como base teórica os estudos aprofundados sobre a escuta no campo da sociologia da música de Daniel Cavicchi (2003), Ola Stockfelt (1997) e Tia DeNora (2004).

Os três teóricos focalizam a experiência musical através da escuta, porém, mais do que isso, eles apontam para as práticas da escuta musical inseridas no cotidiano. Nesta perspectiva, a abordagem da escuta se insere em uma reflexão sociológica da qual o objeto principal de estudo é o indivíduo, suas características socioculturais, assim como o contexto e as situações de escuta e da experiência musical. O que interessa para esta pesquisa não é o objeto musical em si, mas sim a relação do indivíduo inserido em um contexto social com a música do seu cotidiano real. Portanto, os três autores que fundamentam esta pesquisa, defendem a perspectiva do ouvinte como um caminho profícuo para se pensar a música e seus significados na vida social e cotidiana das pessoas.

## **2.1 A “musicalidade da escuta” e a escuta “passiva”**

O primeiro autor abordado dentro dessa perspectiva, Daniel Cavicchi, é um historiador norte-americano que defende a “musicalidade da escuta” (musicality of listening) (CAVICCHI, 2003). O autor introduz o tema através dos seguintes questionamentos: “Por

que a musicalidade é automaticamente associada à performance de um instrumento, com a *criação* de um som musical? E quanto a mim, o ouvinte, o membro da audiência, o consumidor de música? Eu não sou ‘musical’?” (CAVICCHI, 2003).

Segundo o autor, antes da metade do século XIX no Estados Unidos, as práticas musicais estavam ligadas a performances amadoras no instrumento. Após esse período, a crescente vinda de turnês de óperas, instrumentistas virtuosos e orquestras profissionais, levaram a sociedade americana “a perder o contato com a dialética amadora do performer/ouvinte” (CAVICCHI, 200). Essas modificações de concepção musical na sociedade americana, juntamente com o crescimento da indústria fonográfica e a massificação cultural, resultaram em uma “classe distinta de ouvintes” (CAVICCHI, 2003). Com o avanço da tecnologia e ampliação da indústria fonográfica, a escuta passa a ser livre dos seus contextos específicos de performance ao vivo. É possível, na atualidade principalmente, escutar praticamente qualquer música em qualquer lugar.

A dicotomia surgida entre a música da “grande arte”, que consiste basicamente na música erudita europeia ocidental e a música “popular”, ou da “grande massa”, discutidas e sintetizadas nas obras de Theodor Adorno (ADORNO, 1999), separou e conceituou hierarquicamente as práticas musicais, levando a inferiorização das práticas musicais cotidianas no campo acadêmico. Este posicionamento tem sido amplamente discutido e revisto na atualidade. Estudos de cunho sociológico, etnomusicológico e fenomenológico buscam compreender as relações cotidianas dos indivíduos com a música, modificando o foco que durante muitos anos se voltaram apenas para a obra musical em si mesma, passando a considerar a recepção musical da escuta assim como contextos sociais e culturais desta recepção.

Das principais ideias retiradas do texto de Daniel Cavicchi, podemos destacar a reflexão sobre a escuta, onde ele critica a concepção de “escuta passiva”. Segundo o autor, o termo “passivo” relativo à escuta está associado a produção massiva de artefatos culturais:

As referências atuais à "audição passiva", no entanto, tem seu significado derivado particularmente do uso do termo "passivo" em críticas à cultura de massa. A passividade implica em uma perda de controle da produção musical: onde a música era uma parte orgânica e espontânea da comunidade humana, muitas vezes agora é um produto cuidadosamente pré-embalado para ser comercializado e vendido. Ouvir, como o único comportamento permitido aos consumidores de música - é um ato artificialmente abstraído de sua conexão integral com o jogo e a dança - é visto como sinônimo dessa perda (CAVICCHI, 2003).

Ainda refletindo sobre o termo “passivo” relativo à escuta, o autor explica que tal compreensão está fundamentada em algumas falsas assertivas: 1) caracterização de que a audição passiva assume que ouvir música demanda um único comportamento; 2) de que a performance musical é considerada o ato primordial da música e, portanto, a escuta é apenas uma consequência desta; 3) a audição está ligada a um modelo antigo e idealizado da não comercialização da música e a negação da indústria cultural por sua ameaça às relações face a face e; 4) a concepção de que somente através da prática instrumental é possível se desenvolver uma musicalidade.

Frente as essas falsas assertivas o autor defende que “[...] a escuta musical, assim como tocar, é um complicado e variado comportamento que muda de acordo com o amplo contexto histórico, social e biológico” (CAVICCHI, 2003, p. 6), o ato da escuta consiste em um processo que tem amplos e variados aspectos a serem considerados e, portanto, se torna um intrincado de relações, percepções e situações, exigindo de maneiras diversas a participação do ouvinte. Segundo o autor:

O rótulo "passivo" não aceita o valor nominal, como é praticado e experimentado, mas, em vez disso, reduz sutilmente a audição de uma "anti-categoria abstrata" - "não tocando" e "não cantando" - que tem pouca conexão com os atributos do comportamento em si e automaticamente mancha seu valor potencial (CAVICCHI, 2003).

Outro ponto importante no pensamento de Cavicchi (2003) é a valorização da escuta que surge nessa nova configuração estabelecida no século XX. Segundo o autor, uma abordagem sobre as experiências dos ouvintes para compreender a escuta através do discurso deles próprios, seria mais produtiva e coerente. Questionamentos sobre como caracterizam suas audições e os efeitos que a música causa e o que ela pode oferecer, é o que constrói o seu valor como artefato sociocultural. Portanto, o autor defende a compreensão sobre as concepções que o ouvinte estabelece na sua relação com a escuta musical.

## **2.2 Adequados modos de escuta**

Estudos de Stockfelt (1997) sobre as experiências da escuta, recepção e crítica acerca das variedades de arranjos e contextos da Sinfonia nº 40 de Mozart ao longo de duzentos anos, levaram o autor a refletir sobre diferentes “modos de escutas musicais”. Segundo o autor, assim como aconteceu com a Sinfonia de Mozart, a música tem sido, ao longo dos tempos, sempre ajustada à maneira de escutar do ouvinte:

Interpretações da Sinfonia nº 40 de Mozart, ou mesmo de qualquer obra musical, foram, portanto, sempre ajustadas à atividade do ouvinte e a seu modo de ouvir: em parte, de acordo com os diferentes contextos musicais; em parte, de acordo com diferentes atividades que o ouvinte poderia estar realizando ao mesmo tempo em que ouve música. À medida que a sociedade contemporânea e o papel da música nessa sociedade mudam, surgem novas formas de ouvir [...] (STOCKFELT, 1997).

Esses “ajustes” levaram à reflexão sobre a escuta e recepção musical, no que concerne ao surgimento de novas maneiras de ouvir.

De acordo com Stockfelt (1997), as demandas da modernidade forçaram os indivíduos a desenvolverem modos diferenciados de escuta. Esses modos de escuta estão mais relacionados às situações de escuta do que com a música em si. Segundo ele, os indivíduos desenvolveram competências de escuta de tal forma que os ouvintes são capazes de utilizar um mesmo tipo de música e até mesmo a mesma música de diferentes maneiras em diferentes situações, acarretando em diferentes experiências musicais. Stockfelt (199) coloca que:

Cada pessoa ouvinte [...] foi *forçada* (para poder lidar com suas percepções de som) - a desenvolver uma apreciável competência na tradução e utilização das impressões musicais que transmitem de alto-falantes em praticamente todos os espaços vivos. Tais competências são resultados [...] de diferentes processos de aprendizagem cotidiana, enquanto nos ensinamos qual dos sons que refletem e atravessam a paisagem urbana moderna em cada instante do dia devem ser agrupados e entendidos como música e os que devem ser entendidos como alguma outra coisa [...] (STOCKFELT, 1997).

Tais competências, apreendidas no cotidiano, resultam nos modos de escuta e estão relacionados à maneira que o ouvinte percebe a música e que varia de acordo com as situações de escuta. As situações de escuta levam em conta as relações entre contextos, locais, estilos de música e de performance, entre vários outros.

A partir da concepção dos modos de escuta, o autor desenvolve, então, o modo “adequado de escuta” (adequate listening) assim como a discussão sobre a forma ideal de se analisar a música.

Ouvir adequadamente não está relacionado a um conhecimento hierarquizado, mas sim à capacidade de se desenvolver a habilidade de ouvir o que é relevante e adequado ao gênero musical e ao contexto relativo à música ouvida:

*Ouvir adequadamente, portanto, não significa um modo de escuta "mais intelectual", ou "mais cultural", ou "melhor" ou "mais musical". Isso significa que se domina e desenvolve a capacidade de ouvir o que é relevante para o gênero na música, pelo que é adequado para a compreensão de acordo com o contexto compreensível do gênero específico. A escuta adequada não é pré-requisito para assimilar ou apreciar a música, aprender a reconhecer os estilos musicais ou a criar significado para si*

mesmo do que a música expressa; é um pré-requisito para se usar a música como uma linguagem, em sentido mais amplo, como um meio para comunicação real do compositor, músico ou programador para audiência/ouvinte (STOCKFELT, 1997).

Nesta concepção, a análise musical deve ser baseada primordialmente sobre a experiência da escuta considerando a escuta adequada ao gênero musical, ao modo adequado de escuta, às conotações musicais adequadas e às atividades realizadas simultaneamente à escuta. Em relação à análise da música no cotidiano, é necessário mais ainda: estar baseada na escuta adequada dada a situação. Segundo o autor, “tal adequação não é determinada pelo estilo musical em si mesmo, ou pelo gênero dentro do qual o estilo musical foi criado, ou pelo gênero pelo qual primordialmente pertence hoje, mas sim, pela localização da música na situação específica”. Esta “localização” determinará quem assume o papel de transmissor na cadeia da comunicação musical. Desta forma, o autor especifica que “uma análise baseada em uma escuta unilateral, concentrada e autônoma será uma análise do objeto errado, mesmo que a música analisada originalmente tenha sido criada para esse modelo de escuta (STOCKFELT, 1997).

Por fim, o autor defende o desenvolvimento de um modo de escuta reflexivo com o intuito de controlar o uso e as mudanças dos sons e dos eventos sonoros na contemporaneidade, objetivando a modificação da escuta da paisagem sonora urbana, como um projeto de humanização dos sons e do ambiente sonoro que nos cerca:

Da mesma forma que devemos ouvir a paisagem sonora urbana como "música" para torná-la mais humana, desenvolvendo assim a competência para elaborar metas ativas para a "composição" de um ambiente de som mais humano, devemos desenvolver a competência para ouvir essa música precisamente como parte da paisagem sonora para explicar e mudar a posição da música nesta paisagem sonora. Na medida em que nos esforçamos para compreender a música cotidiana de hoje e queremos desenvolver programas pedagógicos com relativa relevância para aqueles que viverão e participarão desta vida musical, devemos desenvolver nossa própria consciência reflexiva e competência como ativos “ouvintes preguiçosos” (STOCKFELT, 1997).

### **2.3 A música no cotidiano**

A contribuição do trabalho de DeNora (2004) para pesquisa voltada para a educação musical e para o campo da sociologia da música, consiste principalmente na abordagem da música como uma força social, “um material de construção da consciência e da estrutura social” (DENORA, 2004). Sua pesquisa busca compreender com profundidade a relação dos indivíduos com as músicas que escutam no seu cotidiano. Para isso a pesquisadora realizou entrevistas com 52 mulheres nos Estados Unidos e na

Inglaterra, além de realizar observações etnográficas em ambientes como Karaokês, aulas de aeróbica, sessões de musicoterapia e lojas de departamento.

Em sua pesquisa, a autora apresenta os contextos dos usos e funções da música no cotidiano dos quais são analisados, e coloca as principais questões e indagações sobre como a música articula a vida social. A autora, ao abordar a música e a vida social, resgata trabalhos clássicos (WILLIS, 1978; FRITH, 1981, 1978 apud DENORA, 2004), que através da pesquisa com jovens e seu envolvimento íntimo com a música, ajudaram a iluminar a questão da presença social da música, onde os próprios jovens estabelecem e caracterizam a relação entre a música e a vida social. Segundo a autora:

O grande contributo de Willis, Frith e Hall foi o foco não sobre o que pode ser "dito" sobre formas culturais, mas sobre o que a apropriação de materiais culturais consegue em ação, o que a cultura "faz" para seus consumidores nos contextos de suas vidas. (...) O trabalho de Willis foi pioneiro em sua demonstração de como a música faz muito mais do que "retratar" ou incorporar valores. Ele retrata a música como ativa e dinâmica, como constitutiva não apenas de valores, mas de trajetórias e estilos de conduta em tempo real (DENORA, 2004).

Uma das principais abordagens da autora se refere a “força semiótica da música”, onde ela defende que a força semiótica da música só poderá ser tratada se for considerada como produto da interação humano-música e, portanto, não condiz com a ideia generalizada de que a música possui conteúdo social e emocional e que as implicações sociais da música são intratáveis à análise empírica.

A autora refuta a ideia recorrente de que a música possui significado em si, *a priori*, e vai contra a análise semiótica da musicologia tradicional através do exame de leituras musicológicas e de concepções sociolinguísticas de significados. A autora reexamina o foco das análises musicais, deslocando as que consideram os elementos musicais como portadores de significado em direção às formas de recepção e de como os indivíduos estabelecem articulações entre elementos musicais com estruturas não musicais. A autora defende o ponto de vista de que “a análise musical, tradicionalmente concebida como um exercício que “nos conta” sobre a “música em si”, é insuficiente como meio para entender o afeto musical, para descrever a força semiótica da música na vida social” (DENORA, 2004).

A autora questiona a forma como os ouvintes se baseiam em elementos musicais como recursos para organizar e elaborar suas próprias percepções de coisas não-musicais, ou seja, de que maneira a música e seu “significado”, que de forma alguma é inerte, nos “ajuda” a construir nossa percepção sobre aspectos não-musicais. Um dos conceitos

utilizados pela autora para explicar esta perspectiva se refere ao que ela chama de enquadramento (framing). O enquadramento ocorre quando, de alguma forma, consciente ou inconsciente, a música é projetada ou mapeada para algum aspecto extra-musical.

O enquadramento musical ocorre quando as propriedades da música são de alguma forma projetadas ou mapeadas para outra coisa, quando as propriedades da música são aplicadas e passam a organizar algo fora de si. Usando a noção de enquadramento como ponto de partida, é possível investigar como os atores de todos os tipos estabelecem vínculos entre materiais musicais e assuntos não-musicais, seja no nível de produção musical (por exemplo, composição - mapeamento musical e gênero em Bizet) ou ao nível do consumo (por exemplo, interpretação - nossas impressões sobre os personagens da ópera) (DENORA, 2004).

Este processo de “enquadramento” de materiais musicais discutidos e demonstrados acima nas palavras de DeNora (2004) percorre todo o discurso dos jovens pesquisados sobre suas experiências com a escuta.

Em sua obra, a autora propõe uma análise sobre a articulação de elementos da vida social com a música. Ao colocar a música como uma tecnologia do “self” ou do “eu” (título do capítulo - Music as technology of self), a autora se refere à maneira como a música é utilizada pelos indivíduos como um elemento que participa das mais complexas ações de estruturação do eu social e psicológico. Dentro dessas ações, a música se mostra como método, meio, instrumento, aparato, como um andaime na construção da identidade dos indivíduos. Destacam-se os seguintes aspectos mais recorrentes da análise da música como tecnologia do *self*: práticas reflexivas empregadas para se constituir e reconstituir a si mesmos, gerenciamento do emocional, aumentar ou modificar níveis de energia, desenvolver uma linha autobiográfica através da música, promover uma organização da subjetividade.

Para compreender como a música funciona como tecnologia do self a autora buscou, nas falas das mulheres entrevistadas, como esse processo ocorre em ação, tendo seu foco, de caráter exploratório, voltado para a “investigação das práticas musicais no dia a dia e para examinar a música como força organizadora da vida social” (DENORA, 1999).

Os questionamentos abordados nas entrevistas se voltaram exclusivamente para as práticas musicais inseridas no dia a dia, especialmente em relação à escuta e à função que determinado tipo de escuta exerce no momento. A autora apresenta a música como um dispositivo de amplas possibilidades nos seus usos e funções. Ela discute e demonstra como os aspectos relacionados ao significado musical, ou seja, a força semiótica da música, discutido anteriormente, se revela na relação das entrevistadas com a música do

seu dia-a-dia, incluindo os momentos mais íntimos. Os aspectos observados e analisados nos discursos das entrevistadas se referem primeiramente ao conhecimento sobre o que elas necessitam musicalmente, em diferentes momentos e sob diferentes circunstâncias como um dispositivo de auto regulação emocional e energética.

Outro ponto importante no trabalho de Denora (2004) incide na questão do papel da música na constituição do corpo fisiológico, não consciente e microbiológico. A este aspecto incluem características de energia, comportamento, coordenação, tempo, excitação, motivação, resistência e homeostasia, como respiração, frequência cardíaca e pressão sanguínea, e autopercepção de dor e prazer corporal.

Através da análise sobre o uso da música como auxiliar na regularização dos processos físicos e comportamentais em bebês recém-nascidos e/ou prematuros, a autora reafirma e expõe como a música tem influências inconscientes sobre processos corporais e vitais:

[...] como o papel ativo da música na promoção da "integridade do estado" neonatal (ou seja, a normalização e regularização dos processos corporais) ajuda a iluminar o papel da música como um dispositivo de ordenação corporal, em todos os estágios da vida humana, como um meio que pode ter efeitos muito antes de ser "significativo" em um sentido cultural (DENORA, 2004).

Ainda sobre os processos e a influência da música sobre o corpo, a autora se utiliza do conceito de "tecnologia protética" (DENORA, 2004), da qual é definida da seguinte forma:

As tecnologias protéticas são materiais que ampliam o que o corpo pode fazer [...]. Através da criação e uso de tais tecnologias, os atores (corpos) são habilitados e capacitados, suas capacidades são aprimoradas. Com essas tecnologias, os atores podem fazer coisas que não podem ser feitas de forma independente [...]. (DENORA, 2004).

No estudo de DeNora (2004), a autora demonstra como música pode ser utilizada como uma tecnologia protética no sentido de que a "música é um cúmplice da configuração do corpo. É uma tecnologia de construção corporal, um dispositivo que oferece capacidade, motivação, coordenação, energia e resistência" (DENORA, 2004). Esse conceito surge através das observações de aulas de aeróbica onde a instrutora experiente utilizava a música como recurso auxiliar ao longo da aula da qual buscava-se respostas corporais por parte dos alunos. A autora demonstra como a música se torna uma "tecnologia protética" no sentido de ser um recurso que possibilita o indivíduo adquirir capacidades que sem a ajuda da música seria mais difícil ou até mesmo impossível.



No caso do exercício aeróbico, é possível identificar alguns dos materiais musicais específicos que funcionam, em tempo real, sobre o corpo, materiais que foram projetados e podem ser apropriados para fins corporais específicos. [...] Observá-los no trabalho ao longo de quarenta e cinco minutos mostra como a música é muito mais do que um mero acompanhamento do movimento aeróbio, como é constitutivo da agência aeróbica. [...] a música pode ser entendida como possuindo propriedades ativas e estruturantes sobre e para o corpo. Dentro de um treino aeróbio, a música disciplina o caráter performativo do corpo, configurando e transfigurando-o ao longo de uma sessão (DENORA, 2004).

Para análise das duas abordagens citadas - a música no auxílio da integridade do estado neonatal e como tecnologia protética - a autora se vale do conceito de “*entrainment*” que pode ser entendido como um processo de alinhamento corporal com algum aspecto exterior, neste caso, a música. As principais características da música, que possibilitam o *entrainment* do corpo com a música, variam e estão relacionadas principalmente com o ritmo.

Outro importante aspecto demonstrado no trabalho da autora se refere à música como um dispositivo de ordenação social: como a música pode ser empregada, embora às vezes inconscientemente, como um meio de organizar indivíduos potencialmente diferentes, de modo que suas ações pareçam ser intersubjetivas, orientadas mutuamente, coordenadas, arrastadas e alinhadas, como a música é utilizada pelas pessoas para “decorar” situações sociais para fins específicos.

A música é, portanto, parte do material cultural através do qual as “cenas” são construídas, cenas que oferecem diferentes tipos de agência, diferentes tipos de prazer e formas de ser. É importante ressaltar que esse processo e o uso da música como um dispositivo de “construção de cena” podem influenciar a consciência racional. Sem estar ciente de como eles estão respondendo e interpretando música, os atores podem se aproximar e entrar em estruturas musicais. Isso pode implicar o realinhamento do comportamento corporal, o toque de um pé ou uma mudança de energia física ou motivação, um realinhamento do estado emocional ou um realinhamento da conduta social.

As ideias dos autores expostas nesta seção realizam um diálogo amplo e coerente com as falas dos jovens alunos da pesquisa realizada, sobre a experiência musical da escuta. Nesta pesquisa, ênfase é dada às experiências dos jovens com a escuta e as variadas formas e situações de escuta, assim como Stockfelt (1997) propõe. Busca-se também a não rotulação da experiência da escuta como escuta “passiva”, como Cavicchi (2003) coloca, pois assim com o autor defende, nenhuma atividade de escuta musical está isenta de provocar algum tipo de reação no ouvinte, seja qual for o plano de escuta em que a experiência está acontecendo. Portanto, nenhuma escuta é realmente passiva. Esta ideia

é reforçada por DeNora (2004), quando ela apresenta os resultados de sua, onde aparentemente ninguém está prestando atenção ao que está tocando, mas a música está sendo colocada com a intenção de surtir algum efeito comportamental. Dizer que há escuta passiva é subestimar os poderes da música.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as perspectivas demonstradas nas pesquisas descritas acima, existem diferentes modos de escuta. Os modos de escuta estabelecidos na experiência musical e baseado nas falas dos jovens que participaram desta pesquisa são estruturados dialogicamente com o dia a dia dos mesmos, considerando as variadas situações do contexto do cotidiano, assim como as funções que as situações de escuta demandam para a música.

A primeira parte da revisão de literatura, em que foram analisadas teses e dissertações que serviram como aporte teórico para a pesquisa que foi realizada em uma escola de educação básica, demonstrou como a relação dos jovens com a música é complexa e variada, apresentando aspectos que à primeira vista não podem ser apreendidos em uma convivência formal do espaço escolar. Ao se aproximar do universo cultural do aluno, a diversidade de experiências musicais que emergem, se mostra como potencializadoras de conhecimentos e de autoconhecimentos, ou seja, são desterrados aspectos ligados à outras esferas humanas além do aprendizado, como o desenvolvimento pessoal.

O estudo realizado sobre os modos de escuta de jovens alunos apresentou inúmeras possibilidades de aprofundamentos, desdobramentos e abre possibilidades educacionais diversas e não apenas exclusivamente inseridas na área da Educação Musical. A música representa um meio de comunicação de múltiplas possibilidades e funções, de acordo com os diversos tipos de abordagem da experiência musical através da escuta. A escuta de música não envolve apenas sons e um sistema auditivo. Envolve sentimento, situações, humores, culturas, intelecto, funções e mais infinitas variáveis que interferem e estruturam a escuta, que se estabelece como um verdadeiro universo musical para os jovens.

As escolhas musicais dos jovens trazidas para a escola representam importante recurso para o professor estreitar o universo entre a escola e os jovens, pois essas escolhas estão muito mais ligadas à reflexividade social, vital para o desenvolvimento e amadurecimento do jovem, do que a uma atividade que objetiva simplesmente o entretenimento. A escuta, portanto, se torna importante aspecto a ser evidenciado e trabalhado no contexto escolar, pois a música não está ali somente para informar, ou ensinar conhecimentos - apesar de o fazer - ela vai muito além, pois possibilita novas experiências.

Oferecer possibilidades e direcionamento para os jovens potencializarem suas aspirações e seus conhecimentos tácitos, proporciona caminhos pelos quais eles possam se descobrir a partir de suas visões de mundo. O professor-educador passa a assumir, portanto, um papel de mediador de possibilidades. Nesta concepção, o professor media as experiências e os conhecimentos produzidos através da escuta musical, possibilita a abertura de espaços para os jovens se expressarem e serem capazes de produzir, juntamente com seus pares e seus professores, não apenas conhecimento, mas cultura, cidadania, alegria, prazer, arte etc. Nesse espaço, há de se produzir diálogo, e quando há o diálogo, a troca, ou seja qual for o tipo de experiência proporcionada a esses jovens, a força transformadora da música se expande.

## 4. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Coleção os pensadores**. Adorno-Vida e Obra. Trad. Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ARANTES, L. F. **Tem gente ali que estuda música para a vida! : um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia**. (Dissertação) Mestrado em Linguística, Letras e Artes - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

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

BYLAARDT, C. P. **Modos de escuta dos jovens alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre**. (Dissertação) Mestrado em Música – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017.

CAVICCHI, D. **The Musicality of Listening**. PopTalk (Experience Music Project online list). Pop Conference, Seattle, WA, April, 2003.

COSTA, G. M. M. **As músicas veiculadas pela música entre jovens: Consumo, Tendências e Comportamentos.** (Tese) Doutorado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

DENORA, T. **Music in everyday life.** Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Music as a technology of the self. **Poetics.**, v.27, n.1, p.31-56, 1999.

POPOLIN, A. **Eu gosto de escutar música todo dia [ ] Todo jovem gosta. Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical.** (Dissertação) Mestrado em Linguística, Letras e Artes - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

RAMOS, S. N. **Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis.** (Tese) Doutorado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

RÊGO, T. M. S. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo).** (Dissertação) Programa de Pós -Graduação "Música em Contexto" - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Brasília, Distrito Federal, 2013.

STOCKFELT, O. Adequate modes of listening. In: SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. **Keeping score: music, disciplinarity, culture.** Charlottesville, Vi.: University Press of Virginia, 1997.

## A CAPOEIRA ENQUANTO EXPRESSÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA PRÁTICA EXTENSIONISTA NO IFAC

**Paulo Roberto de Souza<sup>1</sup>, Suellen Cristina Enes Valentim da Silva<sup>1</sup>, Fernando Ferreira<sup>2</sup>, Jefferson Teixeira Sarmento de Lima<sup>1</sup>, Valdinéia Rodrigues Tomaz<sup>1</sup>, Cledir de Araújo Amaral<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

O foco dos Institutos Federais baseia-se na justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Reafirmando que formação humana e cidadã precedem à qualificação para o exercício laboral e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. No Instituto Federal do Acre, a prática extensionista, assim como a pesquisa são elementos indissociáveis do ensino e em conjunto constituem-se como base para uma formação cidadã. Apesar da existência de projetos de extensão desde 2010, foi somente a partir de 2013 que se criaram uma política institucional de extensão com vistas ao alcance dos objetivos educacionais. Dentre os diversos projetos de extensão institucionalizados e desenvolvidos no campus Rio Branco destaca-se, a propósito deste texto, a Capoeira no IFAC, o primeiro projeto de extensão institucionalizado, remontando o início das atividades educacionais da instituição, promove e protege a capoeira enquanto manifestação cultural brasileira além de trazer consigo práticas de folguedos afro-brasileiros, evidenciando a responsabilidade social da Instituição. O presente relato de experiência centra-se na apresentação da capoeira enquanto possibilidade educacional desenvolvida no Instituto Federal do Acre que integra um público diverso, seja crianças, adolescentes e adultos, ou servidores e estudantes que são envolvidos num processo aprendizagem que vai além da prática corporal.

**Palavras-chave:** Capoeira, Extensão e Educação.

### ABSTRACT

The focus of the Federal Institutes is based on social justice, equity, economic competitiveness and the generation of new technologies. Reaffirming that human and civil formation precedes the qualification for the work practice and is based on the commitment to secure that trained professionals have the capacity to keep them self permanently in development. At the Federal Institute of Acre, extensionist practice, as well as research, are indissociable elements of education and together constitute a basis for one citizen formation. Despite the existence of extension projects since 2010, it was only after 2013 that an institutional extension policy was created to achieve educational objectives. Among the various extension projects institutionalized and developed at the Rio Branco campus,

Capoeira is highlighted in IFAC, as first institutionalized extension project, tracing the beginning of the institution's educational activities, promoting and protecting capoeira as a manifestation Brazilian culture, as well as bringing with it Afro-Brazilian folklore practices, evidencing the institution's social responsibility. The present experience report focuses on the presentation of capoeira as an educational possibility developed at the Federal Institute of Acre that integrates a diverse audience, be it children, adolescents and adults, or servants and students who are involved in a learning process that goes beyond corporal practice.

**Keywords:** Capoeira, Extension and Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Com as transformações ocorridas no início do século XX, o mercado de trabalho demandava qualificação profissional por parte de seus trabalhadores, fazendo-se necessário pensar uma educação que formasse profissionais de maneira rápida e qualificada. Nesta perspectiva, durante o governo do então presidente Nilo Peçanha foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices que procuraram capacitar a população pobre, “desfavorecidos de fortuna”, tornando-os aptos a participar do processo de divisão do trabalho da sociedade, conforme figura no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909).

É necessário destacar que este decreto institui a educação técnica brasileira e que, cerca de 100 anos após, possibilitou a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ou, simplesmente, Rede Federal, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II., representam um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2008).

Centrados na equidade, competitividade econômica e na geração de novas tecnologias, os Institutos Federais responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, levando em consideração que a formação humana e cidadã precedem à qualificação para o exercício laboral e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Considerando que a escola tem o objetivo levar o educando ao encontro dos conhecimentos e informações, estimulando as inteligências mentais, ou seja, os saberes

linguísticos, histórico, matemático, geográfico, o artístico; as físico-corporais e as afetivo-sociais. Espera-se que a capacidade de pensar e agir seja construída, levando em conta que não há limites para o conhecimento, pois ele é a base do desenvolvimento do homem e de sua relação com o cotidiano em que vive (KOGUT; SILVA, 2009).

Neste sentido, ações de ensino, pesquisa e extensão configuram-se como centrais em uma concepção de formação ampliada defendida na Educação Profissional e Tecnológica, e que podem ser traduzidas na articulação e integração da ciência, da tecnologia, da cultura e de conhecimentos específicos, bem como no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício profissional.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) a extensão, embora pautada desde o segundo semestre de 2010, com o desenvolvimento de ações extensionistas, foi somente a partir de 2013 que se estabeleceu uma Política de Extensão, sendo esta atualizada no ano de 2017, que vigora até o presente (IFAC, 2018).

De maneira geral, no IFAC a extensão é compreendida como prática educacional que interliga as atividades de ensino e pesquisa com as demandas oriundas da sociedade, portanto, necessária à instituição e aos seus usuários, através do compromisso social de reproduzir, produzir e transformar conhecimentos, saberes e práticas enquanto instrumento de modificação social e educacional aos que dela fazem uso (IFAC, 2018).

Por reconhecer como papel da escola a construção de um maior número de relações que viabilizem a ampliação do entendimento e diversificação acerca da cultura corporal de movimento (DARIDO; RANGEL, 2008), a realização de ações inerentes às práticas corporais, alinhadas à proposta pedagógica escolar configuram-se em importante instrumento educacional, e é neste contexto que a prática da capoeira está inserida no IFAC como projeto de extensão.

Desse modo, o presente trabalho centra-se no relato de experiência do projeto de extensão que ofertou aulas de capoeira aos estudantes dos diferentes níveis de ensino e cursos, aos servidores (docentes e técnicos) e à comunidade externa.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um relato descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto do projeto de extensão “Iniciação aos fundamentos técnicos e táticos da capoeira”,

desenvolvido e institucionalizado no campus Rio Branco do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Tem como objetivo descrever a experiência vivenciada durante as atividades de capoeira, enquanto projeto de extensão, realizada com a comunidade interna e externa.

Neste relato foi feito um retrospecto sobre a origem da capoeira, levantando seus aspectos históricos e culturais, bem como sua importância enquanto movimento de resistência da cultura afro-brasileira e de prática esportiva e de expressão corporal.

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas com a participação de servidores, discentes e comunidade externa, no período de 2010 a 2018 no IFAC campus Rio Branco.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao considerar inicialmente apenas os aspectos históricos da capoeira depara-se ao seu potencial educativo, uma vez que a história da capoeira se confunde com a história do Brasil e sua gênese apresenta-se intimamente ligada à África.

Há muitas controvérsias a respeito da origem da capoeira, mas, não há dúvidas de que sua criação ocorreu da convergência de elementos das práticas culturais africanas e das condições específicas do sistema de escravidão brasileiro o qual os africanos foram submetidos entre os séculos XVI e XIX, fato que explica o desconhecimento de sua presença em outros países que utilizavam do trabalho escravo de povos africanos.

A capoeira surge em meio à necessidade de o escravo extravasar sua dor e desejo de liberdade oprimidos, vindo a se tornar um dos principais símbolos da resistência negra no Brasil e que, por esse motivo, foi perseguida chegando a ser proibida no início da velha República no ano de 1890.

É somente no século XX, por volta de 1932, na Era Vargas que a capoeira passou por um processo de resignificação, saiu da marginalidade e foi reconhecida como esporte de identidade nacional. O fim da lei que proibia a prática da capoeira se deu, em grande parte, devido a Manoel dos Reis Machado, conhecido como mestre Bimba, um dos representantes da capoeira mais consagrado, que instituiu a primeira academia de Capoeira, dando um caráter formativo e educacional à prática (FALCÃO, 2006).

Mais tarde, em 1972, o Ministério da Educação e Cultura homologou o reconhecimento da capoeira como modalidade desportiva e, em 1985, foi introduzida nos Jogos Estudantis Brasileiros como uma atividade esportiva educativa, sendo ainda



reconhecida pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) como Esporte Nacional Olímpico, tendo sua representação nacional pela Confederação Brasileira de Capoeira e, em âmbito internacional, a Federação Mundial de Capoeira e a Federação Internacional de Capoeira que realizam diferentes ações da capoeira enquanto fenômeno esportivo (BRITO, 2007; FALCÃO, 2006).

A capoeira possui peso simbólico na constituição das identidades locais, no lugar preponderante que ocupa na vida cultural das comunidades e nas representações coletivas sobre elas (IPHAN, 2008). Dessa maneira, tem sido amplamente difundida em vários países, integrando o currículo de diferentes cursos universitários, programas de extensão e atividades curriculares e extracurriculares em escolares na educação básica e em projetos sociais.

A capoeira traz em seu exuberante acervo cultural a riqueza da cultura popular. Seus praticantes, além de manter vivo este patrimônio imaterial da cultura brasileira, difundem uma variedade de folguedos afro-brasileiros que se relacionam diretamente ao processo histórico da capoeira e da própria história do Brasil. Fato que se confirma quando observamos entre os grupos de capoeira o resgate e a divulgação das muitas manifestações afro-brasileira da cultura popular, tais como: samba de roda, maculelê, puxada de rede, dança guerreira entre outras.

No Acre, a capoeira tem ampla inserção na sociedade, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de todas as faixas etárias. A existência de vários grupos de capoeira, a partir da década de 80, permite uma diversificação de abordagens do ensino/prática desta luta (ALBUQUERQUE, 2011).

O ensino/prática da capoeira envolve tantos os aspectos culturais e artísticos, como aqueles voltadas para o desenvolvimento físico e de competição, específicos da luta. Ou seja, no aspecto físico, a capoeira se destaca como uma prática singular tanto no desenvolvimento das valências motoras como na aptidão física relacionada às habilidades atléticas e à saúde (CASTILHA, 2012), o que evidencia o seu potencial educacional por se tratar de uma temática da cultura corporal de movimento que expressa a identidade brasileira.

Em virtude da natureza educativa da capoeira, a sua realização em ambientes escolares, desde que vinculadas à proposta pedagógica, parece promissora para uma educação plural e emancipatória. Assim, a capoeira no IFAC está presente, enquanto ação extensionista desde o início das atividades escolares, ocorrida a partir do segundo semestre de 2010, quando o IFAC recebeu suas primeiras turmas de estudantes.

Assim como na história da capoeira, desenvolvida enquanto movimento de resistência, a sua inserção no IFAC também sofreu as dificuldades durante o processo de implantação causada pela provisoriedade do seu campus e falta de estrutura. O que foi minimizado após a construção da sede própria do Campus Rio Branco. Todavia, a inexistência de um espaço apropriado à sua prática até a construção do Ginásio Poliesportivo representou um dos principais desafios encontrados neste novo momento do projeto.

O Projeto de Capoeira no IFAC tem como objetivo envolver o espaço escolar como uma ponte para a garantia da preservação, difusão e valorização do patrimônio imaterial da cultura brasileira e do ofício e saberes dos mestres, bem como se utilizar das possibilidades educativas inerentes à vivência da capoeira.

Empregando o Sistema Candeias de Ensino o projeto centra-se nos fundamentos histórico e cultural, técnico-tático, musical e didático-pedagógico (BRITO, 2003; 2005) e conta com a parceria de mestres e capoeiristas de grupos locais com os quais realizam-se intercâmbios.

A partir de 2016 o projeto passou a ser incentivado por meio de edital interno, que viabilizou a aquisição de materiais e instrumentos específicos para a capoeira e folgedos, além de bolsa de extensão e, posteriormente, bolsa de assistência estudantil de incentivo ao esporte (Pró-esporte) disponibilizadas a estudantes que auxiliaram na sua realização. Nessa fase, a participação do bolsista de extensão foi fundamental tanto para a continuidade do projeto como para a sua formação enquanto professor de capoeira e acadêmica, uma vez que este era estudante de curso superior em licenciatura no IFAC.

As aulas, ofertadas gratuitamente, realizadas em duas sessões semanais e, eventualmente, em finais de semana, para permitir vivências de atividades específicas como treinos de floreios e saltos em espaços alternativos (pós-de-serra, por exemplo), bem como para intercâmbios com grupos locais, apresentações e participações em eventos de capoeira.

A heterogeneidade é uma característica do público participante, tanto na questão da faixa etária, abrangendo crianças a partir dos seis anos de idade até adultos na faixa dos quarenta, como em relação ao seu vínculo com a instituição, atendendo estudantes, dos diferentes níveis e cursos ofertados, servidores (docentes e técnicos administrativos), pessoas oriundas da comunidade externa (residentes no entorno e familiares de servidores e estudantes).

A divulgação tem sido realizada por meio de cartazes afixados nas dependências do campus, além de chamadas veiculadas nos canais oficiais de comunicação (portal institucional e redes sociais), sendo contínuo o fluxo de entrada de participantes durante as edições do projeto.

No que concerne aos aspectos da prática corporal com vistas ao desenvolvimento de técnicas e táticas do jogo da capoeira e do condicionamento físico, além da realização de exercícios físicos gerais, as aulas consistem em treinamentos de movimentos de ataque e defesa, fintas, deslocamentos e floreios, favorecendo à promoção da saúde e da qualidade de vida dos participantes.

No que tange ao aspecto histórico-cultural, considerando a multiplicidade da capoeira enquanto manifestação artística, cultural e esportiva, realizam-se estudos, pesquisas e discussões de temas relativos à historicidade, às tradições e aos rituais da capoeira. Dentre os temas trabalhados merecem destaque as teorias relativas à origem da capoeira, seu desenvolvimento ao longo da História do Brasil, personalidades, organização de grupos, mestres, as músicas, os toques, os golpes, os folguedos entre outros.

Os participantes também são iniciados na musicalidade, seja no aprendizado de toques dos instrumentos tradicionais da capoeira (berimbau, atabaque e pandeiro), seja na aprendizagem e no estímulo à composição de cantigas com base em seus fundamentos, bem como o conhecimento dos processos de construção de instrumentos.

As rodas de capoeira consistem em momentos singulares para a troca de conhecimentos práticos entre os integrantes do projeto e capoeiristas externos que por vezes prestigiavam com suas presenças. É nas rodas que os integrantes expressam o aprendizado desenvolvido no decorrer das aulas práticas, bem como uma oportunidade para aprender novas habilidades e conhecimentos.

A realização destas ações repercute no desenvolvimento do fundamento didático-pedagógico, uma vez que o instrutor responsável pelas aulas ao ministrá-las tem a oportunidade para se aprimorar nos aspectos inerentes à função docente na capoeira.

Os folguedos afro-brasileiros e a capoeira possuem mesma matriz, sendo comum encontrar, entre praticantes da capoeira, vivências e práticas destes. Por esta razão, alguns folguedos afro-brasileiros foram trabalhados durante a realização do projeto no IFAC, podendo citar o maculelê, a puxada de rede, a dança guerreira e a dança afro, que envolve expressões da dança, luta, musicalidade e história, evidenciando a riqueza da cultura afro-brasileira.

A partir de tais vivências o grupo de participantes do projeto teve a oportunidade de apresentar a capoeira e folgedos em diferentes atividades culturais realizadas pelo IFAC e por instituições parceiras. O registro da participação da Capoeira no IFAC em algumas ações de 2016 a 2018 é descrito a seguir:

- Roda de Capoeira no Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC - CONC&T, em 2016 (Figura 1.a);
- Roda de Capoeira no Viver Ciência, em 2017 (Figura 1.b);
- Aula e Roda de Capoeira na Recepção da Comitiva da *Northern Virginia Community College* – NOVA, em 2018 (Figura 1.c);
- Participação de Mesa de Debate na Semana da Consciência Negra do IFAC, em 2016 (Figura 1.d);
- Roda de Apresentação na Inauguração do Ginásio Poliesportivo Juliana de Souza Dantas do Campus Rio Branco, em 2017 (Figura 1.e);
- Apresentação do Projeto no Seminário Internacional de Extensão Universitária – SIEU (Figura 1.f);
- Apresentação de Dança do Fogo no Sarau Cultural, 2017 (Figura 1.g);
- Apresentação da Cultura Brasileira aos estudantes oriundos da Universidade de Harvard (EUA) em visita ao Acre, em 2018 (Figura 1.h)



**Figura 1.** Registros da participação do projeto da Capoeira no IFAC em ações a partir de 2016 a 2018.

Fonte: Acervo pessoal.

Dos grandes feitos na realização das diferentes edições do projeto de Capoeira no IFAC destaca-se o cumprimento de um dos propósitos essenciais da extensão, que é conseguir reunir e envolver numa mesma atividade educativa os diferentes seguimentos da comunidade interna (docentes, técnicos e discentes dos diferentes cursos e níveis) e comunidade externa, tornando o projeto a porta de entrada para muitas pessoas que até então desconheciam o IFAC e suas possibilidades de formação. Sendo que ao menos sete pessoas ingressaram pela primeira vez no IFAC por meio deste projeto de extensão e que, posteriormente, se tornaram alunos e até servidor da instituição.

Outra importante marca do projeto é a parceria com o Grupo de Candeias de Capoeira, detentor do Sistema de Ensino adotado, cujo ponto alto se deu na realização do evento anual do grupo em 2017 nas dependências do IFAC. Neste evento, foram envolvidos os estudantes dos cursos técnico integrado ao ensino médio em que participaram juntamente com os capoeiristas do projeto e do grupo parceiro da oficina de percussão com materiais alternativos e da palestra com o tema “Capoeira, educação, religiosidade e preconceito”.

O momento mais esperado deste evento foi a realização do batizado e troca de cordas de capoeira, de acordo com o sistema hierárquico do grupo, que certificou o desenvolvimento dos integrantes da capoeira no IFAC, com destaque para o reconhecimento com o título de professor de capoeira ao aluno-bolsista, responsável pela condução das aulas no projeto nas edições de 2016 a 2018, pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica tanto partindo do Sistema Candeias como da aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso de graduação no IFAC concluído em meados de 2018.

#### 4. CONCLUSÃO

Destacam-se, assim, como pontos positivos da prática de capoeira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre uma maior inserção do IFAC junto à comunidade externa, divulgando suas ações e projetos e, trazendo novos alunos a partir dessa experiência; a permanência de alunos na instituição, a partir de práticas que se sobrepõem as paredes da sala de aula; o protagonismo do aluno no aperfeiçoamento diário de sua prática dentro do projeto, mostrando que ele é o principal agente de sua transformação; melhoria da relação alimentar e física dos participantes, a partir da prática esportiva do projeto e de seus benefícios; e, sobretudo, proporcionar a ruptura de uma visão

marginalizada da capoeira, mostrando sua importância como prática esportiva, cultural e social para a formação dos indivíduos e sua preservação como patrimônio imaterial.

## 5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.S.C. **Estudos e pesquisas da cultura corporal**. Rio Branco, AC: Edufac, 2011.

BRASIL. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Resolução nº 003, de 23 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a aprovação da Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Aprovado em 23.01.18. Disponível em: <[https://ifac.edu.br/component/k2/item/download/411\\_9b5757d8b38e817cd32be51a66d22524.html](https://ifac.edu.br/component/k2/item/download/411_9b5757d8b38e817cd32be51a66d22524.html)>, acesso em 26 fev. 19.

BRASIL. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Parecer nº 038, de 07 de fevereiro de 2008**. Registro da capoeira como patrimônio imaterial da cultura brasileira. Aprovado em 15.07.2008. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1388>>, acesso em 22 fev. 19.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Aprovado em 30.12.18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>, acesso em 26 fev.19.

BRITO, E.P. **No caminho da malícia**. Goiânia: Grafset, 2007

BRITO, E.P. **Sistema Candeias de Ensino**. (Cartilha do Grupo Candeias), 2005

BRITO, E.P. **No caminho do mestre**. 2.ed. atualizada. Goiânia: Editora Artcrio, 2003.

CASTILHA, F.A. **Aspectos pedagógicos da capoeira**. PR: Méritos, 2012

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FALCÃO, J.L.C. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE – Royal Court, 1996.

KOGUT, M. C; SILVA, E. O. Os saberes do professor de educação física. **IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul brasileiro de psicopedagogia**, 2009.

## DIAGNÓSTICO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ESPORTE E LAZER DA REGIONAL 6 DE AGOSTO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-AC

**Josuele França de Castro<sup>1</sup>, Denise Jovê Cesar<sup>2</sup>, Adriane Corrêa Da Silva<sup>3</sup>, Eliane Elicker<sup>3</sup>**

1. Universidade Federal do Acre, Centro de Ciências da Saúde e do Desporto. Curso de Licenciatura em Educação Física, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação, Rio Branco, Acre, Brasil;
3. Universidade Federal do Acre, Laboratório de Estudos e Pesquisas da Cultura do Corpo, Educação Física, Saúde e Lazer/UFAC. Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi diagnosticar os espaços públicos de esporte e lazer disponíveis na regional 6 de agosto. Buscou-se responder ao seguinte questionamento: Qual é a realidade dos espaços públicos de esporte e lazer da regional 6 de agosto? Trata-se de uma pesquisa de campo, onde o foco é a observação e o registro fotográfico. O local escolhido foi a regional 6 de agosto localizada no segundo distrito de Rio Branco - Acre, para tanto foram realizadas visitas no mês de dezembro de 2017. Inicialmente foi feito o mapeamento dos espaços, ordenando-os por localização para visita. Após observação dos espaços os mesmos foram organizados neste trabalho de acordo com os bairros onde cada um está localizado. A partir das observações e das anotações feitas foi possível identificar que os espaços e equipamentos não recebem a devida manutenção, estando a grande maioria deteriorando-se. A administração pública não dá a devida atenção as políticas de esporte e lazer, o que pode favorecer o lazer comercializado; Grande parte da população não reconhece o esporte e o lazer enquanto direito social; Conclui-se que o acesso aos espaços públicos de esporte e lazer depende de ações do poder público, que infelizmente não acompanham a demanda de crescimento das cidades, há necessidade de um trabalho integrado em Políticas Setoriais de Esporte e Lazer que deve ampliar a visão restrita que se tem dos mesmos.

**Palavras-chave:** Espaços, Lazer e Esporte.

### ABSTACT

The purpose of this work was to diagnose the public sports and leisure spaces available in the regional August 6th. We tried to answer the following question: what is the reality of the public spaces of sports and leisure of the regional August 6th? It is a field research where the focus is the observation and the photographic record. The chosen place was the regional August 6th located in the second district of Rio Branco - Acre, Brazil, so visits were made in December 2017. Initially the mapping of the spaces was done, ordering it by location to visit. After the observation of the spaces they were organized, in this work, according to the neighborhoods where each one is located. From the observations and notes it was possible to identify that the spaces and equipment are not properly maintained, most of which are

deteriorating. The public administration does not give due attention to the politics of sports and leisure which can favor the commercialized leisure; most of the population does not recognize sport and leisure as a social right; it is concluded that the access to public spaces for sports and leisure depends on the public power actions, which unfortunately, do not meet the growth of the cities; there is a need for an integrated work in Sectorial Sports and Leisure Policies that should broaden the restricted vision that one has of them.

**Keywords:** Spaces, Leisure and Sports.

## 1. INTRODUÇÃO

A cidadania é formada por três elementos constitutivos: civil, político e social, a concretização desses três direitos, dá a condição necessária para à vivência da cidadania plena. A Constituição de 1988, em seu artigo sexto assegura o direito dos cidadãos brasileiros à: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e a infância e assistência aos desamparados. Permitindo assim reduzir a desigualdade social gerada pelo capitalismo, gerando a justiça social e garantindo bem-estar a todos. Desta forma, o lazer é um direito social, e sendo assim o poder público deve incentiva-lo como forma de promoção social (BRASIL, 1988).

Sendo um direito social garantido a todos, a temática do lazer tem sido estudada há algum tempo. O interesse sobre a temática do lazer surgiu em meados do século XIX, até então era apenas entendido como um tempo desocupado depois das obrigações. Para Camargo (1986) e Marcellino (1996), o lazer pode possuir significados diferentes para quem o pratica, uma vez que, passear, assistir um filme, conversar com os amigos, ir à praia, ou simplesmente ler um livro constitui-se numa forma de lazer.

Já Dumazedier (1976) conceitua o mesmo como uma ação que só é possível após o indivíduo livrar-se das suas obrigações, sejam elas profissionais, domésticas, sociais, entre outras, devendo caracterizar-se como uma prática plenamente voluntária. Entende-se assim que todas as atividades que geram sentimento de prazer e são livres das obrigações podem ser classificadas como lazer. O autor ainda classifica o lazer em cinco campos de interesses, sendo eles, os sociais, os artísticos, os manuais, os intelectuais e o físico-esportivo.

Apesar de o esporte e o lazer serem um direito social garantido aos cidadãos brasileiros através da constituição, nem todos usufruem desse direito, pois há muitas barreiras a serem superadas para a garantia de acesso ao esporte e lazer para todos. Dentre estas barreiras inclui-se a classe social, o tempo disponível, a dificuldade de



deslocamento, barreiras físicas e até mesmo a falta de conhecimento sobre a importância do esporte e de momentos de lazer. A administração pública municipal através das políticas públicas deve garantir espaços de esporte e lazer para a população, assim como facilitar o acesso a estes, por isso, é importante além da construção, a manutenção dos espaços e dos equipamentos.

A temática deste trabalho surgiu a partir da disciplina Introdução aos estudos do lazer, ofertada na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre, onde foi estudada e discutida a temática em torno do lazer. Através dessa disciplina surgiram algumas inquietações, como, a quantidade e a qualidade dos espaços de esporte e lazer para as classes mais baixas de Rio Branco, tendo em vista a alta criminalidade que tem se instaurado em Rio Branco e os problemas com as alagações que ocorrem quase todos os anos. A realização deste estudo contribuirá na formação acadêmica e poderá chamar a atenção da população, que em geral desconhece e não usufrui de seus direitos. Além disso, a realização de estudos desta natureza é importante para alertar o poder público sobre a necessidade da implementação de políticas de esporte e lazer que venham de encontro com a utilização, manutenção e limpeza dos espaços e equipamentos disponíveis para a prática do esporte e do lazer.

Desta forma este estudo teve como objetivo diagnosticar os espaços públicos de esporte e lazer disponíveis para a população da regional 6 de agosto do município de Rio Branco, gerando uma discussão sobre a temática esporte e lazer. Para tanto foi levantada a seguinte questão de pesquisa? Qual é a realidade dos espaços públicos de esporte e lazer da regional 6 de agosto? Problematizações: Quais os espaços públicos de esporte e lazer disponíveis para a população da regional 6 de agosto? Qual a qualidade dos espaços públicos de esporte e lazer disponíveis para a população da regional 6 de agosto?

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é uma pesquisa do tipo qualitativa. Realizou-se um estudo de campo através de registros fotográficos e diário de campo.

Inicialmente foi feita visita na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SEMEL) onde buscou-se os dados referentes aos espaços de esporte e lazer. A cidade de Rio Branco é formada por diversos bairros, a SEMEL faz o mapeamento destes, e de acordo com a

localização são agrupados e divididos em regionais. O departamento de articulação de políticas de esporte e lazer nos disponibilizou a relação das 9 regionais.

O trabalho foi desenvolvido em uma Regional, denominada Regional 6 de agosto, que recebe o mesmo nome do primeiro bairro criado no município de Rio Branco, situada no 2º distrito da cidade e é constituída por 8 bairros sendo eles: 6 de agosto, Amapá, Cidade Nova, Bairro Quinze, Taquari, Triângulo Velho, Triângulo Novo e Canaã. Todos estes de classe baixa, onde a criminalidade é alta e ocorre alagação quase todos os anos. Foram realizadas visitas aos espaços de esporte e de lazer, feitos registros fotográficos dos espaços e equipamentos e as observações registradas no diário de campo.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A regional 6 de agosto é constituída por 8 bairros com espaços de esporte e lazer disponíveis. No bairro 6 de agosto foram encontrados 2 quadras, 1 praça e 1 parque, já no bairro Quinze 2 quadras, na Cidade Nova 2 praças e 1 centro esportivo, no Triângulo Velho 1 quadra poliesportiva, no Canaã apenas 1 academia. A visita aos espaços do bairro Taquari não foi realizada devido à alta periculosidade do bairro, onde diariamente ocorrem crimes, desta forma, foi prezada a segurança pessoal. A Quadra Poliesportiva "Manoel Silveira de Araújo" e Centro de Formação "Zacarias Freire Chaves" no Bairro Amapá e a Praça do Triângulo Novo no Bairro Triângulo Novo não foram visitados por não terem sido encontrados nos endereços fornecidos pela SEMEL.

A seguir apresentamos as imagens dos espaços e as descrições feitas sobre cada um a partir da observação durante a visita.

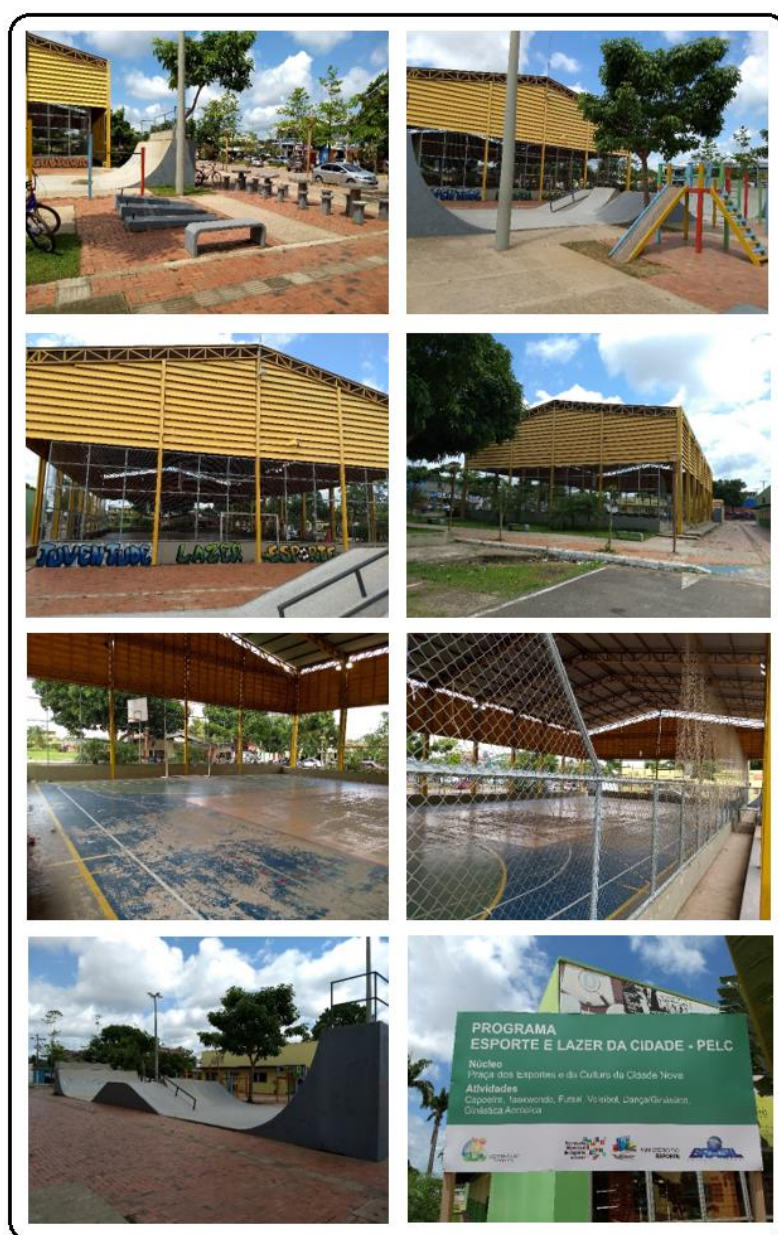
O primeiro espaço visitado foi o Centro esportivo e de lazer "Zé da Gravata" (José Vieira da Costa) localizado no Bairro Cidade Nova, na Av. Nossa Senhora da Conceição, localizado junto a Praça do Bairro Cidade Nova. A visita foi realizada no dia 14 de dezembro de 2017. O Centro esportivo dispõe de três quadras, sendo duas de areia e uma de basquete. As quadras de areia encontravam-se tomadas pela água da chuva e com lixo acumulado ao redor, já a quadra de basquete percebia-se que ainda estava conservada, com as tabelas, aros, cesta e marcações. Já a praça possui em seu espaço uma pista de manobras, uma academia popular, um parquinho infantil, alguns bancos e postes de iluminação (Figura 1). Observa-se que a academia popular foi instalada a pouco tempo e

se encontrava bem conservada, já no parquinho para as crianças haviam poucos brinquedos e a grama estava muito alta, além disso havia lixo por todos os lados, o que não configura o local como adequado para o uso de crianças pois a grama alta e o lixo favorecem a proliferação de animais peçonhentos.



**Figura 1.** Centro esportivo e de lazer “Zé da Gravata” (José Vieira Da Costa).  
Fotos: Josuele França de Castro

O segundo espaço visitado foi a Praça do Esporte e da Cultura, também conhecida como Praça da Juventude, a visita ao local foi realizada no dia 17 de dezembro de 2017, seu acesso se dá pelos limites da Rua Uirapuru, Rua Palheiral e Rua Andirá (antiga rodoviária) no bairro Cidade Nova. A praça possui uma quadra poliesportiva, uma pista de manobras que divide-se em 4, parquinho para crianças, alguns bancos, postes de iluminação e arborização (Figura 2). Esta se encontrava revitalizada e limpa, com localização e acesso fácil, observou-se que havia policiamento no local durante o horário da visita. Na praça está fixada uma placa (Figura 2) que indica algumas atividades oferecidas para a comunidade, tais como: Capoeira, futsal, vôlei, taekwondo, dança, ginástica e ginástica aeróbica.



**Figura 2.** Praça dos esportes e da cultura da cidade nova.  
Fotos: Josuele França de Castro

Dentre os espaços visitados esse foi o que ofereceu as melhores condições para as práticas esportivas e de lazer. Foi observado que é desenvolvido o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC, que oferece atividades orientadas.

A Praça 6 de Agosto foi o terceiro local visitado, no dia 17 de dezembro de 2017. Localizada no bairro que recebe o mesmo nome da praça, na rua 6 de Agosto, ao lado da 3ª ponte Amadeo Barbosa. Na praça observaram-se alguns bancos, uma espécie de palco para apresentações, mas não foram encontradas indicações de que alguma atividade cultural seja realizada neste local e um parquinho que não apresenta condições de uso (Figura 3). A área dos bancos e do parquinho encontrava-se com a grama muito alta, os bancos em sua maioria estavam estragados, o parquinho totalmente inutilizável e havia algumas pichações. Observa-se que o espaço é amplo, no entanto não é bem utilizado e falta manutenção.



**Figura 3.** Praça 6 de Agosto.  
Fotos: Josuele França de Castro

Outro espaço visitado foi a Quadra Poliesportiva do Triângulo Velho, o local foi visitado no dia 17 de dezembro de 2017. De fácil localização na Rua Flávio Batista no Bairro Triângulo Velho, o espaço possui uma quadra, uma academia popular (Figura 4), postes de iluminação, arborização e alguns bancos. A quadra encontra-se com a pintura descascando, as traves enferrujadas e sem a rede, o portão arrancado, no espaço da academia muito lixo acumulado misturado com as folhas das árvores, o mato tomando conta do espaço ao redor da quadra e dos bancos, o parquinho inacessível por muito mato ao redor, correndo o risco de encontrar animais peçonhentos. Apesar de tudo isso, a população ainda faz uso do local, pois a quadra e a academia ainda estão em condições de uso.



**Figura 4.** Quadra poliesportiva e academia do Triângulo Velho.  
Fotos: Josuele França de Castro

As Quadras do Bairro Quinze, foram visitadas no dia 17 de dezembro de 2017. Localizam-se na Rua Salim Fahat, no Bairro Quinze. Com Duas quadras, alguns bancos, um parquinho (Figura 5). Notou-se um aspecto de total abandono do espaço em geral, uma das quadras cheia de rachaduras e com bastante sujeira acumulada, a outra também totalmente abandonada, tomada pelos matos e sem condição nenhuma de uso. Há uma pequena área com bancos que estavam com rachaduras e sujos, um pequeno parquinho tomado pelo mato, havendo o risco de encontrar animais peçonhentos pelo local. Após conversa com alguns alunos que estavam próximo, ouviu-se relatos de que o local é utilizado por alguns para uso de drogas e até mesmo cometer alguns crimes, pois não há policiamento e a criminalidade no Bairro é alta.



**Figura 5.** Quadras e parque do Bairro Quinze.  
Fotos: Josuele França de Castro

Outro espaço visitado no Bairro 6 de Agosto, foi uma quadra que é denominada Quadra do Bairro 6 de Agosto, a visita foi realizada no dia 17 de dezembro de 2017. Localizada atrás do mercado que também tem o nome 6 de Agosto, a entrada para a quadra se dá por dentro do mercado, por um corredor bastante apertado onde encontravam-se várias estruturas de ferro, proveniente das barracas de comerciantes que atrapalham a passagem e dificultam o acesso. No portão de entrada da quadra estavam várias grades empilhadas que conseqüentemente obstruíam e dificultavam a passagem. A quadra encontrava-se em estado de total abandono (Figura 6), sem condições de uso, tomada pelo mato e sem nenhum sinal de iluminação, segundo relatos a área atualmente serve apenas para o uso de drogas por alguns populares.



**Figura 6.** Quadra do Bairro 6 de Agosto.  
Fotos: Josuele França de Castro



Outro local visitado no Bairro 6 de Agosto foi a Quadra Poliesportiva Coberta, localizada na rua 6 de Agosto, ao lado na 3ª ponte. A quadra (Figura 7) encontrava-se bastante desgastada com a pintura descascando, lixo acumulado, algumas rachaduras e as traves de futsal inutilizáveis totalmente enferrujadas e com rupturas na sua estrutura.



**Figura 7.** Quadra poliesportiva coberta do Bairro 6 de Agosto  
Fotos: Josuele França de Castro

O Parque Capitão Ciríaco fica localizado na Av. Dr. Pereira Passos, nº 225 no Bairro 6 de Agosto. Trata-se de um parque urbano, possui uma área verde grande e bem cuidada, um campo de futebol nos limites da área, iluminação, um bebedouro sem condições de uso e o espaço bastante arborizado. A visita foi realizada no dia 17 de dezembro de 2017, no dia o espaço estava sendo roçado e limpo, porém alguns animais selvagens encontravam-se soltos pela área, apesar do aspecto bem cuidado, na figura 8 pode se observar que há uma passarela de acesso que está em estado de abandono, onde as tábuas estão estragadas e que causam certo receio de atravessar por conta das irregularidades. O

parque é de fácil localização, mas difícil acesso por conta das irregularidades da calçada e da passarela. Além disso, encontram-se nos arredores algumas casas, moradia de alguns populares, e um esgoto a céu aberto que corta o parque e causa mau cheiro (Figura 8).



**Figura 8.** Parque Capitão Ciríaco  
Fotos: Josuele França de Castro

A outra visita foi realizada no Bairro Canaã, no dia 17 de dezembro de 2017. O espaço visitado foi a Academia ao ar livre localizada ao lado do módulo de saúde da rua Amadeo Barbosa. O espaço possui iluminação e alguns bancos, além dos equipamentos da academia (Figura 9) que estavam com a pintura descascando, a placa de orientação de atividades que podem ser feitas no espaço encontrava-se ilegível o que demonstra a falta de manutenção. Observa-se que o mato começa a tomar conta dos arredores da academia, apesar de tudo isso os equipamentos ainda apresentam condições de uso.



**Figura 9.** Academia ao ar livre do Bairro Canaã.  
Fotos: Josuele França de Castro

A partir das observações dos espaços de esporte e lazer, notou-se que os equipamentos não recebem a devida manutenção o que dificulta seu uso efetivo por parte da população já que pode ocorrer qualquer tipo de acidente devido ao material cortante e/ou pontudos.

Os espaços em sua maioria não estão conservados e todos parecem ter aspectos a serem melhorados, nota-se a carência de infraestrutura seja nos brinquedos ou nas

quadras e até mesmo nos bancos e na iluminação o que implica diretamente na utilização destes, além da ausência de policiamento no local para que possa garantir a segurança. Esses fatores acabam reduzindo significativamente o número de populares que utilizam os espaços para o lazer, praticar exercícios ou esportes.

Por ser uma regional com um número considerável de bairros acredita-se que a quantidade de espaços e equipamentos não é suficiente para atender todos moradores daquela regional devido ao crescimento da população, observa-se que a demanda de espaços destinados ao lazer não acompanha esse número.

Outra questão é a falta de programas e projetos que possam atrair a atenção da população. De todos os espaços visitados somente a Praça do Esporte e da Cultura no Bairro Cidade Nova apresenta boas condições de uso e destaca-se neste local o desenvolvimento do Programa Esporte Lazer e Cidadania (PELC). Pellegrin (1996), ressalta que é necessário facilitar o acesso aos equipamentos, proporcionar conforto e segurança além de conscientizar as pessoas sobre os sentidos e significados da prática de atividades físicas e esportivas, isso pode ser alcançado através das políticas públicas.

As políticas de esporte e lazer devem ampliar e diversificar oportunidades culturais, superando as barreiras que impedem o acesso a tais oportunidades, e que reconheçam o lazer como tempo/ espaço/ oportunidades de liberdade de escolha visando a vivência diversificada de práticas culturais (PINTO, 2008),

Tendo em vista o que se observou nos espaços analisados salientamos a necessidade de que existam mais programas e projetos através das políticas públicas e que proporcionem uma maior variedade de vivências de esporte e lazer para que os espaços existentes não fiquem subutilizados.

Pinto (2008) afirma que:

Para garantia do acesso da população à maior gama possível de vivências de lazer, é imprescindível construção, manutenção e uso viabilizado de espaços e equipamentos. É preciso gerar oportunidades de vivências de diversificados conteúdos culturais no lazer: físicos, esportivos, artísticos, sociais, intelectuais, tecnológicos, turísticos, dentre outros. E, também garantir polivalência de animação lúdica, mobilizada pelos usuários, grupos, comunidades e profissionais qualificados.

Por isso além da garantia do acesso as vivências do lazer, o poder municipal deve antes de tudo procurar conhecer a realidade e as necessidades da comunidade para então poder planejar um espaço de lazer que atenda as demandas daquela parcela da população. É preciso pensar em modelos de prática esportiva que sejam adequados as

particularidades dos momentos de lazer, pois é um equívoco reproduzir modelos configurados em outros espaços sociais (ISAYAMA, 2007).

Infelizmente, de modo geral, a importância que o lazer vem ganhando nas últimas décadas, como problema social e como objeto de reivindicação, ligada à qualidade de vida nas cidades, não vem sendo acompanhada pela ação do poder público (MARCELLINO, 2008).

Segundo Pellegrin (1996) “o lazer não é entendido como essencial e, portanto, os espaços e equipamentos de lazer não costumam merecer a atenção necessária, nem lhes é atribuída a importância real numa política de administração urbana”. Tal fato também pode ser constatado em nosso estudo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise e das observações feitas foi possível avaliar como estão os espaços públicos de esporte e lazer disponíveis para a população da regional 6 de agosto da cidade de Rio Branco no Acre. Observou-se que a maioria dos espaços não oferecem condições necessárias para o uso da população; que os equipamentos destes espaços não recebem a devida manutenção; os espaços não recebem os devidos cuidados e limpeza, durante o horário da visita observou-se a ausência de policiamento nos espaços. Observou-se a necessidade da articulação de políticas públicas para que estes espaços sejam utilizados de forma consciente, oportunizando a população práticas de esporte e lazer que levem em consideração as especificidades do local.

Para a garantia de acesso ao esporte e lazer como direito é necessário o compromisso do poder municipal em planejar e disponibilizar espaços de esporte e lazer além de garantir a manutenção, preservação e ampliação dos mesmos. A população que frequenta também deve zelar, mantendo-os sempre limpos e bem cuidados, evitando assim o desgaste mais acelerado. Acredita-se que a grande maioria das pessoas desconhece de seus direitos e ficam à mercê do lazer comercializado vinculado ao consumo ou mesmo do lazer virtual.

Este estudo limitou-se a Regional 6 de Agosto, para se ter uma visão mais ampla de como estão os espaços de esporte e lazer na cidade de Rio Branco recomenda-se um

estudo mais abrangente que busque diagnosticar os espaços e equipamentos de todas as regionais.

## 5. REFERÊNCIAS

ADAMS, J.R.B. **Esporte lazer e cidadania emancipatória: algumas aproximações**. Disponível em: < [www.humanas.ufpr.br/evento/SociologiaPolitica](http://www.humanas.ufpr.br/evento/SociologiaPolitica) > Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Viçosa, IFV, Impr. Univ., 1988.

BROHM, J-M. **Sociologie politique du sport**. Paris. Jean-Pierre Delarge Éditeur. 1976.

CAMARGO, L.O.L. **O que é Lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

CERES, G.V.; KNAUTH, D.V.; HASSEN, M.N.A. **Pesquisa qualitativa em saúde: Uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

DUMAZEDIER, J. **Planejamento do lazer no Brasil: a teoria sociológica da decisão**. São Paulo: SESC. 1980b.

\_\_\_\_\_. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: perspectiva, 1976 p. 34.

ISAYAMA, H.F. **Reflexões Sobre os Conteúdos Físicos-Esportivos e as Vivências de Lazer**. In: MARCELLINO, N.C. **Lazer e Cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JÚNIOR, N.F.; et al. **Diagnóstico dos espaços e equipamentos destinados à prática de esportes e lazer na região da 25ª Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina**. Mafra, SC: Universidade do Contestado, 2014.

MAGNANE, G. **Sociologia do esporte**. São Paulo, Perspectiva, 1969.

MARCELLINO, N.C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Física e Esportes), 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lazer e esporte: políticas públicas**. Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: editora Alínea, 2008.

PADIGLIONE, V. **Diversidad y pluralidade em el escenario desportivo**. Apunts: Educación física y deportes. Barcelona, INEF de Catalunya, n. 41, 1995.

PELLEGRIN, A. O Espaço de Lazer na Cidade e a Administração Municipal. In: MARCELLINO, N.C. (org). **Políticas Públicas Setoriais de Lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PINTO, L.S.M. **Estado e Sociedade na Construção de Inovações nas Políticas Sociais de Lazer no Brasil**. In: MARCELLINO, N.C. Políticas públicas de lazer. Campinas, SP: editora Alínea, 2008.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo, SESC, 1980.

SOARES, A.; et al. **Diagnóstico do Esporte e Lazer na Região Norte Brasileira – o existente e o necessário**. Manaus: Edua, 2011.

STIGGER, M.P. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial colégio Brasileiro de ciências do Esporte (CBCE), 2002.

STOPPA, E.A. **Gestão de Esporte e Lazer: análise dos espaços e equipamentos de esporte recreativo e de lazer em Ermelino Matarazzo**. São Paulo: Plêiade, 2011.

## PROGRAMA DE EXTENSÃO EM ESPORTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROJETOS EM UM INSTITUTO FEDERAL DA AMAZÔNIA OCIDENTAL

**Fernan Martins Vidal Fernandes Irber<sup>1</sup>, Giovani da Silva Florêncio<sup>1</sup>, Enyo Douglas Soares de Souza<sup>1</sup>, Andréia Santiago Jerônimo<sup>1</sup>, Igor de Paulo Maia<sup>1</sup>, Luís Antônio Lima Santiago<sup>1</sup>, Geovana dos Anjos Vieira<sup>1</sup>, Suellen Cristina Enes Valentim da Silva<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Os Institutos Federais têm como finalidade, entre outros, a promoção do ensino, pesquisa e extensão na comunidade. Por sua vez, a extensão é utilizada na articulação com a sociedade, estendendo os conhecimentos produzidos na academia através do processo de troca. Considerada uma das áreas temáticas da extensão, o esporte é um dos grandes propulsores do desenvolvimento humano e, portanto, fonte vasta para troca de experiências dos seus participantes. É nessa temática que se apoiam os relatos de experiência dos participantes de 4 (quatro) projetos de extensão voltados para o esporte em um Instituto Federal da Amazônia Ocidental, planejados em formato de programa de extensão para que houvesse o envolvimento dos participantes em diversas áreas do esporte, sendo eles: competição e alto rendimento em esporte; esporte solidário; esportes cognitivos; e esporte e cinema. Os relatos foram divididos em 4 (quatro) grupos de atores de diferentes pontos de vista da extensão: gestor institucional, coordenadores de projetos, bolsistas e participantes. Os relatos fornecidos tiveram como base de discussão as mudanças no cotidiano dos grupos pessoalmente ou profissionalmente. Através da análise dos relatórios, viu-se que os projetos possuem papel transformador na realidade dos indivíduos envolvidos, oportunizando a vivência de realidades nunca imaginadas, que contribuem na formação pessoal e/ou profissional dos participantes, consideradas como experiências exitosas na prática de extensão. Agradecemos ao Instituto Federal do Acre e a Pró-Reitoria de Extensão por proporcionar recurso financeiro para a compra de materiais, e ao Campus Rio Branco por fornecer a infraestrutura de suas instalações para o desenvolvimento das atividades dos projetos.

**Palavras-chave:** Extensão, Esporte e Educação

### ABSTRACT

The Federal Institutes aim at, among other objectives, to offer *teaching, research, and extension* to the community. In this perspective, the *extension* is used in the articulation with the society, extending the knowledge produced in the academy through its exchange process. Considered as one of the thematic areas for *extension*, the sport is one of the great promoters of human development and, thus, a vast source for the exchange of experiences of its players. It is around it that the experience reports of the participants of 4 (four) sports-



oriented *extension* projects in a Federal Institute of the Western Amazon are supported, designed in a program format so that the participants could be involved in several areas of sport: competition and high performance in sports, solidary sports, cognitive sports, and sports and cinema. The reports were divided into 4 (four) groups of players from different points of view of the *extension* conception: institutional manager, project coordinators, scholarship holders, and participants. The reports provided had as the basis of discussion the changes in the daily life of the groups in their personal or professional lives. Through the reports' analysis, it was found out that the projects have a transforming role in the reality of the individuals involved, providing opportunities for never imagined realities that contribute to the participants' personal and/or professional lives, considered as successful experiences in *extension* practice. We thank the Federal Institute of Acre and Extension Pro-Rector for providing financial resources for the purchase of materials, and Rio Branco Campus for providing the infrastructure of its facilities for the deployment of the projects' activities.

**Keywords:** Extension, Sport and Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais representam centros de excelência atuando do ensino técnico de nível médio à pós-graduação, no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo (MEC, 2016).

Por sua vez, a extensão é definida como:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (MEC, 2018).

O esporte é um direito humano, explícito no artigo 1º da Carta da Educação Física e do Esporte adotada pela UNESCO em 1978. A carta declara: "a prática da educação física e do esporte é um direito humano fundamental para todos." (UNESCO, 1978). Ratifica que toda pessoa tem o direito de praticar esporte, incluindo, crianças, jovens, pessoas idosas e portadores de deficiência. Na Constituição Federal de 1988, o esporte é garantido como um dos direitos sociais, pois ele serve como forma de promoção social, de educação, da saúde e de entretenimento (BRASIL, 1988).

A extensão em esporte nas instituições públicas não é uma tarefa fácil, é preciso de estrutura para o desenvolvimento de suas atividades e financiamento para compra de

materiais que auxiliam na prática. Em 2017 foi finalizada a construção do ginásio poliesportivo do Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre (IFAC), além disso o IFAC, pelo menos uma vez no ano, lança edital de fomento para projetos de extensão.

É nesse contexto que um grupo de 4 (quatro) servidores viram a possibilidade de criar um programa de extensão em esporte para reunir um maior número de participantes no desenvolvimento de diversas áreas do esporte, sendo elas: competição e alto rendimento em esporte, esporte solidário, esportes cognitivos e, esporte e cinema, bem como fazer com que esses projetos pudessem trabalhar conjuntamente.

Assim, a presente publicação objetiva relatar experiências de 4 (quatro) grupos de atores envolvidos em 4 (quatro) projetos de extensão voltados para o esporte em um Instituto Federal da Amazônia Ocidental. Os grupos de atores foram: gestor institucional, coordenadores de projetos, bolsistas e participantes. Os relatos fornecidos tiveram como base de discussão, as mudanças no cotidiano dos grupos pessoalmente ou profissionalmente. Os relatos sugerem que os projetos possuem papel transformador na realidade dos indivíduos envolvidos, oportunizando a vivência de realidades nunca imaginadas, que contribuem na formação pessoal e/ou profissional dos participantes.

Dessa maneira, é vital o contínuo incentivo de práticas esportivas, seja no âmbito técnico ou lúdico, pois estas são capazes de modificar muitas realidades, além de despertar novos conhecimentos.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho versa sobre o relato de experiência dos atores envolvidos nos projetos de extensão desenvolvidos no interstício de 2017 a 2018, no Campus Rio Branco, do Instituto Federal do Acre (IFAC). As opiniões aqui relatadas expressam a participação dos bolsistas, comunidade e dos desenvolvedores (coordenadores) das atividades, bem como a gestão institucional.

O relato de experiência é considerado aqui como a descrição de uma experiência vivida por um indivíduo, gerando debate em torno de um assunto para a produção de conhecimento na busca de melhorias de contextos semelhantes aos apresentados. Dessa maneira, o relato de experiência apresenta-se como instrumento importante na divulgação

de experiências exitosas e que podem ser replicadas em outras instituições e propagar vivências para a mudança de realidades de outras pessoas.

O IFAC é uma instituição criada recentemente, está aprendendo com as suas experiências vividas cotidianamente, uma de suas dificuldades reside no envolvimento do aluno pela busca ativa do conhecimento e compreensão de como aplicá-la em seu cotidiano.

A extensão surgiu como alternativa para que 4 (quatro) servidores (2 (dois) assistentes em administração, um assistente de aluno e docente) colocassem em prática uma estratégia de envolvimento do aluno. Um dos assistentes em administração, na figura do gestor institucional responsável pela extensão, propôs a criação de um projeto de extensão em esporte e os demais servidores criaram o projeto “Encestando na Vida” no ano de 2017, voltado para a prática do basquetebol.

Entre novembro de 2017 e junho de 2018, o projeto desencadeou na participação com frequência semanal de aproximadamente 30 (trinta) pessoas de diferentes faixas etárias e sexo, e na participação dos alunos da instituição em diversos campeonatos. Além de envolver os alunos no esporte, esses puderam entrar em contato com a comunidade, num sistema de troca. Na execução do projeto inicial, haviam 3 (três) servidores, assumindo o papel de coordenação de forma conjunta, 8 bolsistas e o envolvimento da figura do gestor institucional.

Em uma segunda etapa, a gestora institucional propôs um novo desafio: ampliar o projeto para um programa, no qual vários projetos em esporte conversariam entre si para que fosse possível o envolvimento de mais alunos e maximizar a participação da comunidade. Assim, no segundo semestre de 2018 foram realizados os projetos: “Encestando na Vida”, na área de competição e alto rendimento em esporte; “Esporte em Ação”, projeto com foco no esporte solidário, “Jogos da Mente”, voltado para os esportes cognitivos; e o “Cine Esporte”, de esporte e cinema. Nessa segunda etapa houve o envolvimento dos mesmos 3 (três) servidores, a gestora institucional, dos 4 bolsistas dos projetos e de 6 bolsistas entre bolsas atletas e bolsa cultura.

Assim, na sessão de “Relatos de Experiência” são apresentados os objetivos e o relato do coordenador de cada projeto, o relato do bolsista e de um participante escolhido *ad hoc*, pelo seu envolvimento com o projeto. Todos com o foco nas atividades desenvolvidas e as mudanças percebidas pessoal e profissional dos envolvidos.

Ao final é apresentado o relato conjunto dos coordenadores, avaliando por uma perspectiva operacional dos projetos, o envolvimento dos bolsistas e dos participantes com as atividades de todos os projetos.

O gestor institucional relata na conclusão deste trabalho, avaliando do ponto de vista macro da extensão as mudanças percebidas na instituição com a utilização da abordagem de programa de extensão, entendido aqui como a combinação das atividades de vários projetos para o envolvimento dos alunos e da comunidade em diversas atividades relacionadas a um tema em específico, no caso o esporte.

Vale salientar que a execução dos projetos só foi possível pelo investimento da instituição nas ações de extensão, uma vez que compreende a importância de propagação dos conhecimentos e práticas desenvolvidos no âmbito do IFAC para a sociedade na qual está inserido.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta sessão são apresentados os objetivos e o relato do coordenador de cada projeto, o relato do bolsista e de um participante. Ao final é apresentado o relato conjunto dos coordenadores.

#### 3.1 ENCESTANDO NA VIDA

##### 3.1.1 Objetivos e Relato do Coordenador

O projeto “Encestando na Vida” teve como objetivo o desenvolvimento de atividades recreativas na modalidade basquetebol para a comunidade acadêmica do Instituto Federal do Acre e para a comunidade rio-branquense, principalmente no entorno do Campus Rio Branco. O projeto iniciou suas atividades em novembro de 2017 com 30 (trinta) participantes semanais e a partir de setembro de 2018 foi desenvolvido conjuntamente com os projetos presentes neste relato. O projeto, realizado no ginásio poliesportivo do Campus Rio Branco, promoveu a prática esportiva que ocorria durante dois dias na semana, visto que todos os dias das práticas eram abertas à comunidade externa, alunos do campus e aos servidores, atingindo aproximadamente 06 (seis) horas semanais.

O projeto quando desenvolvido conjuntamente com os demais, como programa de extensão, em setembro de 2018, passou a atender semanalmente aproximadamente 50

(cinquenta) participantes de diversas idades, em sua maioria adolescentes. Tinha como objetivo principal proporcionar a prática esportiva no ambiente escolar da comunidade, tornando-o um ambiente propício para estimular o desenvolvimento da personalidade esportiva dos participantes bem como auxiliar no desempenho escolar e da socialização. Buscava, ainda, transmitir a importância do basquetebol como ferramenta transformadora em termos de disciplina, comprometimento e trabalho em equipe.

Além disso, o projeto promoveu a participação dos alunos do IFAC em competições, com a formação de um time feminino e masculino com vistas a participar dos Jogos do Instituto Federal do Acre (JIFAC) e de disputas de amistosos contra escolas de Rio Branco, com a participação de ambos os times. Também houve a participação no campeonato acreano Sub-17 masculino, em que foram realizados jogos no ginásio do Campus Rio Branco. O resultado obtido foi satisfatório, pois o time masculino formado naquele ano com atletas que nunca haviam participado da modalidade passou para a segunda fase das semifinais, num campeonato disputado por 6 (seis) times. Um dos atletas do time do projeto foi o cestinha da competição, contabilizando 86 (oitenta e seis) pontos na primeira fase do torneio.



**Figura 1.** Equipes masculinas do Colégio Acreano de Branco e dos Projeto “Encetando na Vida” e “Esporte em Ação” do IFAC de amarelo, jogo amistoso.

Fonte: Acervo do autor.

Considerando os resultados dos envolvidos percebidos cotidianamente, a coordenação do projeto acredita ter atingidos seus objetivos: viu-se o surgimento de diversas amizades ao longo do projeto, o comprometimento dos participantes com os campeonatos, a interação dos times como equipe e sua disciplina nos treinos na busca do desenvolvimento individual.

### 3.1.2 Relato do Bolsista

Inicialmente apesar de ter sido bolsista do projeto, nunca havia tido contato com o basquete antes, por isso sentiu-se com um pouco de dificuldade no começo e dedicou-se ainda mais ao projeto. No início do projeto foram 8 (oito) bolsistas que participaram durante 6 (seis) meses ativamente do projeto contribuindo de maneira significativa. Em primeiro plano foi realizado um processo de divulgação para atrair mais adeptos da prática, após isso os treinos tornaram-se mais frequentes e possibilitaram uma evolução significativa. Essa evolução foi perceptível na primeira participação em competições pelos Jogos do Instituto Federal do Acre (JIFAC), no qual ficaram em segundo lugar e com a promessa de melhorar ainda mais no próximo ano. Participou também do campeonato Sub-17 acreano, realizado pela federação Acreana de basquete, em que conseguiu chegar às semifinais, resultado este que o deixou muito feliz com seu desempenho e dos seus colegas.



**Figura 2.** Times masculino do Projeto “Encestando na Vida”, Campeonato Sub-17.  
Fonte: Acervo do autor.

Com a realização deste projeto, foi possível proporcionar a evolução em diversos aspectos relacionados a vida: “me tornei uma pessoa mais responsável em cumprir meus deveres como bolsista, estudante e atleta”. Sentiu uma evolução física e mental em relação ao início do projeto, que foi perceptível nas competições em que participou. Durante as competições também teve a possibilidade de conhecer diversas pessoas envolvidas profundamente com prática esportiva. Considera como uma experiência única, tendo em vista que pôde conciliar desenvolvimento profissional, prática esportiva de forma competitiva, socialização com pessoas diversas em um ambiente em que todos estavam comprometidos com um único objetivo.

### **3.1.3 Relato do Participante**

Aluno do curso Técnico em Informática, ofertado pelo campus Rio Branco, sempre foi adepto a todo tipo de esporte sendo o tênis de mesa o primeiro esporte ao qual se dedicou de maneira mais séria. Em um dos treinos, na sequência, descobriu que seria ofertada a prática do basquetebol. Optou, por contemplar o esporte e participar de um treino. O interesse pela prática foi despertado através da participação ativa nos treinos, momento no qual alcançou o auge de seu condicionamento físico, pois conciliava os treinos dos dois esportes, além de conhecer a fundo seus colegas e criar vínculos sociais com pessoas com as quais não possuía nenhum contato.

O discente registra que ficou muito feliz ao ver seu desempenho aumentar e principalmente ao ser escolhido na seletiva realizada para os Jogos do IFAC (JIFAC). Nesse momento decidiu dedicar-se exclusivamente ao basquete e participar da competição, passando a valorizar muito mais o trabalho em equipe e a convivência com as outras pessoas. No tênis de mesa, ele considera que a preocupação é apenas com o próprio rendimento, ao passo que no basquete o trabalho em equipe é muito mais valorizado e todos trabalham juntos buscando o mesmo objetivo.

## **3.2 ESPORTE EM AÇÃO**

### **3.2.1 Objetivos e Relato do Coordenador**

O Projeto “Esporte em Ação” foi pensado para o desenvolvimento de diversas práticas esportivas, nas quais para cada edição do projeto seria desenvolvida uma modalidade diferente. A primeira edição teve por finalidade proporcionar a prática esportiva da modalidade basquetebol, tendo em vista o material disponibilizado pelo projeto

“Encestando na Vida”. Buscava-se ratificar a importância dos programas esportivos para a inserção social de jovens carentes, proporcionando aprendizados de moralidade, cidadania, disciplina, educação, saúde, além de acrescentar no âmbito de lazer com momentos de prazer.

A prática esportiva era realizada dois dias por semana, totalizando 4 (quatro) horas semanais no ginásio poliesportivo Juliana Dantas, localizado no Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco. A princípio, o público-alvo era priorizado por crianças de 10 a 14 anos de idade. Porém, durante a execução do projeto, notou-se a necessidade de não restringir a faixa etária, tornando a participação livre a qualquer público interessado.

A formulação deste projeto se apoiava na importância que o esporte promove, como ação social para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade social e inseridas em um contexto no qual a violência está presente. Além disso, a localização do Campus Rio Branco é estratégica, o prédio está localizado no conjunto Xavier Maia, Rio Branco - Acre, bairro periférico, prioritariamente residencial com proximidade de escolas municipais e estaduais.

Através deste projeto, buscou-se colaborar com o futuro dos jovens da comunidade, possuindo caráter de contribuição social, além de refletir sobre a execução dos projetos que possam vir a melhorar e conscientizar sobre a importância do esporte e o seu poder de transformação na educação e na vida desses jovens.

Como resultado, muitos participantes do projeto com até 14 (quatorze) anos adentraram na instituição para cursar o ensino médio técnico integral, outros para cursar o técnico subsequente ou superior, o que demonstra o papel transformador do Instituto, considerando o interesse de não somente participar dos projetos proporcionados pelo Instituto, também das outras vantagens oferecidas por ele, como ensino técnico de qualidade, bolsas e auxílios. Os participantes eram assíduos e interessados na prática. Para muitos deles era o primeiro contato com o esporte, mesmo que de forma organizada com vistas à prática individual e coletiva. O que é importante destacar, pois percebe-se a carência do público tanto para a prática do basquetebol quanto relacionado aos fundamentos do esporte que na ocasião foram proporcionados pelo projeto.

### **3.2.2 Relato do Bolsista**

O “Esporte em Ação” foi desenvolvido durante 4 (quatro) meses, envolvendo professores, técnicos e alunos do Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco, como equipe de trabalho. A motivação para realização do projeto partiu do pressuposto da



necessidade de integração de jovens na demanda sócio-esportiva da comunidade, como meio de elevação social.

Durante a realização das práticas esportivas, a socialização entre os participantes deu-se de forma espontânea e inclusiva, fortalecendo as relações criadas, sendo fundamental no desenvolvimento da pessoa como cidadão.

A responsabilidade como bolsista focou-se massivamente na divulgação para que a procura pelas atividades fosse constante e efetiva, refletindo assim no número de participantes regulares, que conjuntamente com o projeto “Encestando na Vida” totalizou a participação de até 50 (cinquenta) pessoas por semana. Com foco na divulgação, foi necessário desenvolvimento e aprimoramento de habilidades voltadas à programação de edição de imagem, com a construção de logos e cartazes de divulgação do projeto. A construção dos materiais de divulgação não ficou restrita ao projeto “Esporte em Ação”, também foi feito para os demais projetos que foram trabalhados em conjunto em formato de programa.



**Figura 3.** Logotipos desenvolvidos pela bolsista para os Projetos “Encestando na Vida”. (a), “Esporte em Ação” (b), “Jogos da Mente” (c) e “Cine Esporte” (d).  
Fonte: Acervo do autor.

Foi elaborado e aplicado questionário voltado para a importância da prática desenvolvida ao longo do projeto pelos integrantes, tendo como principal pergunta: “quais as mudanças percebidas no seu cotidiano após a participação do projeto?”. Os resultados extrapolaram a área social, todos apontaram que o projeto possibilitou a vivência da prática em um ambiente que pra eles seria impossível de acontecer, refletindo de forma positiva na qualidade de vida de cada um. Foi presenciado de forma explícita a evolução esportiva e a disciplina adquirida por cada participante.

As experiências obtidas pela bolsista durante a execução das atividades foram positivas e de suma importância para seu desenvolvimento social e cognitivo. Os obstáculos encontrados ao longo do caminho foram desafiadores e árduos, entretanto, os rendimentos obtidos foram gratificantes.

### **3.2.3 Relato do Participante**

Como aluna do Instituto Federal do Acre o projeto “Esporte em Ação” trouxe muitas mudanças em sua vida. Se sentiu convidada para participar do projeto por meio das divulgações realizadas, por se tratar de algo novo, não presente no seu cotidiano.

O projeto teve suma importância em seu desenvolvimento físico, trazendo benefícios à sua saúde e bem-estar e no seu desenvolvimento acadêmico, pois proporcionou momentos de lazer e socialização com os colegas de sala, em um ambiente propício no qual podia trocar seus conhecimentos com os colegas. A socialização também ocorreu com pessoas de outras turmas do Instituto, moradores da comunidade, onde foi possível criar outros laços e aprender sobre trabalho em equipe. Durante esse período, o basquete foi seu entretenimento mais acessível e contribuiu para seu crescimento.

O basquete é um esporte transformador e de extrema importância para os praticantes. Além disso, o projeto oportunizou a participação de amistosos, numa experiência nova e com grande importância enquanto atleta de basquete.



**Figura 4.** Equipes femininas do Colégio Acreano de Branco e dos Projeto “Encetando na Vida” e “Esporte em Ação” do IFAC de amarelo, jogo amistoso.

Fonte: Acervo do autor.

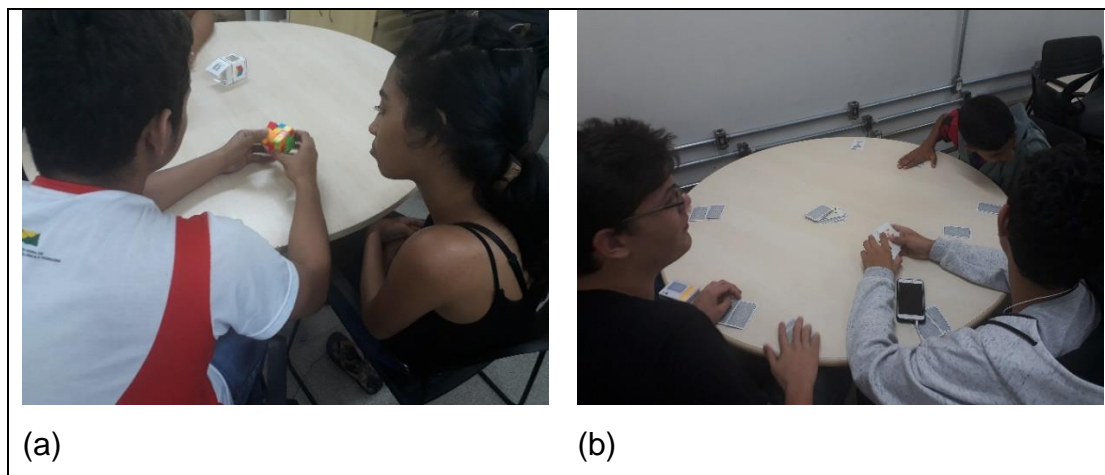
## 3.2 JOGOS DA MENTE

### 3.3.1 Objetivos e Relato do Coordenador

O projeto “Jogos da Mente” teve como objetivo desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico dos participantes através da prática de jogos de cartas, tabuleiro e resolução do cubo mágico, promovendo assim um espírito de competição saudável para os estudantes de escolas públicas do entorno do Campus Rio Branco do IFAC, além de estimular a socialização e o trabalho em equipe através dos jogos. Para os participantes, a importância dos jogos para o desenvolvimento da cognição e para sua formação em geral, reside no pensamento analítico e na previsão dos movimentos adversários proporcionado na prática dos jogos.

A quantidade dos participantes atingidos pelo projeto foi considerada satisfatória, com cerca de 15 (quinze) pessoas atendidas por dia de prática, isso se deve ao fato do projeto ter conseguido 3 (três) horários na semana no período que compreende o fim das aulas na parte da manhã até o início das aulas na parte da tarde nas segundas, terças e quartas das 12h30min às 14h00min, horário no qual os alunos ficariam ociosos aguardando

as aulas da tarde. Assim os discentes obtiveram um local para desanuviar ao passo que esperavam pelas aulas do contra turno.



**Figura 5.** Prática do projeto, Cubo Mágico (a) e treino para de Truco Paulista (b).  
Fonte: Acervo do autor.

Ainda como forma de incentivar a participação dos alunos foi realizado uma competição que contemplava 3 (três) jogos diferentes, sendo eles: “Truco Paulista” com a participação de 15 (quinze) duplas, “Kemps” com 7 (sete) duplas e resolução de “Cubo Mágico 3x3x3” com 7 (sete) pessoas competindo. Dessa maneira os resultados obtidos quanto aos torneios são considerados satisfatórios devido ao alcance da competição.

### 3.3.2 Relato do Bolsista

O projeto teve duração de 4 (quatro) meses, com início em setembro e finalização em dezembro. Além do coordenador e aluno bolsista também contamos com outros 3 (três) servidores da instituição e mais de 10 (dez) alunos voluntários.

O fomento para o desenvolvimento do trabalho surgiu após ser percebido que muitos alunos ficavam ociosos no período do almoço compreendido entre as aulas da manhã e da tarde, e ainda nesse tempo a grande maioria buscava se distrair por meio de jogos de cartas. Nesse contexto, definiu-se a criação de um projeto que fosse capaz de preencher a ociosidade dos estudantes e lhes proporcionasse um momento de descanso e lazer entre as aulas do turno matutino e vespertino.

O envolvimento dos alunos foi imediato, mesmo antes da iniciação das atividades muitos deles procuravam informações relacionadas à data do início da prática, local de inscrição, entre outros. Mesmo após a iniciação, muitos ficavam ansiosos pela chegada dos

dias de execução e animados com a preparação para as competições. Depois de conseguir um local para realização dos jogos, as responsabilidades como bolsista eram voltadas a divulgação dos dias de prática, atrair mais alunos para o projeto, contabilizar o número de participantes e gerenciar os materiais a serem usados na sala de jogos.

Os resultados do projeto foram satisfatórios, visto que muitos alunos apresentaram melhora no rendimento escolar, verificado em conversas informais com os colegas, evolução na capacidade de pensamento analítico e previsão de movimentos dos adversários, vista no cotidiano do uso de estratégias diferentes na maneira de jogar. Como bolsista foi gratificante poder ser responsável por algo, organizar competições e incentivar seus colegas a buscarem o alto rendimento.

Como sugestão é preciso atentar para o atendimento dos regulamentos das competições, avaliar ao máximo todas as situações possíveis, deixando claro no documento as ações a serem tomadas em cada uma delas, fixar datas com margem de segurança fazendo de tudo para que as atividades sejam realizadas nas datas previstas, e quanto a realizações de competições, pensar em como a competição se dará e quanto tempo será consumido.



**Figura 6.** Premiação dos ganhadores dos campeonatos de Cubo Mágico (a) e Truco Paulista (b).

Fonte: Acervo do autor.

### 3.3.3 Relato do Participante

Ao tomar conhecimento do projeto “Jogos da Mente”, o participante achou a ideia muito interessante, pois estava imerso nesse mundo de jogos de carta e raciocínio lógico e

acreditava que os jogos poderiam contribuir para a vida de quem o praticasse, quando realizado de maneira saudável.

Durante a realização atuou ativamente como participante, proporcionando lazer após a rotina de estudos e socialização com outros participantes. Foi convidado para ser mediador das competições realizadas pelo projeto devido a experiência nos jogos, no qual participaram pessoas da comunidade externa e alunos do IFAC.

Na competição se deparou com situações inusitadas, não esperadas, como a participação de jogadores muito experientes, tendo que responder recurso considerado bem elaborado por um dos participantes, sendo respondido à altura.

### 3.4 CINE ESPORTE

#### 3.4.1 Objetivos e Relato do Coordenador

O projeto “Cine Esporte” teve como objetivo proporcionar lazer e entretenimento através de filmes tendo o esporte como a temática como pano de fundo para a realização debates de assuntos contemporâneos como racismo, superação na pobreza, relação de respeito entre jovens e idosos, além de debater as possibilidades do trabalho técnico no esporte, ou seja, eram tratados assuntos do cotidiano através do esporte ao mesmo tempo em que exercitava princípios e valores.

O lazer é direito de todos, mas nem sempre é fácil o seu acesso, inclusive ao cinema, ocasionado pela sua situação de carência. O público alvo foram alunos do Instituto Federal do Acre e a comunidade das escolas públicas localizadas no entorno do Campus Rio Branco do IFAC.

Os filmes eram exibidos 1 (uma) vez na semana no horário do almoço, entre as aulas da manhã e da tarde, nas quintas-feiras, com o fornecimento de refrigerantes e pipoca para os espectadores, onde ao final os mais assíduos receberam um conjunto com copo, balde de pipoca e camisa do projeto.

Os filmes tiveram como cenário principal o esporte e o poder de sua transformação. Uma educação esportiva demonstrada através do cinema tem ferramentas metodológicas que possibilitam aos espectadores a ter uma conexão com a vida acadêmica e pessoal, ou seja, os filmes passaram mensagens de enriquecimento humano e como o esporte pode remeter ao comprometimento, disciplina e trabalho em equipe. Dessa forma, contribuiu para a visão de futuro dos participantes que passaram a conhecer novas oportunidades dentro do esporte.



**Figura 7.** Primeira Sessão do Projeto “Cine Esporte”.  
Fonte: Acervo do autor.

Visto que, o cinema é uma ferramenta importantíssima para promover a educação, acredita-se que os filmes trouxeram inspiração aos estudantes, portanto, influenciaram para que eles se interessassem mais pela prática esportiva, aumentando o número dos mesmos nos projetos esportivos do campus, visto que muitos participantes adentraram nos projetos de esportes exercidos no Campus Rio Branco, principalmente nos demais projetos relacionados ao programa de extensão em esporte.

### **3.4.2 Relato do Bolsista**

O projeto “Cine Esporte” foi executado no período de 4 (quatro) meses, entre os meses de setembro e dezembro de 2018, o qual contou com coordenador, bolsistas e voluntários trabalhando em cada exibição.

Convém ressaltar, que o projeto foi realizado para contribuir para o conhecimento e proporcionar entretenimento dos participantes, bem como no exercício de cidadania, o que levou à motivação da prática de esporte. As seções eram realizadas no horário de almoço, atendendo cerca de 30 (trinta) pessoas e acabaram funcionando como tempo de lazer e descanso para os frequentadores. Com isso, ao final de cada filme os participantes eram

levados a debater sobre o conteúdo abordado, dessa forma levando a uma socialização entre eles.

O coordenador fazia orientações, ajudava em todo trabalho e teve um papel de grande importância na orientação para o desenvolvimento das habilidades do bolsista. Além do mais, trouxe para a vida acadêmica da bolsista uma experiência nova e responsabilidades, o que influenciou para o seu amadurecimento como profissional.

Sob esse viés, o projeto obteve um número de participantes envolvidos aceitável. Os principais objetivos do projeto foram alcançados, o qual possibilitou a circulação de conhecimento, a difusão de novas experiências e de valores culturais. Os filmes trouxeram mensagem de enriquecimento humano, os quais remeteram aos ensinamentos de trabalho em equipe, disciplina, família, entre outros.

Diante do exposto, a bolsista acredita ser de suma importância a continuidade do projeto no Campus, pois estimula a comunidade e os alunos das instituições a praticar esporte, comprometimento, e oportuniza conhecer diversos aspectos do esportes de forma ilustrativa, tendo novas experiências e valores culturais, tornando possível a circulação do conhecimento.

### **3.4.3 Relato do Participante**

Aluna do ensino médio do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, viu um grande potencial no projeto de extensão “Cine Esporte”. Isto porque através de filmes passados durante o horário de almoço, entre a troca de turno, os participantes tinham a oportunidade de usufruir do lazer, de forma lúdica e visual, despertando neles o gosto pelo esporte. Além do projeto proporcionar entretenimento, os filmes retratavam situações em que o esporte é visto como poder de transformação na vida dos protagonistas, trazendo caráter construtivo para quem os assiste.

A nível pessoal a participante afirma que os assuntos discutidos com base nos temas remetidos pelos filmes, causaram impacto social em sua vida, pois não somente teve a oportunidade de assistir filmes que não assistiria em casa, mas que fizeram-na refletir sobre questões cotidianas, estimulando seu pensamento crítico.

Para a aluna, um dos filmes mais marcantes assistidos foi “Um Sonho Possível”. O longa retrata a história real de um adolescente com problemas no seio familiar, que ao ser acolhido por uma família abastada e estruturada, consegue ter sucesso como jogador de futebol americano. Além de trazer questões sociais à tona, o filme atinge o emocional do



espectador e mostra que o esporte e o altruísmo podem desempenhar um papel fundamental de mudança na vida das pessoas.

### 3.5 RELATO CONJUNTO DOS COORDENADORES

A principal experiência que pode ser relatada pelos coordenadores é o volume de trabalhos, contudo na finalização dos projetos a sensação de dever cumprido supera qualquer dificuldade encontrada ao longo do desenvolvimento das atividades. São muitas pessoas para coordenar, muitas horas presenciais com os participantes, muitas horas de planejamento e produção de relatório. É preciso de uma equipe coesa e de um planejamento bem desenhado para que cada um saiba de suas responsabilidades ao longo da execução dos projetos.

Os bolsistas e voluntários são essenciais para que o projeto aconteça, ao passo que realizam as atividades demandadas, eles apresentam rapidamente o retorno das ações dos projetos, pois eles estão também envolvidos como participantes, trazendo informações importantes para mudança de estratégia das atividades do projeto, trazendo os conhecimentos frutos do processo de troca da extensão.

O processo de troca com os participantes foi o momento mais gratificante, ele não se restringiu apenas aos conhecimentos, houve a criação de uma atmosfera com muita emoção a cada atividade: na conquista ou derrota de uma partida, nas amizades geradas pelos participantes, nas percepções de novas possibilidades ou no exercício de princípios e valores.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, é notório o envolvimento da comunidade (interna e externa) para o desenvolvimento dos projetos propostos. Trabalhar com a extensão na vivência de uma Rede Federal é sempre um desafio diário, uma vez que é necessária a ruptura das paredes de sala de aula e inserção plena na comunidade.

Através de práticas esportivas que, em seu mote, possuem o papel transformador da realidade dos seus indivíduos, a execução dessas atividades torna-se mais dinâmica e acessível a um maior público. A Instituição, dessa maneira, faz jus a sua missão de promover educação e garantir ações voltadas à formação cidadã.

As experiências relatadas comprovam que o incentivo às práticas extensionistas mostraram-se exitosas, a partir do momento que protagonizamos os envolvidos e

proporcionamos uma realidade diferente da, até então, conhecida. Aos alunos, a possibilidade de desempenhar atividade física, melhorar o rendimento acadêmico e, principalmente, a formação enquanto indivíduo. Para a nossa comunidade, a oportunidade de troca de saberes e aproximação de uma instituição criada para promover a formação cidadã daqueles que a procuram.

Os programas de extensão, não só no âmbito dos esportes, mas também para as demais áreas temáticas, são de suma importância, tendo em vista a inserção em assuntos em volta de um tema central em um curto espaço de tempo envolvendo um grande número de participantes. Sendo que por vezes, quando tratado como projetos, somente é oportunizada uma área ou assunto de um tema, por isso a importância dos programas, pois não há a sobreposição de projetos e um maior número de pessoas são atendidas. Como proposição para trabalhos futuros, indica-se a ampliação do programa e a criação de outros nas demais áreas temáticas da extensão.

## 5. AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre pelo incentivo ao desenvolvimento dos projetos mencionados neste trabalho, oportunizando a participação dos alunos e da comunidade.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição, 1988.** Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 03/03/2019.

MEC. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes1>>. Acesso em 03/03/2019.

MEC. **Ministério da Educação.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03/03/2019.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte.** Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco\\_publishes\\_portuguese\\_version\\_of\\_the\\_new\\_international/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_publishes_portuguese_version_of_the_new_international/)>. Acesso em 03/03/2019.

## OBSERVAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA A IDOSOS EM ENTIDADE DE LONGA PERMANÊNCIA EM RIO BRANCO/AC: LAR DOS VICENTINOS

**Aline Vieira Batista<sup>1</sup>, Mara Rykelma da Costa Silva<sup>1</sup>, Cláudia Ferreira de Almeida<sup>1</sup>,  
Alcilene Oliveira Alves<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Segundo o Estatuto do Idoso, considera-se pessoa idosa todos os indivíduos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, é dever do Estado e de toda sociedade zelar por essa pessoa e garantir direitos básicos como o direito à vida, liberdade, respeito, dignidade, alimentos, saúde, educação, cultura, lazer, esporte, profissionalização, trabalho, previdência social, assistência social, habitação e transporte. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o número de idosos no Brasil cresceu 18% de 2012 a 2017, ultrapassando 20 milhões. Tais dados geram reflexões sobre a garantia dos direitos dos idosos no Brasil. Em virtude dos fatos mencionados, foi realizada uma pesquisa, por professores e alunos do Instituto Federal do Acre, *campus* Rio Branco, cujos resultados serão apresentados no desenvolvimento do trabalho, em que se procura descrever a assistência prestada pela instituição de longa permanência Lar dos Vicentinos localizada no município de Rio Branco no Estado do Acre, bem como, delinear o perfil dos idosos atendidos. Para traçar o perfil considerou-se questões como o gênero, grau de escolaridade, faixa etária, recebimento de visitas e os motivos das internações.

**Palavras-chave:** Direitos básicos, idosos, convivência familiar e comunitária.

### ABSTRACT

According the Statute of the Elderly, all persons aged 60 or over are considered to be elderly persons, and it is the duty of the State and of every society to care for this person and to guarantee basic rights such as the right to life, freedom, respect, dignity, food, health, education, culture, leisure, sport, professionalization, work, social security, social assistance, housing and transportation. According to data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the number of elderly people in Brazil grew 18% from 2012 to 2017, surpassing 20 million. These data generate reflections on the guarantee of the rights of the elderly in Brazil. Due to the above mentioned facts, a research was carried out, by professors and students of the Federal Institute of Acre, Rio Branco campus, the results of which will be presented in the development of the work, which seeks to describe the assistance provided by the long-stay institution Lar dos Vicentinos located in the municipality of Rio Branco in the State of Acre, outline the profile of the elderly. In order to draw the profile, it was considered issues such as gender, educational level, age range, receiving visits and reasons for admissions.

**Keywords:** Basic rights, seniors, family and community life.

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil considera-se idoso o indivíduo com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos e a esses indivíduos deve ser assegurada a efetivação de todos os direitos inerentes à pessoa humana e, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, cidadania, liberdade, dignidade, respeito e à convivência familiar e comunitária. A família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público são responsáveis pelo cumprimento desses direitos (BRASIL, 2003).

Segundo a Teoria Psicossocial de Erick Erickson (1998) a vida do ser humano é dividida em oito fases, esses estágios fornecem um quadro do desenvolvimento ao longo da vida. Ela também nos permite enfatizar a natureza social do ser humano e a influência importante que as relações sociais têm sobre esse desenvolvimento.

O estágio que está sendo analisado e comparado com a vivência dos moradores do Lar dos Vicentinos, trata-se da oitava e última fase que o autor chama de “Integridade e Desespero” a partir do qual o indivíduo pode ter dois desfechos a saber:

1. Desfecho Positivo: O indivíduo procura estruturar seu tempo e se utilizar das experiências vividas em prol de viver bem seus últimos anos de vida;
2. Desfecho Negativo: Estagnar diante do fim, quando as carícias desaparecem e a pessoa entra em desespero.

Rabello e Passos (2007), em pesquisa também sugere dois desfechos ao escrever:

Agora é tempo do ser humano refletir, rever sua vida, o que fez o que deixou de fazer. Pensar principalmente em termos de ordem e significado de suas realizações. Essa retrospectiva pode ser vivenciada de diferentes formas. A pessoa pode simplesmente entrar em desespero ao ver a morte se aproximando. Surge um sentimento de que o tempo acabou que agora resta o fim de tudo, que nada mais pode fazer pela sociedade, pela família, por nada. São aquelas pessoas que vivem em eterna nostalgia e tristeza por sua velhice. A vivência também pode ser positiva. A pessoa sente a sensação de dever cumprido, experimenta o sentimento de dignidade e integridade, e divide sua experiência e sabedoria. Existe ainda o perigo do indivíduo se julgar o mais sábio, e impor suas opiniões em nome de sua idade e experiência.

Nessa fase, a pessoa está passando pelas mais diferentes mudanças e tudo está relacionado diretamente com a inteligência, a memória, a personalidade, a motivação, as habilidades. Paúl (1991) afirma que estes fatores, quando exercitados, contribuem para a preservação da capacidade funcional e bem-estar dos idosos, contrariamente quando esse

indivíduo se encontra institucionalizado.

Para Paúl (1991), durante a terceira idade, os papéis profissionais vêm sendo retirados do ser, começam a ter múltiplas perdas, privações e uma saúde que começa a se fragilizar, e as pessoas também acabam criando situações onde o idoso desenvolve fragilidades psicoafetivas e sentimentos de intensa vulnerabilidade.

Sentimentos de fragilidade e vulnerabilidade são agravados quando a pessoa passa a residir em instituições de longa permanência, pois os indivíduos passam a conviver com pessoas que nunca tiveram contato, gerando sentimentos depressivos por estarem ali e sem a possibilidade de fazer suas próprias escolhas, isso os leva para o desfecho negativo do desenvolvimento psicossocial (PAÚL, 1991).

Segundo a perspectiva do Desfecho Positivo, no Brasil, o Estatuto do Idoso em seu Artigo 49, prevê que as instituições de longa permanência devem ter suas atividades pautadas nos seguintes princípios:

- I Preservação dos vínculos familiares;
- II Atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- III Manutenção do idoso na mesma instituição, salvo em caso de força maior;
- IV Participação do idoso nas atividades comunitárias, de caráter interno e externo;
- V Observância dos direitos e garantias dos idosos;
- VI Preservação da identidade do idoso e oferecimento de ambiente de respeito e dignidade.

Tomasini (2005) afirma que as instituições de longa permanência do Brasil apresentam uma realidade precária, estando muito abaixo das condições mínimas para o envelhecimento bem-sucedido como exige a legislação.

Segundo Creutzberg, Gonçalves e Sobottka (2008), a chegada do idoso ao lar, necessita de uma adaptação, visto que sentimentos de solidão, conformismo, abandono surgem com a distância, assim como a segurança e o compartilhamento mesclados nas lembranças e na realidade das novas rotinas.

De acordo com Paradella (2018), a população idosa aumentou 4,8 milhões em cinco anos, desde 2012, o que corresponde a uma elevação de 18%, sendo que as mulheres são maioria, somando 56%. Nesse cenário, as instituições de longa permanência ainda se constituem como um desafio, ao mesmo tempo em que cuidam e tentam seguir os princípios instituídos por lei, também afastam o idoso de seu convívio familiar e de tudo aquilo que ele amava.

Ao realizar estudos nas disciplinas de “Direitos da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, “Estatística Aplicada a Educação” e “Práticas Profissional III” no curso superior de Tecnologia em Processos Escolares do Campus Rio Branco do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), propôs-se um trabalho acadêmico com objetivo de observar e vivenciar uma instituição de assistência integral de idosos, na modalidade de longa permanência, em Rio Branco, Estado do Acre, a fim de aplicar os conhecimentos teóricos abordados nas aulas.

O estudo foi realizado na “Sociedade de São Vicente de Paulo” (SSVP) ou Lar dos Vicentinos”, uma entidade sem fins lucrativos fundada na França por uma organização católica em 1833, chegando ao Brasil em 1872. SSVP e tem como principal filosofia promover a dignidade e a integridade de pessoas vulneráveis, independente de raça, cor, nacionalidade, credo político ou religioso e posição social (SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULO, 2018).

O Lar dos Vicentinos chegou a Rio Branco/AC em janeiro de 1955, com objetivo de acolher idosos que sofrem maus tratos ou quando a família não possui condições de cuidar do idoso, de acordo com a informação coletada junto aos representantes do Lar.

Atualmente o lar dos Vicentinos situa-se na Avenida Nações Unidas, n. 1653, Isaura Parente, no município de Rio Branco/AC, abriga 53 pacientes, alguns encaminhados pelo Ministério Público do Estado (MPE/AC), outros advindos do Hospital de Saúde Mental do Acre (Hosmac), existindo ainda uma parcela de origem de bairros periféricos da capital, do interior do Estado ou mesmo de outros Estados encaminhados pelos próprios familiares.

Partindo-se dessa breve análise da história, o presente trabalho visa compreender a rotina dos moradores da entidade, a partir de observações *in loco*. Destacando-se a verificação da aplicação do Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003), quanto à garantia dos direitos sociais e humanos diante da realidade encontrada no Lar dos Vicentinos em Rio Branco. Além disso, busca-se ainda levantar informações quanto à rotina de ações desenvolvidas pela instituição e a gestão dos recursos financeiros.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi organizada em quatro etapas, sendo elas: revisão bibliográfica sobre o tema, a construção de questionários, a pesquisa de campo, e ainda o tratamento de informações.

Durante a primeira etapa, buscou-se em especial realizar o estudo do Estatuto do

Idoso para obter uma compreensão dos direitos básicos dos idosos, que permitiu verificar como a entidade estaria agindo no intuito de garantir esses direitos.

Posteriormente, foram construídos roteiros de observação com base em artigos que tratam sobre o acolhimento de idosos em lares de longa permanência do Estatuto do Idoso, e com base na teoria psicossocial de Erickson (1998), que resultou em três aspectos diferenciados de observação voltados aos funcionários, aos idosos e à coordenação responsável pela entidade.

Em etapa posterior, foi realizada a visita de campo no dia 22 de agosto de 2018 às 14h, a qual permitiu conhecer a estrutura e o funcionamento da casa por meio de observações, além da coleta de dados cadastrais junto a coordenação da instituição. Houve ainda a realização de conversas informais na ala dos acamados e na cozinha da instituição, em que alguns idosos relataram um pouco de como eram suas vidas antes de morar no lar, bem como os motivos que teriam levado a suas institucionalizações.

Após a coleta dos dados, procedeu-se ao tratamento das informações. O levantamento estatístico desenvolvido nesta etapa considerou variáveis como idade e a escolaridade, entre outras observações que foram catalogadas e tratadas com uso de programas computacionais mais acessíveis como o Excel.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Lar dos Vicentinos por não possuir fins lucrativos, sobrevive da gestão de benefícios dos idosos que vivem em regime de internato, contando também com doações de empresários ou mesmo de voluntários que regularmente promovem campanhas de arrecadação de produtos especialmente de materiais de higiene pessoal como fraldas geriátricas.

Em relação a cuidados com a saúde dos internos, o governo estadual é o atual responsável por providenciar profissionais especializados, isentando o Lar em grande parte de gastos com despesas relacionadas à contratação de funcionários da área da saúde. No entanto, existem os custos mensais com a compra de medicamentos.

Para o funcionamento do Lar, a instituição tem ainda despesas fixas como alimentação, produtos de limpeza e pagamento de funcionários que englobam cuidador de pessoal, cozinheiros e auxiliares de serviços gerais, sendo destinada a maior parte dos

recursos financeiros para tais despesas.

Os custos fixos destinados ao pagamento de funcionários e despesas com alimentos advêm das aposentadorias/benefícios dos idosos. A cobrança de participação dos idosos é permitida pelo Estatuto do Idoso. Assim, segundo a direção da instituição, os idosos que possuem saúde estável contribuem com 70% de seus benefícios e os que necessitam de cuidados especializados chegam a contribuir com 100% de seus benefícios.

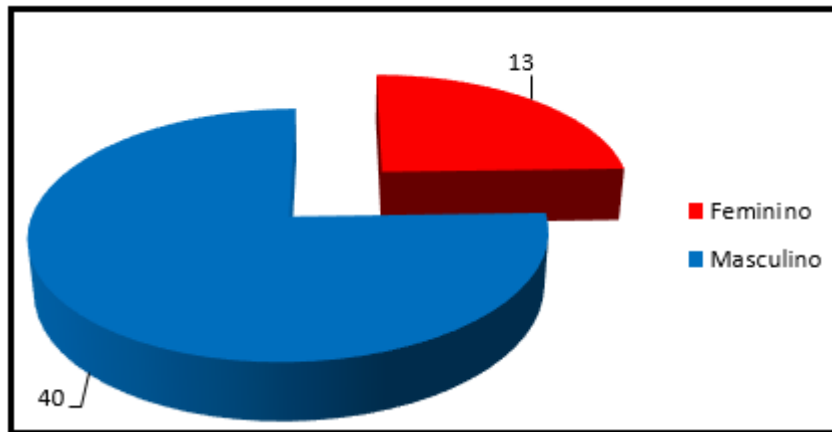
Em relação a rotina dos idosos, foi observado que a mesma se restringe a atividades de alimentação e higiene pessoal. Quanto ao entretenimento, foi verificado que havia apenas o uso da televisão.

A instituição conta com algumas atividades sociais regulares, nenhuma desenvolvida especificamente pela equipe do Lar, mas sim por voluntários, como os acadêmicos do curso de Fisioterapia da faculdade Uninorte que, uma vez ao mês, prestam atendimento aos idosos e a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) que desenvolve o projeto “Quero Ler” com o objetivo de alfabetizar moradores do lar.

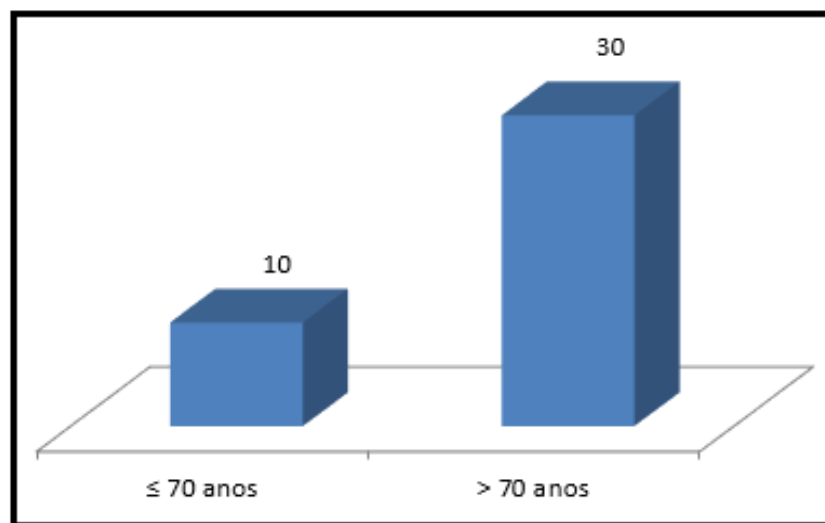
Mensalmente é desenvolvido um evento em comemoração aos aniversariantes do mês, atividade que conta com a atuação de uma voluntária que organiza o evento. E ainda, como atividade de convivência, todos os sábados ou domingos, no período da tarde, alguma instituição religiosa realiza uma cerimônia.

Com relação ao perfil dos moradores do Lar dos Vicentinos, pode-se verificar quanto ao gênero, que 75,47% do público atendido são pessoas de sexo masculino, e apenas 24,53% referem-se a mulheres, cujos quantitativos absolutos estão expressos na Figura 1, discrepância que leva a refletir sobre os motivos de o número de homens residentes na instituição ser tão elevado quando comparado ao número de mulheres, visto que, de acordo com dados do IBGE, a maioria do público idoso no Brasil constitui-se por mulheres. Dentre internos de sexo masculino, 75% deles apresentam mais de 70 anos de idade, enquanto que 25% possuem idade inferior a 70 anos, como se observa na Figura 2.





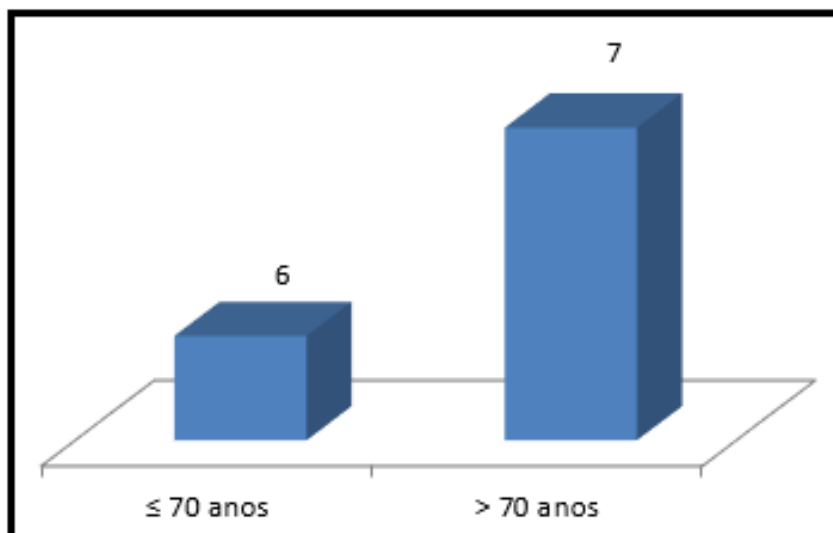
**Figura 1.** Distribuição segundo o gênero dos internos do Lar dos Vicentinos



**Figura 2.** Faixa etária dos internos do Lar dos Vicentinos de sexo masculino

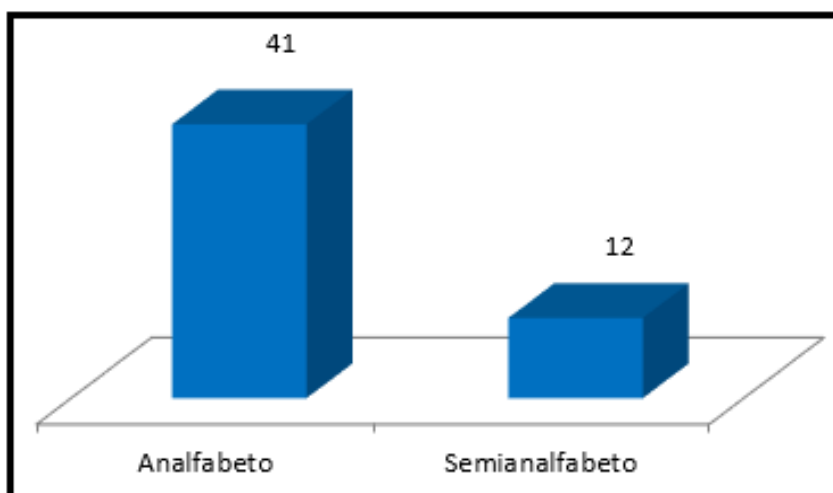
Com relação as pessoas de sexo feminino, a pesquisa revelou que das 13 internas sob os cuidados do abrigo, pouco mais de 46% tem idade inferior 70 anos, enquanto que aproximadamente 54% apresentam mais de 70 anos de idade. A Figura 3 demonstra o comportamento.

No que se refere ao grau de escolaridade, a UNESCO define uma pessoa funcionalmente analfabeta como aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para uma atuação eficaz em sua comunidade, impedindo o indivíduo de utilizar a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e de seu grupo (PACIEVITCH, 2018).



**Figura 3.** Faixa etária dos internos do Lar dos Vicentinos de sexo feminino

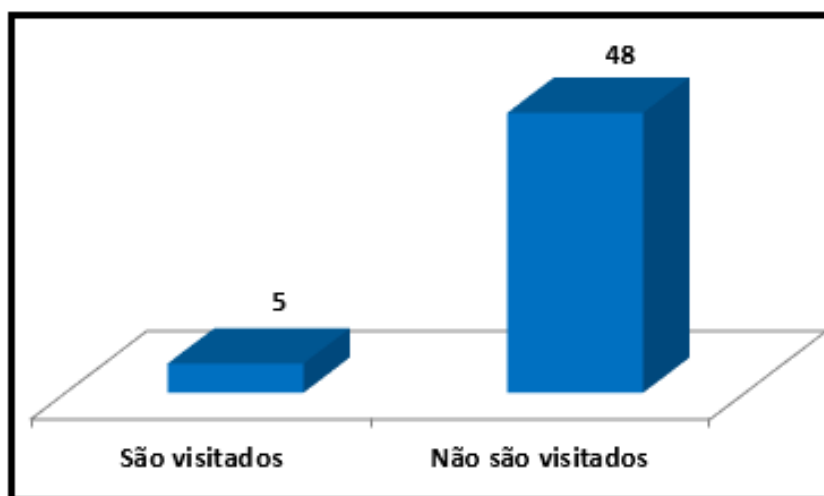
Quanto ao grau de escolarização dos idosos residentes do Lar dos Vicentinos, apurou-se junto a coordenação da instituição que mais de 77% dos internos não são alfabetizados, sendo que os demais se classificaram como semianalfabetos, justificando e enfatizando a importância do programa de alfabetização oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre na instituição.



**Figura 4.** Grau de escolaridade dos internos

No intuito de analisar situações relacionadas ao direito à convivência familiar dos idosos, investigou-se que a frequência de visitas recebidas ocorre em média 2 vezes ao mês restrita a um percentual de apenas 9,43% dos idosos, sendo que mais de 90% do

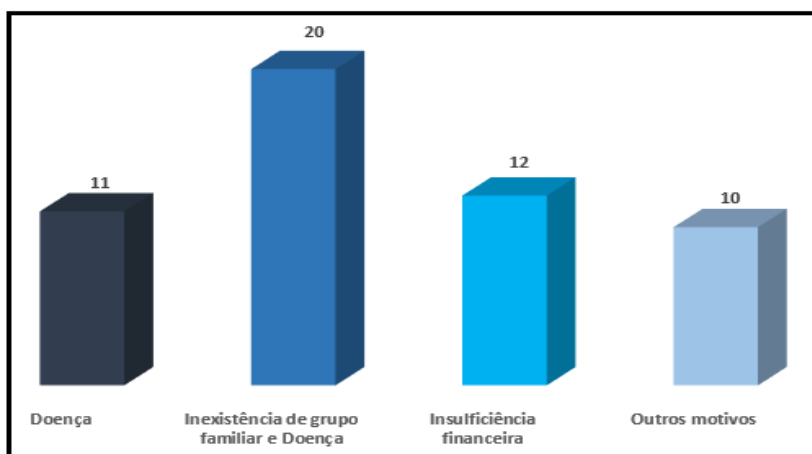
público atendido não desfruta da convivência dos familiares. A Figura 5 elenca os quantitativos de internos que afirmaram receber visitas de familiares.



**Figura 5.** Internos que afirmaram receber visita de familiares

O Estatuto do Idoso prevê alguns dos motivos que justificam a assistência integral de idosos na modalidade de entidade de longa permanência, quais sejam: inexistência de grupo familiar, abandono ou carência de recursos financeiros próprios ou da família.

Neste sentido, investigou-se as situações que levaram ao encaminhamento dos idosos para o Lar dos Vicentinos, observado na Figura 6, sendo que 37,7% dos internos teriam sido encaminhados ao abrigo por motivos de saúde e por encontrarem-se sozinhos. Os demais índices variam em torno de 20% cada, e representam os internos que atribuíram suas internações ao fato de necessitarem de cuidados médicos específicos, a falta de condições financeiras da família, e outros motivos.



**Figura 6.** Motivos que levaram os idosos a residir no abrigo.

## 4. CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido no Lar dos Vicentinos levantou considerações importantes em relação a direitos básicos dos idosos e podem servir como base para o aprofundamento dos estudos sobre a situação de idosos no Acre.

As visitas permitiram afirmar que o cotidiano dos idosos resume-se em assistir televisão como atividade de entretenimento e realizar as atividades básicas diárias de todo indivíduo. Mesmo necessidades básicas como a alimentação pode ser investigada, visto que não foi observado o acompanhamento nutricional, apesar de muitos idosos residirem no Lar por motivos de saúde.

A quebra de rotinas só ocorre quando há a promoção de ações por voluntários, esta falta de desenvolvimento de atividades, aliado a baixa quantidade de visitas por parte de familiares, reforçam o desrespeito ao direito à convivência familiar e comunitária prevista no Estatuto do Idoso.

Não havendo atividades regulares de convivência comunitária, os idosos, passam a depender da atenção dos funcionários, que quando suprida pode amenizar sentimentos de abandono verificados com o distanciamento dos familiares nesta fase da vida.

A partir da vivência e dos problemas levantados, escassez de recursos financeiros e poucas atividades de entretenimento, vislumbrou-se possibilidades de intervenção.

O trabalho proporcionou uma oportunidade ímpar de vivência de conteúdos vistos em sala de aula, além de aprendizado frente a situação dos idosos na sociedade, despertando sentimento de pertencimento nos envolvidos no sentido de saírem do papel de expectadores e se colocarem como autores de mudanças na realidade na promoção da cidadania. Por fim, indica-se que a instituição promova isoladamente ou por meio de parcerias, atividades de entretenimento e ocupacionais com maior frequência para fortalecer a socialização dos idosos que moram no Lar dos Vicentinos, proporcionando maior efetividade ao cumprimento de seus direitos.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 1074, **Estatuto do Idoso**. Brasília: DF, 1 de outubro de 2003 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 12/08/2018.

CREUTZBERG, M.; GONCALVES, L.H.T.; SOBOTTKA, E.A. Instituição de longa permanência para idosos: a imagem que permanece. **Texto contexto – enfermagem.**, v.17, n.2, p.273-279, 2008.

ERICKSON, E.H. **O clico da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PACIEVITCH, T. **Analfabetismo**. Infoescola: Educação, Sociedade, 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/analfabetismo/>>. Acesso em: 03/10/2018.

PARADELLA, R. **Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. Agência IBGE notícias. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>>. Acesso em: 01/03/2019.

PAÚL, C. **Envelhecimento ativo e redes de suporte social**, 1991. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3732.pdf>>. Acessado em: 01/10/2018.

RABELLO, E.T; PASSOS, J.S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**, 2007. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 04/10/2018.

SSVP. **SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULA**. Disponível em: <<http://www.ssvpbrasil.org.br/a-ssvp>>. Acesso em: 04/10/2018.

TOMASINI, S.L.V. Envelhecimento e planejamento do ambiente construído: em busca de um enfoque interdisciplinar. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v.2, n.1, p.76-88, 2005.

## ORGANIZADORES

### Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti



Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná - CEULJI/ULBRA (2007), Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Mestrado em Genética e Toxicologia Aplicada pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2011) e Doutorado em Biologia Experimental pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR (2015). É docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrando as disciplinas de Ciências e Biologia no Colégio de Aplicação (CAp).

### Amilton José Freire de Queiroz



Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2006), Mestre em Letras (Linguagem e Identidade) pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2009) e Doutorado em Letras (Estudos de Literatura - Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2015). É docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrando a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação (CAp).

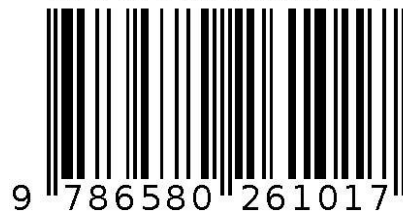
### Simone Delgado Tojal



Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Acre - UFAC (1999), Mestrado em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2011) e é Doutoranda em Ciência da Saúde pela Universidade de São João Del-Rei (UFSJ). É docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrando as disciplinas de Ciências e Biologia no Colégio de Aplicação (CAp).

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-65-80261-01-7



DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261017