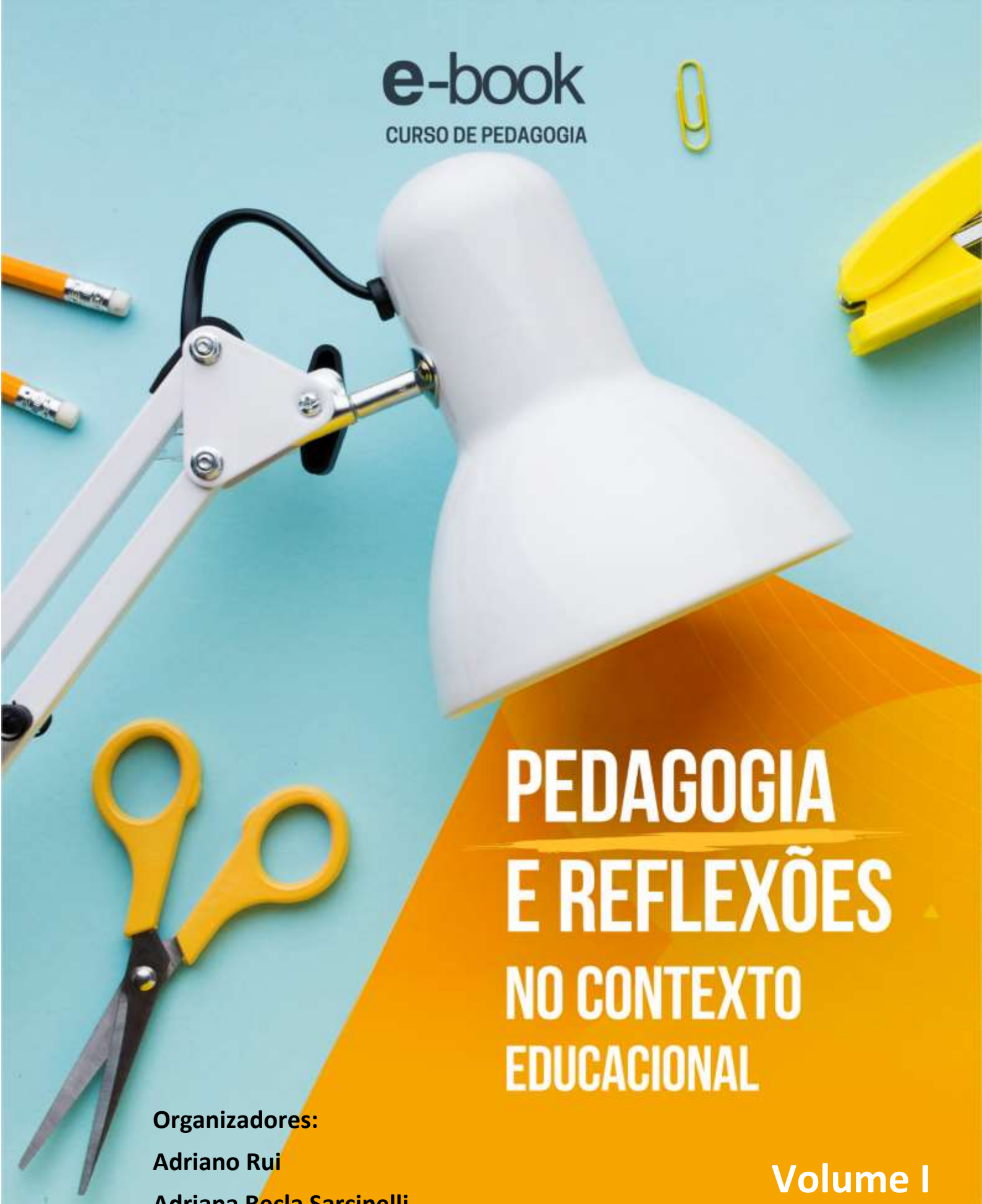
e-book

CURSO DE PEDAGOGIA



PEDAGOGIA E REFLEXÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Volume I

Organizadores:

Adriano Rui

Adriana Recla Sarcinelli

Mercedes Silvério Gomez

ISBN: 978-65-87660-00-1

FAACZ

FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ

O conteúdo dos capítulos e suas informações, confiabilidade e correção são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download do e-book e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, não sendo possível alterar.

FAACZ - Faculdades Integradas de Aracruz - ES, 2020

Autores: Adriana Recla Sarcinelli; Adriano Rui; Ana Martinez de Almeida Silva; Arismar Manéia; Elenise Pereira Rocha Giribola; Helania Mara Grippa Rui; Iversen Jr. Pereira Cabidelle; Kamila Rufino de Andrade; Kesia Pereira de Moraes; Letícia Leite dos Santos; Márcia Perini Valle; Marcos Antônio Barros Vieira; Núbia Rosetti Nascimento Gomes; Valéria Vieira dos Santos; Viviane de Souza Reis.

Organizadores: Adriano Rui; Adriana Recla Sarcinelli; Mercedes Silvério Gomez.

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por Gracemary dos Santos Modenese Lopes CRB 12/ 483 ES

F143
Faculdades Integradas de Aracruz.

Pedagogia e Reflexões no Contexto Educacional v. 1 / Faculdades Integradas de Aracruz; Organizadores: Adriano Rui; Adriana Recla Sarcinelli; Mercedes Silvério Gomez: Aracruz: FAACZ, 2020.
Recurso digital: il.
Modo de acesso: faacz.com.br/portal/ebooks

v. 1; 154 p.; inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-87660-00-1

1. Educação. 2. Pedagogia. I. Rui, Adriano. II. Sarcinelli, Adriana Recla. III. Gomez, Mercedes Silvério. IV. Título.

CDD. 370.1

CDD: 370.1 Formação de professores

SUMÁRIO

SOBRE OS ORGANIZADORES.....04

SOBRE OS AUTORES.....05

APRESENTAÇÃO.....09

PREFÁCIO.....10

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO LEVADAS PARA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....12

AUTORAS: ADRIANA RECLA SARCINELLI, KAMILA RUFINO DE ANDRADE E LETÍCIA LEITE DOS SANTOS

CAPÍTULO 2

O MARQUÊS DE POMBAL E AS REFORMAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XVIII 32

AUTORAS: ADRIANA RECLA SARCINELLI E ANA MARTINEZ DE ALMEIDA SILVA

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....55

AUTORES: ADRIANO RUI, IVERSEN JÚNIOR PEREIRA CABIDELLE E MARCOS ANTÔNIO BARROS VIEIRA

CAPITULO 4

O DESAFIO DE SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....80

AUTOR: ARISMAR MANÉIA

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....91

AUTORAS: ELENISE PEREIRA ROCHA GIRIBOLA, KESIA PEREIRA DE MORAES E VIVIANE DE SOUZA REIS

CAPÍTULO 6

SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE CIÊNICAS: UM ESTUDO.....113

AUTORA: HELANIA MARA GRIPPA RUI

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA COM CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE LINHARES-ES.....125

AUTORAS: MÁRCIA PERINI VALLE, VALÉRIA VIEIRA DOS SANTOS E VIVIANE DE SOUZA REIS

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO FIGURACIONAL.....142

AUTORA: NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADRIANA RECLA SARCINELLI

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (1999). Atualmente é professora e Diretora Acadêmica das Faculdades Integradas de Aracruz e do Centro Educacional de Aracruz. Membro do NDE dos Cursos de Pedagogia, Engenharia de Produção e Engenharia Civil e membro de corpo editorial da Revista Educação e Tecnologia.
E-mail: arecla@fsjb.edu.br
Nome em citações bibliográficas: RECLA, A.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5248551147897891

ADRIANO RUI

Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (2016). Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana (2012). Pós-graduado em Metodologia do Ensino – Aprendizagem da Matemática pela Faculdade de Educação São Luís (1999). Graduação em Matemática pela União das Faculdades Claretianas de São Paulo (1998). Graduação em Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (1995). Atualmente é professor das Faculdades Integradas de Aracruz e também ministra cursos de Práticas educativas associadas às tecnologias.

E-mail: adryanorui@gmail.com

Nome em citações bibliográficas: RUI, A.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8127473002414618

MERCEDES SILVÉRIO GOMEZ

Mestra em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (1997). Graduada em Professora de Español Secundario Superior pela Universidade de La Habana (1972). Pós- graduada em Estudos Sociais e Pedagógicos. Atualmente é professora e coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Aracruz e também Coordenadora do Corpo Docente e Discente.

E-mail: mercedes@fsjb.edu.br

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA RECLA SARCINELLI

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (1999). Atualmente é professora e Diretora Acadêmica das Faculdades Integradas de Aracruz e do Centro Educacional de Aracruz. Membro do NDE dos Cursos de Pedagogia, Engenharia de Produção e Engenharia Civil e membro de corpo editorial da Revista Educação e Tecnologia.
E-mail: arecla@fsjb.edu.br
Nome em citações bibliográficas: RECLA, A.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5248551147897891

ADRIANO RUI

Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (2016). Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana (2012). Pós-graduado em Metodologia do Ensino – Aprendizagem da Matemática pela Faculdade de Educação São Luís (1999). Graduação em Matemática pela União das Faculdades Claretianas de São Paulo (1998). Graduação em Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (1995). Atualmente é professor das Faculdades Integradas de Aracruz e também ministra cursos de práticas educativas associadas às tecnologias.
E-mail: adryanorui@gmail.com
Nome em citações bibliográficas: RUI, A.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8127473002414618

ANA MARTINEZ DE ALMEIDA SILVA

Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.
E-mail: anamartinezalmeida@gmail.com

ARISMAR MANÉIA

Doutor em ciências da Educação (UNIDA-UFRJ) (2015). Mestre em Tecnologia Ambiental- FAACZ (2011). Mestre em Educação (HAVANA) (2001). Pós- graduado em Filosofia Existencial pela Universidade Católica de Brasília -UCB (2006). Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER (2019). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Santos- UNIMES (2011). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Vale do Sapucaí -UNIVÁS (1994). Atualmente é professor das Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ-ES) e presidente do comitê de extensão das Faculdades Integradas de Aracruz-FAACZ

E-mail: arismarmaneia12@fsjb.edu.br
Nome em citações bibliográficas: MANÉIA. A
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5688836791483138

ELENISE PEREIRA ROCHA GIRIBOLA

Graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- FAACZ (2019). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Aracruz/ES, CMEB Mário Leal Silva.
E-mail: egiribola@gmail.com

HELANIA MARA GRIPPA RUI

Mestra em Educação em Ciências e Matemática- Educimat pelo Instituto Federal do Espírito Santo- IFES (2013). Pós-graduação em Métodos e Práticas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO (1999). Graduada em Ciências Biológicas pela Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis- ESFA (2002). Graduada em Matemática pela União das Faculdades Claretianas de São Paulo- UNICLAR (1998). Atualmente é professora das Faculdades Integradas de Aracruz.
E-mail: helaniamara@gmail.com
Nome em citações bibliográficas: GRIPPA, HELANIA MARA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6756713933558923.

IVERSEN JÚNIOR PEREIRA CABIDELLE

Pós-Graduando em Neuropsicopedagogia Clínica pelas Faculdades Integradas de Aracruz- FAACZ (2018/2020). Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- FAACZ (2018). Técnico em Mecânica pelo Instituto Federal do Espírito Santo- IFES (2013). Atualmente Líder em Tubulação Naval no Estaleiro Jurong Aracruz.
E-mail: icabidelli3@gmail.com
Nome em citações bibliográficas: CABIDELLE, I. J. P.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3732230274783559
.

KAMILA RUFINO DE ANDRADE

Graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- Faacz(2019)
E-mail: rufkami@gmail.com

KESIA PEREIRA DE MORAES

Graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- Faacz(2019)
E-mail: kesiamorais33@gmail.com

LETÍCIA LEITE DOS SANTOS
Graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- Faacz(2019)
E-mail: leticialeite.lls@gmail.com

MÁRCIA PERINI VALLE
Mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2007). Pós graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração - FACIASC (1995). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração - FACIASC (1999). Atualmente é professora da Faculdade de Ensino Superior de Linhares e pedagoga da Prefeitura Municipal de Linhares
E-mail: marciapvalle@gmail.com
Nome em citações bibliográficas: VALLE, Márcia Perini
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8815450194539518

MARCOS ANTÔNIO BARROS VIEIRA
Pós-Graduando em Ensino de História pela FAVENI- (2020). Graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz- FAACZ (2018). Atualmente Artífice Serviço Autônomo de Água e Esgoto- SAAE.
E-mail: marcosbarros.mbv74@gmail.com

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo- UFES (2020). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo- UFES (2017). Pós- graduação em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd- ISECUB (2008) e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Espirito Santo (2015). Graduação em Pedagogia pela Fundação de Assistência e Educação- FAESA (2006). Atualmente é professora das Faculdades Integradas de Aracruz
E-mail:nrosetti80@hotmail.com
Nome em citações bibliográficas: NASCIMENTO, N. R.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5363147338967825
.

VALÉRIA VIEIRA DOS SANTOS
Mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos São Paulo (2002). Pós- graduada em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura - ASOEC (1992), em Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências Aplicadas "Sagrado Coração"- FACIASC (2007) e em Língua Inglesa nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá- FIJ (2010). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” (1990) e graduação em Letras - Português- Inglês pelo Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia- IMES (2009). Atualmente é professora na Faculdade de Ensino Superior de Linhares e pedagoga da Prefeitura Municipal de Linhares/ES.

E mail: valeriavieira.s@hotmail.com
Nome em citações bibliográficas: PIN, V. V. S.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3311341361274018
.

VIVIANE DE SOUZA REIS

Mestra Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (2016). Mestra em Ciências da Educação - Universidad Americana (2011). Pós- graduada em Supervisão Escolar- FIJ (2004), Língua Portuguesa- UNIVERSO (2005), Alfabetização e Letramento nas séries iniciais- CESAP (2009), Docência do Ensino Superior- FIJ (2011). Graduação em Letras Português- Português pelas Faculdades Integradas Castelo Branco (2003). Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra (2013). Atualmente é professora das Faculdades Integradas de Aracruz e técnica na Secretaria de Educação de Aracruz/ES.

E-mail: profavivianereis@gmail.com
Nome em citações bibliográficas: REIS, V. S.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5675062230843690

APRESENTAÇÃO

O curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Aracruz - FAACZ, mantida pela Fundação São João Batista - FSJB, publica o e-book “ Pedagogia e Reflexões no Contexto Educacional”, volume I, 2020.

Com o intuito de ampliar os diversos saberes sobre áreas relacionadas ao tema central desta publicação, este e-book, reúne diferentes pesquisas de maneira a contribuir com a difusão do conhecimento para a sociedade, em especial, a todos os envolvidos no contexto educacional.

O e-book apresenta *oito* capítulos realizados por autores que buscam evidenciar a interface na potencialização da construção do processo de ensino aprendizagem, explorando os desafios de práticas pedagógicas, por meio do diálogo, metodologias ativas, mediadas pelo professor. Neste contexto, os capítulos apresentam o enfoque assertivo de contribuir com sugestões de práticas para uma educação colaborativa e proativa.

Assim, o e-book amplia as discussões e o debate no campo do ensinar e aprender para as práticas na área educacional.

Organizadores

PREFÁCIO

Adriana Recla Sarcinelli
Faculdades Integradas de Aracruz

As indagações propostas neste e-book "Pedagogia e Reflexões no Contexto Educacional" sustentam pesquisas de professores e alunos no campo da Pedagogia, as quais mostram que para a construção do conhecimento se faz necessária uma inter-relação entre as diferentes ciências e a própria realidade. Trata-se de uma publicação que compreende uma coletânea de textos elaborados por diferentes autores que apresentam suas pesquisas, relatos de experiência e reflexões de estudos na área da Educação e também, sugerem estratégias no sentido de ampliar a fomentação do processo ensino aprendizagem e favorecer a verdadeira formação do indivíduo.

Na busca de superação e de acompanhar os avanços da sociedade, a educação, se articula a diferentes dimensões, espaços, atores e processos formativos. Assim, o e-book apresenta temas pertinentes e propõe a reflexão sobre alguns temas importantes, tais como: práticas de alfabetização; reflexões na instrução pública no século XVIII; uso dos recursos tecnológicos nas práticas educativas; o desafio de ser professor de filosofia no ensino médio; contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento das crianças da educação infantil; sala de aula invertida no ensino de ciências; leitura escrita com crianças; educação em tempo integral com enfoque sociológico figuracional.

O e-book permeia ainda, considerações e contribuições do ensinar e aprender que está conectado com os aspectos da sociedade com vistas a estabelecer reflexões sobre as relações da educação com a comunidade escolar. Também, se espera, em renovar e ampliar as percepções do pensamento no que diz respeito às possibilidades para o enfrentamento dos desafios da prática pedagógica na educação.

Portanto, o e-book **"Pedagogia e Reflexões no Contexto Educacional"** apresenta uma ampla dimensão, posto que vem com o compromisso de instigar temáticas em favor de metodologias ativas, dinâmicas,

diferenciadas, e principalmente, elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas.

E, exatamente por esta razão, termino este prefácio com o convite ao leitor para continuar a ler os capítulos que compõem esta obra.

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO LEVADAS PARA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Recla Sarcinelli
Kamila Rufino de Andrade
Letícia Leite dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto da importância de oferecer aos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a interação com a cultura da leitura e da escrita, tem- se no ambiente alfabetizador uma proposta de organização de ações que possam favorecê-lo.

Entende-se que atualmente, o processo de alfabetização deve ultrapassar a codificação e a decodificação. O aluno precisa apropriar-se da leitura e da escrita, e fazer uso destas nas mais diversas situações da sociedade. Sabe-se ainda, que o educando não aprende apenas na escola. Ao iniciar sua vida escolar o aluno já possui um conhecimento de leitura de mundo, através de jornais, revistas, livros, rótulos, outdoors, internet, televisão, etc. É com base nessa perspectiva, que o professor tem a função de mediador desse conhecimento, através de práticas de alfabetização que estimulem a leitura e a escrita, de maneira que aconteça a aprendizagem efetiva na a vida dos alunos.

Segundo Soares (2002, p. 31), “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar” ou alfabetizar por sua vez “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Durante muito tempo, pensou-se que, codificar e decodificar o código eram o suficiente para caracterizar um indivíduo como ‘alfabetizado’ e que o educador era o único responsável por transmitir para o aluno o conhecimento sobre o código alfabético.

Portanto, apresenta-se, neste trabalho, o seguinte questionamento: Que propostas para o trabalho de alfabetização podem ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental? Esse questionamento traz à tona a importância da alfabetização para a criança que inicia os anos de escolarização. Propõe

ainda, reflexões da influência que o letramento pode possibilitar ao desenvolvimento sociocultural dessa criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na expectativa de discutir esses posicionamentos, este trabalho tem o seguinte objetivo geral: verificar que propostas para o trabalho de alfabetização podem ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Visando a esse fim, explicita-se de maneira a alcançá-lo por meio dos seguintes objetivos específicos: i) identificar conceitos orientadores da prática pedagógica de alfabetização na atualidade, considerada na perspectiva do letramento e ii) apresentar propostas para o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários para professores da rede privada de ensino, atuantes na alfabetização, e, a análise dos dados buscará estabelecer uma relação entre a fundamentação teórica construída, e as informações coletadas de forma interpretativa e reflexiva, diante da visão da pesquisadora.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a contribuir sobre a temática da alfabetização na perspectiva do letramento, identificando as novas exigências das práticas sociais da escrita, de forma que se chegue a uma reflexão sobre as concepções e proposições teóricas pensadas na dimensão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de alfabetização

> Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 2003, p.19)

Para Magda Soares (2012, p.15), o conceito de alfabetização tem um sentido próprio, específico, sendo concebido como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Já o conceito de letramento é compreendido pela pesquisadora como “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e a escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

Tfouni (1995, p. 20) concebe que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos. Já para Mortatti (2004, p. 98), em sociedades grafocêntricas, a escrita possui uma importância de proporção muito grande, uma vez que tudo se organiza em torno dela.

As práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária. (BARBOSA, 2003). Assim também aconteceu e acontecerá com a alfabetização. Seu entendimento sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos.

A defesa por uma concepção mais abrangente de alfabetização se justificava, pelo fato de ter o domínio da leitura e da escrita e permitir a inserção do aprendiz no mundo da informação, o acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos e à possibilidade de criar outras condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos.

Gontijo (2002) ressalta que a alfabetização é vista como um processo sócio histórico e cultural, no qual preenche a necessidade fundamental das crianças e dos seres humanos de inclusão na genericidade para si, portanto, a alfabetização, como dinâmica da relação entre a apropriação e a objetivação, é um processo voltado para a introdução de indivíduos na continuidade da história.

Analisando o conceito de alfabetização, agora já articulado ao letramento é importante analisar também, as contribuições de Paulo Freire, pioneiro em dar à alfabetização um caráter político, havendo a necessidade da compreensão de mundo das relações políticas, econômicas e sociais, pois se aprende a ler e a escrever para poder participar nesta e desta sociedade como sujeito de direitos.

Nos dias de hoje, é questionado, qual a educação, aprendizagem que se deve trabalhar para o desenvolvimento da criança? Como se deve alfabetizar? São perguntas que o profissional junto com a escola, precisa responder e materializar estas respostas na construção de um currículo pautado nestes sujeitos, na elaboração de propostas metodológicas, buscando, questionando, para fluir no processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização precisa estar centrada na compreensão e comunicação, levando em conta o processo, modo de aprendizagem das crianças e de cada criança, pois como afirma Demo (2007, p.70): “A questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças”. Assim a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível.

Independentemente do projeto que esteja sendo desenvolvido na escola, é importante que haja uma abertura para o professor e a criança desencadearem a alfabetização propriamente dita, desde que tenha sentido para a criança.

Durante muito tempo a alfabetização baseava-se somente no ato de saber ler e escrever, ou seja, decodificando palavras, não se importando com o entendimento das crianças em relação ao que era lido, pouco valor se dava à quais práticas eram fundamentais para aquele aprendizado. Com o passar do tempo, novas transformações surgiram, exigindo com isso formas diversificadas de ensinar e lecionar através de métodos mais seguros e embasamentos que passassem segurança no que era transmitido.

2.2. Alfabetização na perspectiva do letramento

A alfabetização na perspectiva do letramento considera a importância de repensar a sistematização de propostas de trabalho de alfabetização, essenciais para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Observa-se que a alfabetização, nessa perspectiva, se apresenta com uma proposta para o avanço de um ensino contextualizado que contribua com a formação de um sujeito competente, autônomo para atuar e participar desta sociedade.

O processo de alfabetização proporciona avanço na concepção do sujeito que aprende, pois, o ato de aquisição da escrita pode constituir possibilidade de transformação individual e coletiva. A aquisição da escrita é transformadora do sujeito que aprende e por meio desse novo saber torna-se transformador de sua própria linguagem e posiciona-se para ver o mundo. Coexistem, portanto, influências mútuas decorrentes da aquisição da escrita.

A alfabetização, na perspectiva do letramento, tem em sua concepção a expectativa de promover um trabalho de alfabetização que faça uso de textos autênticos produzidos no contexto social visando sua compreensão, bem como de desenvolver a habilidade de o sujeito observar os aspectos linguísticos que subjazem o uso da linguagem escrita, e ainda a capacidade de inferência e interação com eles. Traz consigo, a exigência de um trabalho elaborado sobre bases de reflexão e avaliação, num ir e vir entre teoria e prática, diante de uma visão ideológica de qual sujeito se quer formar.

Leite (2010, p. 22) afirma que:

> (...) a maioria das intervenções de um professor alfabetizador, no trabalho com os alunos, é de natureza político-ideológica, na medida em que reflete suas concepções de homem, de sociedade, de educação, de cidadania, de escrita e do próprio papel da alfabetização no processo de constituição dos cidadãos.

É papel de o professor alfabetizar a criança dentro de um contexto, através de práticas de letramento. É durante este processo que o alfabetizador deve despertar no educando o gosto pela leitura, o que demanda um pensar metodológico em reunir teorias, práticas pedagógicas e expectativas sociais visando avaliar e diagnosticar procedimentos e sua viabilidade na atualidade.

O modelo tradicional praticado por meio das cartilhas era descontextualizado da realidade do aluno. Apesar disso, ainda persiste em algumas práticas, o ensino dos grafemas e fonemas focados apenas na importância do conhecimento da relação letra e sons da fala. Essa sequência desconexa da realidade dificulta a assimilação do conceito subjacente do acasalamento entre os sons da fala que formam unidades de sentido por meio das palavras e seus significados nas devidas unidades de sentenças. Assim, a importância do conhecimento da ortografia oficial, muitas vezes se sobrepõe a importância dos significados presentes no discurso contido na escrita.

A cultura social está permeando as vidas que se cruzam e entrecruzam. Para tanto, possibilitar um compartilhamento harmônico de outros saberes pode se tornar uma oportunidade para trabalhar o letramento na escola durante os anos iniciais do ensino fundamental.

A alfabetização à luz do letramento torna possível a discussão de um repensar metodológico sobre a prática pedagógica, pois apenas o desenvolvimento de um método generalizado não dá conta de abranger a complexidade de cada ambiente escolar. Essa complexidade abrange, tanto a particularidade do processo de aprendizagem de cada sujeito, quanto o pensar formas para a prática pedagógica, o que acarreta reflexões, visando encontrar maior viabilidade.

Avançar em termos de alfabetização na perspectiva do letramento requer um pensar individual e coletivo, repleto de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, a construção de paradigmas, as intervenções políticas e econômicas presentes e impostas no sistema educacional. Assim, avançar demanda reflexão dos mecanismos que constituem todo o processo de educação.

Diante disso, há um grande desafio que é o da busca por uma discussão de uma noção de alfabetização para a sociedade que atenda às necessidades vigentes. Faz-se necessário dialogar sobre concepções que propõem alternativas na perspectiva de atender ao aluno, como norteador de maiores possibilidades de interação com o conhecimento escolar e o sujeito/aluno, respeitando-se, sobretudo, a diversidade cultural e suas implicações na promoção destes saberes.

O caminho do diálogo entre os pesquisadores que propõem ações de intervenção, os sujeitos presentes na prática cotidiana, principalmente professor/aluno, parece ser uma alternativa viável.

Pode parecer ingênua a colocação acima, mas acreditar no diálogo entre os interessados visando mudanças que promovam reais resultados interessa a todos, pelo menos no discurso. Ações isoladas acabam não produzindo resultados satisfatórios e as imposições acabam resultando em conflitos e resistências. Então, promover o diálogo torna possível, ações compartilhadas e

discutidas, que por sua vez, podem ajudar a participação do sujeito em práticas sociais de usos efetivos de leitura e da escrita.

3. PROPOSTAS PARA O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Nesse caso, a alfabetização pode ser entendida dentro de um processo, cumulativo, pois pretende favorecer a condição do desenvolvimento da consciência do indivíduo, a sua consciência social e de si mesmo. Pretende com isso, uma relação dialógica da linguagem escrita com as práticas sociais, possibilitando maior abstração da realidade levando o sujeito à reflexão de sua presença no mundo e sua ação sobre ele como sujeito histórico.

A alfabetização, importante para o ensino do sistema de escrita, pode ser realizada contextualizada com as práticas sociais, em que a interação do aluno com o meio e os respectivos aspectos linguísticos que estão presentes nessa relação comunicativa se tornem uma oportunidade de interação entre os saberes socioculturais.

É papel do professor alfabetizar a criança dentro de um contexto, através de práticas de letramento. É durante este processo que o alfabetizador deve despertar no educando o gosto pela leitura.

Para Ferreiro (2011, p. 32), as reflexões compreendidas sobre esse aspecto nos levam a pensar “através de que tipos de práticas a crianças é introduzida na língua escrita”. Há aquelas que possibilitam meios para que as crianças construam o conhecimento junto com o educador, e há outras que distanciam as crianças do aprendizado, tornando-as meros espectadores. Isto não se trata de um novo método de alfabetização, mas sim de uma maneira pela qual a escrita é introduzida. É necessário rever as práticas e pensar na criança como alguém capaz de aprender. A prática pedagógica é, em suma, a ação realizada pelo docente em sala de aula, focando o aprendizado do educando.

Pensada dessa forma, a alfabetização na perspectiva do letramento, precisa ser organizada por meio de atividades viáveis para uma prática contextualizada. Tais atividades devem constituir-se, como meios de possibilitar a organização da prática pedagógica visando o fim proposto, que é alfabetização.

Entende-se que para sustentabilidade da ação docente, no intuito de alcançar os objetivos educacionais propostos, deve-se organizar atividades. Desse modo, pretende-se apresentar sugestões que favoreçam a alfabetização numa perspectiva de letramento. Segundo Bregunci (2006) a alfabetização requer uma sistematização que vai além de apenas escolher um método, mas deve envolver vários procedimentos procurando preparar a escola para um ambiente alfabetizador.

Diante disso, pretende-se elencar algumas sugestões para organizar ações pedagógicas com vistas à alfabetização à luz do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1. A organização do ambiente alfabetizador

A alfabetização na perspectiva do letramento promove o acesso à linguagem escrita, auxiliando o aluno a apropriar-se desse saber com a finalidade de maior inserção na sociedade letrada. Trata-se de ressignificar a noção de alfabetização, que ultrapasse o domínio do código escrito, avançando na produção uso e reflexão nas práticas linguísticas. Essa apropriação requer habilidades de leitura e escrita que possam dar condições à entendimentos dos significados construídos no contexto sociocultural, sendo importante a percepção desses significados contidos nas palavras.

O ambiente alfabetizador propõe-se para um contexto de cultura escrita e se concretiza oportunizando ao aluno na fase de alfabetização interagir com a linguagem escrita mesmo antes de dominar o conhecimento alfabético.

Bregunci (2006) relata que é importante a organização de atividades para uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, de maneira que leve em conta, entre outros fatores.

A criação de um ambiente alfabetizador; ou de um contexto de cultura escrita oferecido pelas formas de organização da sala e de toda a escola, capaz de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de textos (BREGUNCI, 2006, p. 32).

Nesse sentido, percebe-se sua importância, o que deve consistir em transformar a sala de aula em um ambiente em que a aprendizagem da linguagem escrita esteja relacionada com o espaço físico, por meio das práticas realizadas pelas crianças, expostas de maneira a construir um ambiente em que o educando se identifique com o aprendizado que está sendo vivenciado.

As práticas sociais de linguagem estão presentes em diversos textos, sejam eles: músicas, jornais, revistas, panfletos, livros, entre outros. Perpassando assim, pela realidade dos alunos. Nesse entendimento é uma oportunidade para a escola articular a mediação entre a linguagem escrita e o seu ensino/aprendizagem.

Nesse ambiente alfabetizador a organização de propostas de intervenção pedagógica, pode primar por alguns princípios relevantes, por exemplo, qual material deve ser selecionado para sua exposição em sala de aula, de que maneira deve ser organizado, por quanto tempo deve ficar disponível.

Como nos coloca Kleiman (2008 p. 18), trata-se de um sujeito que antes de entrar no mundo escolar já se constitui ser social presente em um contexto histórico de saberes e vivências que norteiam suas ações, ideias de vida e mundo. Considerar sua natureza orgânica, biológica, psicológica, afetiva e também social ajuda a pensar um processo de alfabetização voltado para a especificidade da criança em sua realidade.

Desse modo, essa proposta pode favorecer oportunidades de discussões desses diversos textos, exploração, interpretação e socialização, sendo um momento de reflexões das diversas possibilidades que os textos propõem para seus leitores, desde rir, chorar, emocionar, informar, viajar para outros mundos, ampliar a imaginação, entre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, pode se pensar no ambiente alfabetizador que ultrapasse a sala de aula e permeia outros ambientes na escola, pois seu

objetivo é disponibilizar acesso à cultura escrita possibilitando envolver o aluno no processo alfabetizador.

3.1.1. A organização do cotidiano da sala de aula

A sala de aula é o espaço escolar no qual a criança passa a maior parte de seu tempo. Deve-se alertar que este não é e nem pode ser o único ambiente alfabetizador, devendo o professor promover a articulação com outros espaços educativos. Assim, a organização do cotidiano da sala de aula deve ser considerada devido a importância de sistematização para o trabalho do alfabetizador e por este motivo deve conter propostas de rotina para uma segurança emocional da criança.

Como procedimento sistemático, a rotina poderá assegurar que experiências de trabalho com a escrita não permaneçam isoladas, aleatórias, desvinculadas do processo e dos resultados pretendidos. Esse parece ser um dos paradoxos que o professor precisa resolver ao organizar, planejar, coordenar, e desenvolver, no dia-a-dia de trabalhos com seus alunos: possibilitar-lhes oportunidades variadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que lhes garanta vivenciá-las com uma certa frequência, de forma a ampliar e consolidar suas capacidades como aprendizes da leitura e da escrita (CEALE, 3, 2003-2005, p. 31).

Nessa pressuposição a rotina organiza o trabalho cotidiano em sala de aula na busca de dar uma resposta a duas necessidades do processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos devem desenvolver atividades variadas, mas, ao mesmo tempo, sistemáticas, de maneira articuladas e frequentes, ao contrário de atividades monótonas por meio de simples repetição.

Quando a rotina se propõe a ser variada, procura possibilitar aos alunos experiências diversificadas de trabalho e contribuir para a ampliação de capacidades, em se tratando de ser sistemática, deve procurar possibilitar a presença frequente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar capacidades e experiências dos alunos.

Ainda como apoio para promover a aprendizagem, a própria organização do cotidiano pode ser usada para promover a alfabetização. A organização da turma utilizando o momento da chamada pode caracterizar um momento propício para trabalhar a alfabetização, ou seja, tornar um momento significativo de visualização da pessoa e da escrita. Dessa forma, o ato de ler o nome da criança, apontar para qual letra inicia o nome, trocar as fichas de lugar, constitui-se em uma atividade que promove o desenvolvimento da alfabetização.

A agenda da rotina exposta no quadro é outra forma de visualização da linguagem escrita, por estar presente não apenas palavras, mas significados de ações que as crianças conseguem compreender por meio da sua materialização.

Assim, as atividades que constituem a rotina da criança são compostas por textos que podem ser explorados de maneira significativa para que a criança visualize a importância da escrita e sua utilidade e aproprie-se de sua forma de escrever.

3.1.2 O uso do lúdico no processo de alfabetização

O lúdico é de extrema importância para a formação da criança, pois desde cedo a sua aprendizagem adquirida, é através de brinquedos e brincadeiras introduzidas pela participação dos pais na sua formação inicial. A criança necessita da imaginação do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer na aprendizagem. E assim juntamente com a ajuda participativa de todos que o cercam o discente vai se desenvolvendo.

Ferreiro destaca que:

> [...]as crianças não aprendem simplesmente porque veem o outro ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa as crianças não aprendem simplesmente porque veem letras escritas e sim porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel a disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo não aprendem simplesmente porque elaboram o que recebem porque trabalham, cognitivamente como o que o meio lhe oferece. (FERREIRO, 2000, p. 25).

O ato de aprender a ler se dá de acordo com as necessidades do indivíduo. No caso dos alfabetizados, se eles não tiverem interesse em saber da aula, ela não será prazerosa, trazendo apenas o conteúdo sem nenhuma atividade interessante ao olhar do aluno será desprezada por ele, mas se transformar esse conteúdo em brincadeira ou um jogo que esteja inserido no cotidiano do educando se tornará valorosa e prazerosa.

3.1.3 Jogos como recurso de alfabetização

Os jogos e materiais se apresentam como recursos que, junto com outras estratégias, favorecem a ênfase na dimensão linguística da alfabetização, propiciando a reflexão fonológica e a aprendizagem da notação alfabética. Com Vygotsky (1984), argumentamos que o jogo propicia interações entre os sujeitos, que podem ampliar suas aprendizagens a partir da criação e desenvolvimento de uma zona de desenvolvimento proximal.

Através de seus usos mediados, planejados, visando aos objetivos que se pretende alcançar, jogos de linguagem e materiais diversos são produtivos por abordar os aspectos linguísticos a partir da ação reflexiva, da resolução de problemas, da construção ativa de conhecimentos pelas crianças, e podem ser propostos em contextos lúdicos e letrados. Brincar com a língua e a linguagem faz parte de atividades que as crianças desenvolvem muito cedo e a natureza sociocultural do jogo justifica o fato de brincar com as letras, sons da língua, palavras e sílabas.

3.1.4 Práticas de Leituras diversificadas na sala de aula

As crianças trazem diferentes bagagens de letramento, ofertadas no ambiente familiar e social, antes de ingressarem no âmbito escolar, sendo, portanto, umas diferentes das outras quando iniciam seu processo de alfabetização.

As práticas de leitura levadas para a sala de aula devem potencializar o processo de alfabetização. Para tanto, deve-se planejar atividades/momentos que possibilitem condições favoráveis para a prática de leitura, despertando-se a curiosidade, desde cedo, nos pequenos leitores. E, para que aconteça a formação desse leitor já na alfabetização, é necessário que o professor utilize algumas práticas de leitura. Isso requer que sejam levados para a sala de aula diversos tipos de leitura e textos. É preciso escolher bem os textos, as frases, as palavras, suportes impressos e/ou em tela, que se reconhecem no mundo social. Quando o professor alfabetizador seleciona estes textos, isso influencia, positivamente, no aprendizado da leitura, o que a torna mais interessante para as crianças.

Sendo assim, podemos constatar diferenças entre ensinar o código de escrita, sua codificação e decodificação, no intuito de nortear a prática docente para instrumentalizar o aluno param se utilizar desse código em situações onde a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma real e objetiva.

4. A PESQUISA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO LEVADAS PARA SALA DE AULA

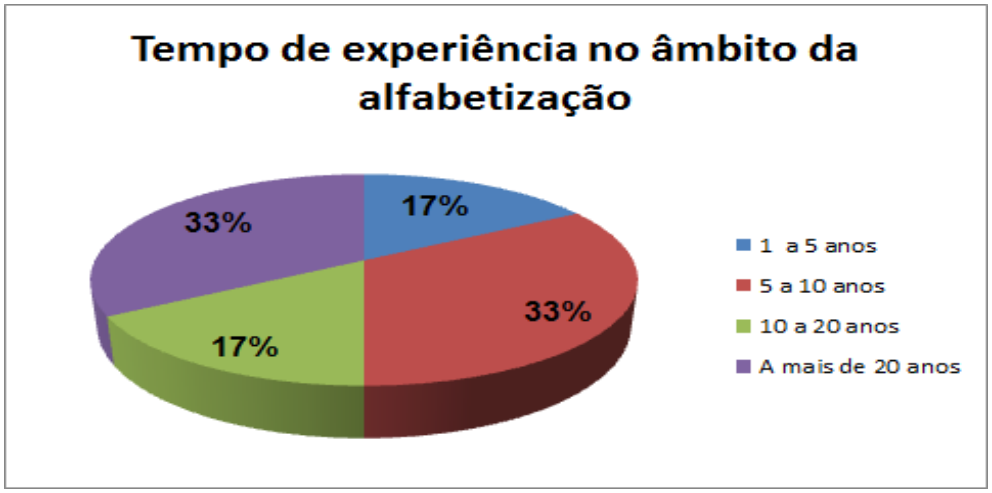
As etapas da pesquisa foram a aplicação do questionário, análise documental e bibliográfica. Estes foram considerados o mais adequado para o conhecimento e compreensão das práticas do processo de alfabetização, nos quais as professoras responderam, com base na própria prática.

Foi lançado mão de um questionário com 03 questões fechadas e uma questão aberta para levantamento de dados e posteriormente análise das representações sobre as concepções dos trabalhos com a alfabetização em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em três escolas da rede privada do município de Aracruz, aplicados para 07 professores com experiência docente na alfabetização, durante o mês de junho de 2019. Destes questionários, apenas 06 retornaram, os quais fazem parte dos dados que foram

adquiridos. A identidade das escolas e respondentes será sigilosa, respeitando os entrevistados e escolas.

Segue no gráfico a seguir o tempo de experiência no âmbito da alfabetização das professoras entrevistadas.

Gráfico 1:

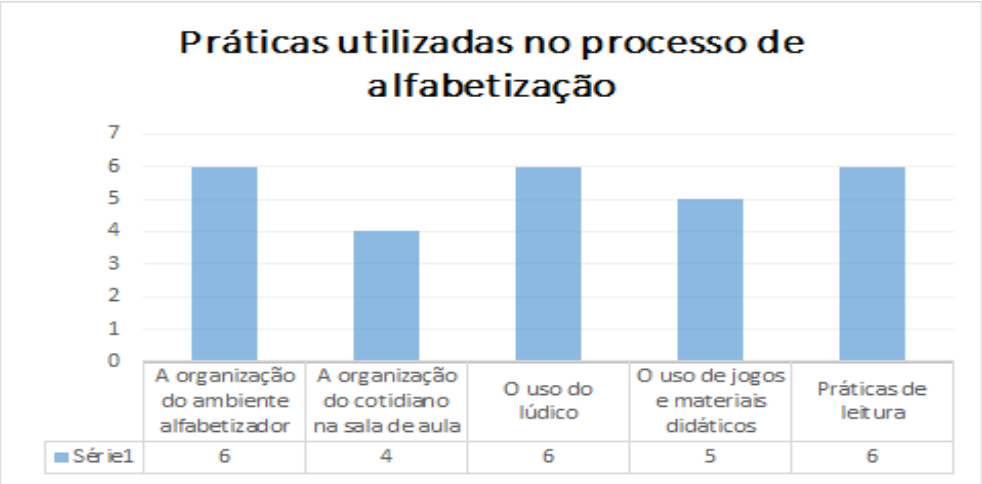


Fonte: Autoras 2019.

Das professoras entrevistadas, 17% trabalham de 1 a 5 anos no âmbito da alfabetização, 33% trabalham de 5 a 10 anos, 17% trabalham de 10 a 20 anos e 33% trabalham a mais de 20 anos.

Diante da sondagem, com o tempo de experiência das professoras, buscamos saber quais as práticas diárias os docentes utilizam com frequência no processo de alfabetização. Como mostrará o gráfico abaixo, todas as 6 professoras levam como práticas diária a organização do ambiente alfabetizador, 4 fazem a organização do ambiente alfabetizador, 6 fazem o uso do lúdico, 5 utilizam jogos e materiais didáticos e todas as 6 realizam práticas de leitura nas salas de aula.

Gráfico 2:



Fonte: Autoras 2019.

No contexto familiar a criança convive com diferentes práticas do mundo letrado e muitas delas já chegam na escola no processo de decodificação desse letramento. É no contato com as experiências das práticas alfabetizadoras eficientes e eficazes que vai se desenvolvendo as competências e as habilidades de codificação desse mundo real do qual faz parte.

As práticas de alfabetização precisam estar coesas ao currículo escolar, o qual deverá priorizar a construção do conhecimento aliado às de experiências globais da criança (sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos).

Uma das primeiras práticas a ser planejada é, sem dúvida, o diagnóstico para saber em qual nível de alfabetização a criança se encontra, para a partir daí saber qual prática alfabetizadora vai ser utilizada no processo.

As práticas de ensino iniciam-se mediante a um processo variado que envolve diferentes metodologias. Ao falar da leitura e das suas contribuições na sociedade e a forma como ela se dá no contexto escolar, não se pode deixar de mencionar as práticas de alfabetização e letramento, visto que são ações desenvolvidas na escola, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

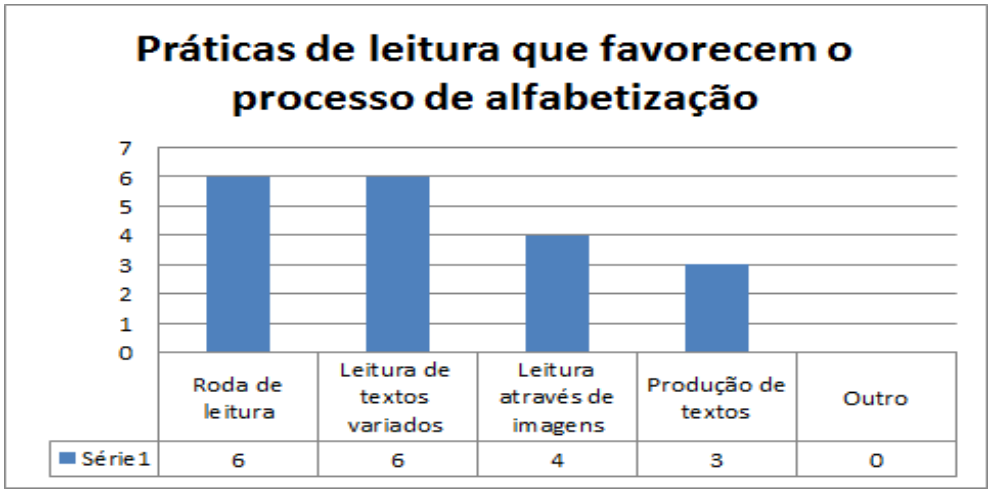
A alfabetização e o letramento são ações que andam juntas, mas possuem significados diferentes; o educando ao ingressar no ensino

fundamental, precisa ser introduzido à prática da leitura, para que dessa maneira ele aprenda ler e escrever fazendo uso de diversos textos.

Das professoras entrevistadas, todas afirmam fazerem o uso de diferentes práticas de leituras que favorecem e que são importantes no processo de alfabetização.

O gráfico abaixo mostra os resultados dos questionários e indica que todas as 6 (seis) professoras usam a roda de leitura e a leitura de textos variados, 4 (quatro) delas trabalham a leitura através de imagens, recurso importante para que a criança mostre e desenvolva ainda mais o seu nível de letramento e 3 (três) trabalham com a produção de textos, atividade na qual a criança irá desenvolver a sua escrita, beneficiando assim processo de alfabetização. As professoras não costumam usar outros métodos que não sejam ligados a organização do ambiente alfabetizador, ao lúdico de forma geral e as práticas de leitura.

Gráfico 3:



Fonte: Autoras 2019.

As práticas de alfabetização levadas para a sala de aula devem potencializar o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Para alcançar o objetivo proposto, foi levado para as professoras uma pergunta aberta para que suas respostas fossem guiadas na própria prática. A seguinte questão: Que práticas, você, professor, leva para a sala de aula, no intuito de favorecer o processo de alfabetização e letramento? Abaixo, segue recortes transcritos das falas das professoras, no intuito de verificar que práticas de alfabetização circulam em sala de aula:

O lúdico é uma ótima oportunidade para se trabalhar a alfabetização assim, além de favorecer esse processo, consegue alcançar a todas as crianças na construção do conhecimento de forma mais prazerosa. (PROFESSORA 1)

A leitura através de imagens, conversação com repetição de palavras, caligrafia e atividades que envolvem o lúdico são algumas das práticas que mais uso em sala. São práticas que utilizo sempre e que dão muito certo. Estou sempre dialogando com meus alunos para que eles não aprendam somente o codificar e decodificar, pois o processo de letramento também está muito presente em minhas práticas, pois através desse diálogo constante e de atividades lúdicas que envolvem leitura e raciocínio lógico, eles aprendem a ter uma visão de mundo através de uma prática que estão os levando para o caminho da alfabetização. Desde a faculdade com a fala de alguns mestres, levo pra minha docência, que o melhor método é aquele que dar certo. (PROFESSORA 2)

Quando comecei a alfabetizar, não utilizava os resultados dos diagnósticos em sala de aula. Hoje, o mapa da classe funciona como um subsídio obrigatório para a organização de grupos de alunos com saberes próximos. Uma criança pré-silábica precisa de uma ajuda muito diferente de uma alfabética, por exemplo. Além disso, o diagnóstico me ajuda a planejar atividades diferenciadas. Ao mesmo tempo em que trabalho textos de memória com os que estão em hipóteses menos avançadas, promovo a leitura com os que já sabem ler. Importante ressaltar, que os objetivos e dificuldades apontados devem ser trabalhados, sempre que possível, com um caráter interdisciplinar, de forma a aproximar cada vez mais as áreas do conhecimento, desenvolvendo um currículo que se aproxime do cotidiano dos nossos alunos, efetivando na prática uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Ainda, é importante considerar os contextos, eles é quem vão ditar os currículos e suas diferentes abordagens. Contudo, é preciso estarmos atentos e engajados para fazer da escola um lugar de aprendizagens significativas, onde o espaço e o tempo sejam acolhedores do outro, que a perspectiva da inclusão esteja presente em cada ato, rompendo com a visão que transforma e tem a capacidade presente em nossa sociedade. (PROFESSORA 3)

O uso do lúdico é uma das propostas que mais utilizo no processo de alfabetização com meus alunos, também utilizo diversos jogos alfabéticos para que eles podem se apropriar de letras, sílabas para fazer a formação de palavras com mais facilidade. Roda de leituras também é o meu forte, gosto muito de trabalhar a leitura compartilhada e leitura de textos variados (parlendas, poemas com rimas, etc.) que estejam no contexto do aluno para facilitar esse elo entre alfabetização e letramento. (PROFESSORA 4)

O processo de alfabetização é uma etapa no qual a criança precisa estar em sintonia com o ambiente escolar, e o professor precisa ter consciência de que esse aluno está saindo da educação infantil e que pode sentir um impacto muito grande quando chegar no ciclo de alfabetização, e eu como professora respeito esse lado da criança e trabalho o máximo com atividades lúdicas e faço muito projetos com eles, tais como projetos de leituras, elaboração de jogos de sílabas, entre outros. (PROFESSOR 5)

Na aprendizagem inicial as práticas que utilizo são baseadas na junção de sílabas simples e memorização de sons. Feito esse trabalho, dou mais liberdade para que eles possam mostrar suas capacidades e habilidades com a escrita de forma independente, fazendo com eles percebam os próprios erros através do uso do lúdico, no qual favorece

> a prática, para que de forma mais prazerosa eles aprendam e se apropriem das palavras e de maneira correta aprendam a codificar e decodificar. Logo mais, procuro trabalhar com poemas, histórias em quadrinhos, leitura com rimas para que eles também sejam letrados dentro do ambiente alfabetizador, já que o mundo social fora da escola já fornece isso a eles. (PROFESSORA 6).

Nas respostas das professoras fica evidente a importância dada ao trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que as docentes expressam a preocupação/interesse em levar para a sala de aula práticas que realmente façam a diferença. É importante destacar a importância de mostrar uma prática pedagógica reflexiva durante o processo de alfabetização e letramento. Nota-se a importância de se pensar em um trabalho de alfabetização que favoreça a efetivação do processo alfabetizador no ambiente escolar, visando promover os conhecimentos da leitura e escrita dos educandos de forma que eles consolidem esse processo.

O processo de alfabetização necessita de um caminhar respeitoso em relação à fala do aluno e às relações complexas da língua, cabendo ao professor conhecimento teórico e sistematização de caminhos a serem trilhados dentro desse âmbito, pois a inserção no mundo do código escrito é dinâmica e a habilidade de utilizar a técnica traz à tona questionamentos para o sujeito que está sendo alfabetizado. É preciso possibilitar ao sujeito habilidade necessária para a leitura e a escrita competente.

Um professor, atento às dificuldades que o processo de alfabetização requer, proporcionará um salto qualitativo ao processo de alfabetização de cada criança, ajudando o alfabetizando a perceber a variação existente entre as relações da escrita e fala, desenvolvendo momentos diversos de leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou estudar a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental destacando quais as propostas de trabalho nas salas de alfabetização, da rede privada do município de Aracruz.

Foi verificado que o ambiente alfabetizador deve tratar sobre a linguagem escrita nos diversos momentos escolares, por meio de diferentes textos, discutindo-se a língua e sua estrutura, como também sua significação. Pensar a escrita e a leitura como possibilidade de interpretar o mundo, escrever para alguém ler, interagir com a escrita e brincar com as palavras são propostas de trabalho que pretendem viabilizar a alfabetização numa prática de letramento.

O processo de alfabetização precisa se pautar na organização de um trabalho que atenda a necessidade social, trazendo saberes da linguagem escrita contextualizados com a realidade do educando.

Por fim, o professor precisa conhecer o método mais importante e mais adequado que é conhecer o aluno. Essa é uma prática que prioriza o educando enquanto construtor de seu conhecimento, e, o docente, enquanto um mediador da aprendizagem. Deste modo, não existe um método que seja totalmente eficaz, mas sim educadores realmente engajados no ato de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda e que seja autônomo e crítico, pronto para atuar socialmente.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA: José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2003.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 6 v.

DEMO. Pedro. **Leitores para sempre.** Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et al.). 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** Novas contribuições. 1.ed. SP: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B.Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 10 reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Amorim Valéria (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: < http://www.editoraunesp.com.br/catalogo/8571395594 educacao-e-letramento>. Acesso em: 11 de fevereiro 2015.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo. Cortez Editora. 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 2

O MARQUÊS DE POMBAL E AS REFORMAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XVIII

Adriana Recla Sarcinelli

Ana Martinez de Almeida Silva

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A época pombalina e as reformas empreendidas na instrução pública no século XVIII, possuem um papel central na história de Portugal. A ação de Pombal como ministro do reino português, em especial, a reforma da instrução pública ocupa lugar de excepcional significação e, foi, em certa medida, embasada por reflexões teóricas acerca de Portugal e da crise do império português.

Importa-nos, destacar que não pretendemos aqui abordar todos os acontecimentos referentes à ação de Pombal, mas na medida do possível, indicar um panorama geral dessa época, em especial da reforma na instrução pública pautada no iluminismo português, ou despotismo esclarecido, em que tantas ações pombalinas ocorreram, a fim de evidenciarmos a figura do marquês de Pombal. Para tanto, fundamentamo-nos principalmente nos estudos de Azevedo (1922), Carvalho (1978), Carvalho (2001), Falcon (1982), Fávero (1996) e Maxwell (1996).

Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, foi uma personalidade austera, tenaz e decidida. Famoso estadista, quis com vigor despertar a nação portuguesa para que pudesse desenvolver seu potencial e crescer como as outras nações europeias. Era um economista nacionalista ibérico e esclarecido, cujo principal esforço foi consolidar o poder régio em Portugal. Pombal travou com a Igreja uma luta, e sua figura ficou conhecida em todas as nações da Europa, as quais exaltaram ou combateram o marquês de Pombal. Foi a percepção de Pombal da realidade das circunstâncias de Portugal que lhe forneceu muitas das estratégias utilizadas para consolidar o seu poder.

Representante do Despotismo Esclarecido em Portugal no século XVIII, Pombal viveu num período da história marcado pelo iluminismo, tendo desempenhado um papel fundamental na aproximação de Portugal à realidade econômica e social dos países do Norte da Europa, mais dinâmica do que a portuguesa. Iniciou com esse intuito várias reformas administrativas, econômicas e sociais. Acabou na prática com os autos de fé em Portugal e com a discriminação dos cristãos-novos, apesar de não ter extinguido oficialmente a Inquisição portuguesa.

Com experiência diplomática adquirida ao longo dos anos, sobretudo com o exercício dos cargos que exerceu em outros países, Pombal utilizou uma política de reforma apoiada por um círculo de amigos e conhecidos eminentes nas ciências, especialmente, dentro da comunidade dos expatriados portugueses, muitos forçados a deixar Portugal por causa da Inquisição. Assim, pode-se afirmar que a trajetória de Pombal não ocorreu isolada do resto da experiência histórica do século XVIII.

2 PORTUGAL NO SÉCULO XVIII: SOCIEDADE, POLÍTICA E ECONOMIA

2.1 Aspectos político, econômico e social

No final da Baixa Idade Média, com o expansionismo territorial e populacional decorrente das cruzadas e com o Renascimento Cultural e Urbano, o sistema feudal encontrava-se abalado. As velhas bases já não podiam se sustentar, o novo cenário permitia maior mobilidade social, pois a laicização do tempo ligava-se ao trabalho, à produção e aos negócios. A mentalidade, consequentemente, transformou-se e a razão já permeava o pensamento da época.

O Renascimento Cultural, a volta à unidade política e a alteração do espaço ocidental pelas cruzadas provocou profundas mudanças sociais e culturais na Baixa Idade Média culminando, assim, no Mercantilismo que, segundo Falcon (1982, p. 59), foi um período de transição entre o Feudalismo

decadente e o Capitalismo, representando “o conjunto de ideias e de práticas econômicas que caracterizam a história econômica europeia e particularmente a política econômica dos Estados europeus durante o período situado entre os século XVI e XVIII”. Suas bases eram fundamentadas na secularização mais marcada, que já havia se iniciado na Baixa Idade Média, e na racionalização decorrente do Renascimento.

Com a volta gradual à unidade política, antes impossibilitada pelo modelo feudal, surgem os Estados Absolutistas que desenvolveram, por meio de trocas comerciais já iniciadas pela burguesia crescente, o metalismo para manter sua balança comercial favorável, o que só era possível por meio da exploração de suas colônias. No Estado Absolutista, portanto, o Mercantilismo foi a ordem econômica regente, em que se percebiam o protecionismo da manufatura nacional, o industrialismo inicial e os monopólios coloniais. As camadas sociais existentes encontravam-se da seguinte maneira: o clero perdendo sua importância com o crescente rompimento por parte do Estado com a teologia, a aristocracia vendo seus privilégios ameaçados, pois o Rei apoiava a burguesia crescente que lhe proporcionava lucros.

Visando ao lucro e à balança comercial favorável, diversos monarcas equilibravam-se entre agradar a burguesia e a aristocracia, com a chegada do século XVIII e o Iluminismo, diversas monarquias, como Áustria e Portugal, perceberam a importância desta nova tendência e procuraram aplicá-la de maneira a manter por mais tempo sua forma absolutista de existir. A tensão entre a aristocracia e a burguesia era cada vez maior, a burguesia clamava por direitos e a aristocracia recusava-se a ceder seus privilégios. A situação parecia insustentável, porém, em Portugal, a solução encontrada foi a implantação de ideais Iluministas[1] em diversas áreas.

De acordo com os apontamentos de Fávero (1996, p. 53), Portugal foi governado, no século XVIII, por três reis: D. João (1707- 1750), D. José I (1750-

[1] Em *A Época Pombalina: política, economia e monarquia ilustrada* (Falcon, 1982), ao tratar a época pombalina como uma conjuntura histórica, articula três elementos: a problemática ibérica, o movimento ilustrado e o mercantilismo, deixando claro o caráter mercantil e os interesses econômicos do governo pombalino no conflito com os jesuítas.

1777) e D. Maria (1777-1790), “embora o século tenha se iniciado com D. Pedro I e terminado com D. João VI”.

Na península Ibérica, a situação era paradoxal: modernização precoce, apoiada na monarquia e no absolutismo, e à gigantesca empresa marítima, mercantil e colonial. As conquistas ultramarinas permitiram um enriquecimento em relação às nações vizinhas, mas a má-administração das riquezas, advindas do ouro e dos diamantes do Brasil e do comércio exterior com o Oriente, desencadeou a ruína (FALCON , 1982, *apud* FÁVERO, 1996).

Segundo Azevedo (1922), de 1730 em diante decorre o período áureo do reinado. Desafrontado de dificuldades monetárias, Portugal não precisava recorrer aos povos para lhe votarem subsídios. Instalou-se em Portugal o puro absolutismo, sonho dos monarcas da época, que no reinado subsequente culminou em tirania pela ação do ministro resoluto, o Marquês de Pombal.

A atividade mercantil desvinculada da agricultura e da indústria, não permitiu a acumulação de capital no país. Estavam esquecidas, em segundo plano, a educação, as atividades laborais, uma vez que os agentes vendiam diamantes na Holanda e obreiros hábeis cunhavam ouro nos paços da moeda.

Fávero (1996, p. 55) relata que o reinado de D. João V (1707-1750) é marcado “pelo crescimento do absolutismo monárquico e pela hegemonia eclesiástica sobre a sociedade civil”. No final do reinado é notório o enfraquecimento do poder real quanto à autoridade: a aristocracia beneficiou-se financeira e politicamente, em especial os religiosos, que viram crescer seu prestígio e renda. A Igreja, a exemplo, era a maior proprietária de terras, enquanto exauria o poder e a importância política do grupo mercantil.

Falcon (1982, p.371) “indica que o afrouxamento relativo a presença do poder do Estado sobre os diversos setores da sociedade[...]produziu efeitos bastantes contraditórios”. Ademais, a perda paulatina da presença do Estado absolutista no ultramar era uma das ameaças sobre Portugal, o que contribuiu para o surgimento de atitudes de autonomia, com intensificação do contrabando, redução de quintos, diminuição dos rendimentos da coroa (FALCON, 1982, p. 373).

Já o reinado de D. José I (1750- 1777) foi marcado pelo terrorismo inquisitorial, pelos excessos, grande afluxo de ouro e pela vida de fantasia. A figura de Pombal foi marcante neste reinado, uma vez que Pombal era o primeiro ministro do Rei. Sérias decisões foram tomadas no sentido de reafirmar o poder do Estado absolutista, tais como: 1) reorganização do aparelho do Estado absolutista; 2) estímulo à indústria e desobstrução dos canais burocráticos; 3) reorganização do comércio e da arrecadação fiscal (Azevedo, 1922 *apud* Fávero, 1996, p. 55).

De acordo com Fávero (1996, p. 56), o atentado contra D. José, em 1758, colaborou para Pombal levar a diante seus propósitos. Instalou o processo contra os Távoras, personalidades da nobreza que foram enforcados em praça pública, submetendo os demais nobres ao poder real. Falcon (1982, p. 377 *apud* Fávero, 1996, p.56) destaca que a ação decidida do aparelho do Estado contra a nobreza foi sentida e a preocupação de aterrorizar e esmagar, pela violência física e simbólica da própria repressão, os inimigos atuais ou potenciais na elevada esfera social por Pombal eram cada vez mais visíveis.

Em 1759, Pombal promulgou a lei em que os “considerados rebeldes, traidores e agressores do rei, eram desnaturalizados e expulsos da Metrópole e das colônias”. Almejando incrementar a indústria e o comércio, o primeiro-ministro concedeu à burguesia alguns privilégios dos nobres (Fávero, 1996, p.56).

Nos apontamentos de Fávero (1996, p.57) a complexidade do período era vista em todos os níveis onde coexistiam o velho, neste caso a sociedade tradicional, e o novo, marcado por inúmeras reformas. A estrutura da sociedade portuguesa era basicamente o clero, a nobreza e o terceiro estado. O clero detinha o equivalente a 1/3 das terras em seu poder/ renda nacional. Os nobres e os religiosos possuíam a quase a totalidade das terras em Portugal. Já a burguesia era composta de funcionários, em crescente ascensão.

Ainda na primeira metade do século XVIII continuava a influência dos jesuítas, embora as críticas a eles se tornassem mais fortes. Denunciava-se o dogmatismo dessa influência, mas as questões econômicas e políticas se sobrepunham aos pedagógicos.

Maxwell (1996) descreve que Pombal vendo na Igreja um obstáculo para o seu poder empreendeu uma luta sem tréguas, e em 1759, Portugal decreta a expulsão da companhia de Jesus de todo o império. Foram os portugueses que começaram o movimento de expulsão dos jesuítas. É fato que toda a Europa o fez, mas porque Portugal iniciou. Era preciso romper todo contato dos jesuítas com os portugueses. As rivalidades e invejas no interior da Igreja fizeram com seus inimigos viessem da própria igreja. Foi a reação ao tratado de Madri (definição de fronteiras obrigatórias) que intensificou as tensões com o estado.

Nos dizeres de Maxwell (1996), os jesuítas encontraram aquele que não tolerava e que não hesitava quando desafiado, Pombal. Em junho de 1759, o rei concedeu a Pombal o título de Conde de Oeiras, pelos serviços prestados no julgamento dos supostos assassinos. Com a tentativa de assassinato de D. José I, Pombal utiliza-se disso para enfrentar a aristocracia (caso Távora- Aveiro), acusando os jesuítas e os comerciantes de conspirarem contra o Rei e seu governo. Neste mesmo ano, 1759, os jesuítas são expulsos de Portugal e do Brasil e em 1773 o papa Clemente XIV extinguiu a Companhia de Jesus. Pombal encontrou receptividade de suas ideais em muitos reformadores católicos.

Ao expulsar os Jesuítas, Portugal instituiu naquele mesmo ano, a educação leiga (não-religiosa), com responsabilidade para o Estado, sendo o primeiro país nessa intenção. Embora a escola fosse leiga na sua administração, continuava obrigatório o ensino e à religião católica e havia severo controle da inquisição da bibliografia utilizada, rejeitando-se os princípios franceses, sobretudo as ideias republicanas contra a fé, a religião natural ou deísmo (Aranha, 1996).

O fato de os jesuítas “possuírem um quase monopólio da educação superior” (Maxwell, 1996, p. 12), fez com que os Oratorianos – notáveis por introduzirem as experimentações científicas e das ciências naturais – fossem considerados um dos maiores adversários dos jesuítas.

3 A ERA POMBALINA E O SÉCULO XVIII

Imenso é o número de escritos sobre Pombal, tais como histórias, biografias, memórias, apologias e panfletos. De acordo com Maxwell (1996), Pombal era filho de família de fidalgos de mediana fortuna. Nascido em Lisboa no dia 13 de maio de 1699, aos 32 anos, casou-se com D. Tereza De Noronha (1723). Após viuvez, em 1746, casou-se pela segunda vez com a condessa de Daun, o que lhe garantiu a posição de ministro em Lisboa. O tio, Paulo de Carvalho e Ataíde, apresenta-o a João Mota e Silva, primeiro ministro de D. João V e aos 39 anos Pombal dava o primeiro passo rumo à vida pública graças ao tio, que o iniciou na carreira.

Pombal estudou na Universidade de Coimbra, foi nomeado em 1738, embaixador em Londres e, cinco anos depois, chegou a Viena, em 1745 , como embaixador. Acreditava Pombal que tal indicação era para mantê-lo distante das questões comerciais e a difícil tarefa com a mediação papal austríaca era uma tarefa para sobrecarregá-lo. Mostrou sucesso considerável neste cargo: o que o fez receber elogios da corte. Em Viena, Pombal conheceu Ribeiro Sanches, um importante aliado na consecução dos seus intentos, em especial o da reforma no ensino. Em 1750, aos 50 anos, Pombal volta de Viena.

De acordo com Maxwell (1996), a proeminência pombalina começa quando assume o reinado D. José I. E, em 1755, com o terremoto devastador que destruiu a cidade de Lisboa dá-se a consolidação do poder de Pombal, o qual é nomeado primeiro-ministro. Pombal organizou as forças de auxílio e planejou a reconstrução da cidade de Lisboa. Passou também a realizar um programa político de acordo com os princípios do Iluminismo: aboliu a escravidão, reorganizou o sistema educacional, elaborou um novo código penal, introduziu novos colonos nos domínios coloniais portugueses; fundou a Companhia das Índias Orientais. Ademais, com base nos princípios do mercantilismo reorganizou o Exército e fortaleceu a Marinha portuguesa, desenvolveu a agricultura, o comércio e as finanças.

Ao longo dos anos, acumulou livros em sua biblioteca e fez diversas leituras sobre os clássicos mercantilistas. Vigiava cautelosamente a Inglaterra,

por acreditar que a inveja do Brasil era forte no coração britânico. Para ele era necessário entender as origens da superioridade comercial e militar da Inglaterra e da fraqueza econômica e política bem como da dependência militar de Portugal.

Contudo, as reformas pombalinas suscitaram grande oposição, em especial dos jesuítas e da aristocracia, que viam ameaçados seus interesses. O atentado contra a vida do rei, em 1758, serviu como pretexto contra os jesuítas, expulsos em 1759, e, também, contra os nobres. Em 1770, o rei, D. José I, lhe concedeu o título de marquês[2]. Depois da morte do rei José I, Pombal foi condenado por abuso de poder e expulso da Corte, retirando-se para sua propriedade rural em Pombal, onde faleceu no dia 8 de maio de 1782.

Aranha (2006) destaca que o século XVIII, Século das Luzes ou Iluminismo, em que Pombal viveu, caracterizou-se por grande fermentação intelectual, por conta da fértil produção dos pensadores iluministas. A Europa enfrentava a crise do Antigo Regime com período de grandes abalos políticos na Europa devido ao confronto entre a Aristocracia do Antigo Regime e a burguesia emergente. Ao absolutismo e mercantilismo opunham-se os ideais liberais. Na França, Alemanha e Inglaterra o iluminismo se expandiu rapidamente enquanto em Portugal, o reinado de D. José I se fazia cercar por pensadores e adotava o discurso dos filósofos iluministas, procurando criar a imagem de racionalidade e tolerância. O que se defendia era o poder absoluto fundado no direito natural e, portanto, constituinte de um Estado leigo, disposto a intervir na educação, até então privilégio das instituições religiosas ou de preceptores particulares.

De acordo com o contexto Iluminista, Aranha (2006) nos mostra que ocorria na educação o fortalecimento da tendência laica e liberal, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e autonomia do educando. Em Portugal permanecia o absolutismo ilustrado ou despotismo “esclarecido” que orientou a atuação do marquês de Pombal na reforma do ensino e no estimulo à difusão das ideais iluministas. Desta forma, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, nem aos interesses de uma classe como queria a

[2] Essa condição não foi recebida como herança, mas obtida como recompensa por serviços prestados ao monarca e ao Estado português (Maxwell, 1996).

aristocracia. Nessa visão, a escola deveria ser leiga e livre, independente de privilégios de classe. Daí,o nacionalismo, isto é, a recusa do universalismo jesuítico.

Portugal, que até então tivera um poderio advindo das colônias de além-mar, achava-se em franco declínio e se submetia a tratados comerciais lesivos para si e para a colônia, em troca de proteção da Inglaterra, grande potência transformadora da economia na época devido ao capitalismo industrial. Portugal tentava superar o atraso pelo fortalecimento do Estado, expresso no despotismo esclarecido do rei D. José I.

Maxwell (2006) sublinha que Pombal como gestor da reorganização administrativa e econômica em Portugal, exerceu influência sobre o Rei, de 1750 a 1777. Promoveu diversas reformas para incrementar a produção nacional, incentivar as manufaturas e desenvolver o comércio colonial, além da interferência na escolarização, a fim de manter o absolutismo real. Nesse sentido, combatia toda a forma de oposição contra seu governo e reformas.

É válido destacar que o novo pensamento em Portugal foi dado pelas conquistas intelectuais de Newton, Descartes e Locke. Dessa escola intelectual se destacam em Portugal os trabalhos de Sanches Ribeiro já conhecido de Pombal em Viena, os trabalhos do oratoriano Luis Antonio Vernei e D. Luís da Cunha.

Segundo Maxweel (1996), Pombal manifestou também preocupação com a importância e o potencial do Brasil. Acreditava que o papel do estado era promover o bem-estar econômico e criar modelos por meio das experiências dos outros países europeus. Apesar das agitações intelectuais, Portugal tinha uma imagem triste - com estereótipo de superstição e atraso - no resto da Europa. Em meados do século XVIII, Portugal tinha menos de três milhões de pessoas e contava com 200 mil cleros. O número de conventos e mosteiros havia chegado a 538 por volta de 1780.

3.1 O poderio pombalino: algumas considerações

Portugal após 1750 passa a ser visto como a corporificação do Iluminismo. Segundo Maxwell (1996), o cargo de ministro permitiu a Pombal ganhar espaço na corte. Mais tarde, com a morte de D. João V em 1750 e a nomeação de D. José I que, nas palavras de Maxwell, preferiu a ópera e a caça ao governo, o ministro ampliou seus poderes, que só aumentaram após sua atuação na reconstrução da cidade de Lisboa, destruída pelo terremoto de 1755. O rei, atemorizado, depositou autoridade completa nas mãos do único de seus ministros que mostrava alguma capacidade para lidar com a catástrofe: Pombal.

Como bem observa Maxwell (1996, p. 24) foi o terremoto devastador de Lisboa em 1755, em que um terço da cidade foi destruído, que deu a Pombal o impulso para o poder absoluto por mais de vinte e dois anos, até a morte de D. José I, em 1777. Pombal agiu de modo rápido, eficaz e impiedoso para estabilizar a situação em Lisboa: saqueadores foram enforcados; aluguéis, preços dos alimentos e custo do material de construção foram os mesmos anteriores ao episódio; não foram permitidas reconstruções temporárias. Engenheiros e topógrafos fizeram o inventário das propriedades e com mentalidade prática desenvolveram uma arquitetura e a rede das econômicas ruas pombalinas. É a grande praça de Lisboa um exemplo clássico de cidade planejada do século XVIII.

O planejamento urbano e arquitetônico de Pombal objetivava celebrar a independência econômica e um Estado moderno, bem-regulado e utilitário. Contudo, os empreendimentos de Pombal foram muito além da reconstrução da capital.

Pombal tinha conhecimento da situação peculiar em que se encontrava Portugal no século XVIII, em relação às outras monarquias europeias e para que a balança comercial pudesse ser favorável e a manufatura nacional se sustentasse, a burguesia precisava ser apoiada, o que descontentava a aristocracia. Com a finalidade de manter seu estado absolutista, o rei D. José I em conjunto com o Marquês de Pombal, iniciou em Portugal o despotismo

esclarecido em que reformas iluministas tinham o objetivo de atenuar a tensão entre burguesia e aristocracia.

Será a administração Pombalina que instituirá o primeiro sistema educacional financiado pelo Estado; a reforma completa da Universidade de Coimbra; a redução do poder da Inquisição; a abolição da escravatura, menos nas colônias; a modernização do exército; um tesouro real com contabilidade centralizado e poderes fiscais uniformes – seguindo a prática britânica.

Nas reformas econômicas, Pombal se defrontou com o problema da limitada capacidade empresarial de Portugal. Assim, era um problema encontrar indivíduos qualificados para levar avante a transformação das estruturas educacionais e administrativas do país. Na reforma educacional Pombal tentou utilizar estrangeiros e ir revezando de instituição pra instituição os poucos indivíduos de mentalidade moderna que tinha à disposição.

Portugal passou a ser governado por um regime inspirado por um absolutismo lógico, e seu autoritarismo era essencial para o controle nacional sobre a economia e revitalização do Estado, destaca Maxwell (1996). O despotismo esclarecido em Portugal foi decorrência da formidável promoção, por Pombal, da propaganda do Estado. Um exemplo de propaganda subvencionada para influenciar o público, que gerou controvérsias, foi a disputa entre portugueses e ingleses sobre o comércio, o setor de vinho do Porto e as tentativas do governo português de estimular a manufatura em Portugal.

Maxwell (1996), relata que Pombal deu atenção ao setor do vinho do Porto, que por volta de 1755 havia enfrentado quatro anos de instabilidade de mercado, após três décadas de prosperidade. O cultivo do vinho havia se espalhado em várias regiões e até os produtores do Douro compravam vinho de fora e vendiam como se fosse do Porto. Os principais proprietários de vinhedos passaram a pedir ajuda ao governo. Em 1755, ocorre a demarcação da zona oficial da produção do vinho do Porto – surge o Monopólio da companhia do Douro.

Nesse sentido, Pombal intercedeu com rapidez e criou em 1756 a Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro. Em 1757, ocorre a reação popular contra a Companhia do Douro no Norte de Portugal, com a

invasão na casa do juiz administrador da Companhia do Douro. Pombal reagiu e tratou o fato como ato de lesa-majestade. Houve investigação oficial e 478 pessoas foram julgadas, com apenas 36 absolvidos. Alguns escaparam, mas 13 homens e 01 mulher foram enforcados. A cidade do Porto foi declarada em estado de sítio. Uma tropa de 02 mil homens soldados foi aquartelada em Porto, além da tropa anterior com mais de 02 mil homens. Um primo de Pombal torna-se o governador do estado do norte, sobrevivendo após a queda de Pombal em 1777(Maxwell, 1996).

O crescimento de seus poderes semeou muitas inimizades e a administração de Pombal, considerada poderosa e cruel, foi confiada a um grupo reduzido de colaboradores, entre eles estavam membros da família e parentes, alguns nobres, aristocratas ilustrados e clérigos reformistas de origens modestas.

4 O PROJETO POMBALINO E OS ESTRANGEIRADOS

O pensamento do século XVIII em Portugal foi marcado em grande medida pelo olhar estrangeirado, tendo características diferentes dos demais países europeus, em especial da França, Inglaterra e Alemanha. Fávero (1996, p.60-61) apoiada nos apontamentos de Falcon (1982) sublinha três fatores para a compreensão da ilustração em Portugal: a defasagem das sociedades ibéricas em relação ao resto da Europa, o que explica uma releitura da ilustração; a defasagem mental e material da sociedade portuguesa, após a Restauração e por último, essa dupla defasagem deveria constituir uma tentativa de superação para superar as lacunas.

Falcon (1982, p.197) aponta a razão de ser de dois fatos cruciais na Ilustração portuguesa:

> Vernei e Pombal. O primeiro, com a publicação do Verdadeiro Método de Estudar, sacode a letargia ainda dominante, anima os que vinham tentando mudar as mentalidades, procede, enfim, a um verdadeiro corte

> decisivo no contexto cultural lusitano. [...] um segundo: a governação pombalina. Agora, febrilmente, o movimento ilustrado, sob a forma de reformismo, aliás, do "despotismo ilustrado", dos "filósofos", sacode a estrutura da sociedade lusa, em todos os seus níveis. Identificam-se, em Portugal, a Ilustração e o período pombalino, muito embora aquela, como é fácil deduzir-se, compreenda uma faixa cronológica um pouco maior.

Paralelamente, os estrangeirados mostravam um estágio mental de necessidade de mudanças e de apego ao real, que pensam o Portugal moderno. Falcon (1982) destaca que a Ilustração não foi apenas um movimento burguês, mas daqueles que criticavam e rompiam com o Antigo Regime.

O projeto pombalino não se inscreveu com ideais isolados, mas tinha por referenciais políticos alguns pedagogos e teóricos portugueses, denominados de estrangeirados: D. Luís da Cunha, Antônio Ribeiro Sanches e Luís Antônio Verney. Eles compunham uma geração de estrangeirados, ou seja, portugueses que viviam fora de seu país, mas que observavam a situação portuguesa com base neste deslocamento, em que comparavam Portugal com outros países, em especial quanto ao aspecto cultural, considerando-o atrasado e em decadência diante dos países mais avançados da Europa.

D. Luís da Cunha (1662-1740) viveu no tempo de D. João V, a quem serviu como diplomata/embaixador em várias capitais da Europa, sofrendo a influência das ideias iluministas. Publicou a obra *Testamento político,* dedicado ao príncipe herdeiro, que seria o futuro D. José I. Acusava a ação intolerante da inquisição que perseguia Judeus e hereges, afastando indivíduos produtivos. Segundo Aranha (2006), considerava os protestantes mais avançados do que os conservadores católicos. Foi o mais formidável desses pensadores e autor das fraquezas de Portugal e dos meios de remediá-las.

D. Luis da Cunha acreditava ser a fraqueza de Portugal a falta de população e iniciativa. Essa situação mental e econômica (dependência e exploração da Grã-Bretanha) era atribuída ao número excessivo de religiosos, a atividade da inquisição e à expulsão e perseguição dos judeus. Foi D. Luis da Cunha que previu a transferência da corte portuguesa para o Brasil.

Outro colaborador na reforma educacional e eclesiástica bem próximo de Pombal foi Antônio Ribeiro Sanches (1699-1782). Médico renomado, atuou na corte da Rússia e de Paris onde conviveu com os iluministas. Participou da Enciclopédia. Escreveu *Cartas sobre a educação da mocidade*, datadas de 1760. Judeu convertido, criticou arduamente a intolerância religiosa que impedia a prosperidade de Portugal, bem como a atuação da Companhia de Jesus, cujo poder era excessivo e pernicioso. Defendia o ensino público, administrado pelo Estado, apoiava a ação reformadora de Pombal, além de influenciá-lo no que se refere ao ensino da medicina e das ciências sociais.

Já Luís Antônio Verney (1713-1792) era sacerdote oratoriano formado em Direito. Viveu na Itália, onde escreveu “Verdadeiro método de estudar”. Questionou severamente a ação da Companhia de Jesus e a tradição inquisitorial de intolerância religiosa. Acreditava que a gramática deveria ser ensinada em português, e não em latim e era adepto aos métodos experimentais.

Para Falcon (1996), a obra de Verney “Verdadeiro Método de estudar” representou o grande marco, o início de um processo de mudança, que marca a ruptura entre o Portugal do Antigo Regime e o novo Portugal dos ilustrados. O livro critica as diversas disciplinas que eram ensinadas nos colégios secundários e universidades e abre polêmica contra os jesuítas e ao mesmo tempo contra os oratorianos.

A obra abarca várias áreas: ensino de português, latim, grego e hebraico, estudos da retórica, poesia, matemática, medicina e teologia e vai provocar a reforma dos estudos promovida por Pombal. Está dividida em 16 cartas em dois tomos.

A primeira carta inicia-se com a conceituação de gramática. A segunda carta trata da gramática latina, com uma nova metodologia para o ensino do latim, em substituição à gramática do jesuíta Manuel Álvares. As duas cartas enfatizam a necessidade do estudo do latim por meio do português. A terceira carta examina o ensino do latim. A carta quarta examina o grego e o hebraico. A quinta e a sexta carta preocupam-se com a retórica. A oitava carta trata da Introdução ao conjunto das cartas sobre assuntos filosóficos e que formarão o segundo tomo. A última carta, a 16ª carta, é uma sequência de planos de

estudos, entre eles: gramática, latinidade, retórica, terminando com um apêndice sobre o estudo das mulheres, que se tornou uma grande polêmica que só vai abrandar com a reforma dos estudos feita por Pombal. O segundo tomo revê os estudos maiores da física, medicina, metafísica, ética, teologia, moral e jurisprudência.

O trabalho de Verney cobriu praticamente todos os campos da instrução com uma visão panorâmica do ensino em Portugal. Em muito Pombal se apoiou nos estudos deste iluminista português para realizar as suas reformas educacionais.

O pombalismo colocou-se, desta forma, contra as estruturas institucionais de poder controladas pela Companhia de Jesus, tendo os jesuítas como os principais responsáveis pela não-adesão das ideias iluministas em Portugal e cujo ensino se encontrava estagnado no século XVIII. É neste sentido, que os documentos antijesuíticos da era pombalina buscavam “mostrar os jesuítas como causadores de todas as desgraças que afligiam a nação portuguesa, inclusive o atraso em que se encontravam os estudos” (FÁVERO, 1996, p.63).

Maxwell (1996) mostra que a administração pombalina teve como a atividade mais extraordinária a perseguição sistemática aos jesuítas que ocorreu em toda a Europa. Pombal envolveu-se nesta concepção e na formulação do texto de propaganda “Dedução cronológica e analítica”, de 1765, que trazia acusações contra os jesuítas. Também do texto de propaganda chamado “Relação abreviada” que narra a campanha militar de Portugal e Espanha unidos contra a missão jesuítica no sul do Brasil, que correu toda a Europa. Também o Compêndio histórico do Estado da Universidade de Coimbra (1772) foi outro documento que procurava atribuir à Companhia de Jesus a culpa pela decadência do ensino no país.

Fávero (1996, p.65) sublinha que a luta de Pombal contra os jesuítas, causada a princípio pelos conflitos de interesses entre o Estado e a Companhia de Jesus, encontrou razão nas ideias iluministas.

Vale ressaltar ainda que para Falcon (1982, p. 483) o século XVIII português caracterizou-se pelo “caráter ilustrado algo impreciso na teoria, mas inegável na prática, ainda que consideremos os limites no interior dos quais esta

se desenvolveu”, já que o governo de Pombal não correspondia ao ideal das luzes.

5 AS REFORMAS POMBALINAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Com a expulsão dos Jesuítas e quebra da resistência da Igreja, iniciam-se as reformas pombalinas da educação. Sublinhamos que a educação foi o primeiro alvo para a reforma das mentalidades, pois constituía a base da formação das mentalidades e da formação dos intelectuais.

Desse modo, com o afastamento da Companhia de Jesus, assumi a Ordem do Oratório, conhecida pela visão mais avançada e aberta às ideias iluministas. A Congregação do Oratório, cujo papel é essencial na evolução da cultura portuguesa, passa a ser introduzida em Portugal em 1668, tendo um método diferente do usado pelos jesuítas. A rivalidade entre as duas ordens: jesuítas e oratorianos passa a ser cada vez mais visível.

É com a publicação de “Verdadeiro Método de estudar” de Verney, que há a ruptura da mentalidade ilustrada com a mentalidade barroca. Ocorre a defesa do princípio de todos os estudos: a gramática da própria língua, curta e clara, com a reformulação de valores.

Na primeira fase de sua reforma educacional, Pombal, em 1759**,** expulsa os Jesuítas, acusados de lesa-majestade, com a reclusão e sequestro dos bens dos jesuítas de Lisboa. É por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que Pombal reestruturou os chamados estudos menores.

A preocupação do Alvará era a de simplificar os estudos, cujo método deveria ser simples, claro, fácil. Para isto era indispensável que fosse em português. Ao estudo de latim se completava com o de grego e hebraico (para os estudantes de teologia) e retórica. Nessa perspectiva, o objetivo do alvará era manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer.

Fávero (1996, p.76) salienta que

> A criação pelo Alvará, das aulas régias de latim, grego e retórica pelo novo método, relegando ao esquecimento o alvará e incorporando o dos oratorianos (em 1752 é publicado o *Novo Método de gramática latina* da Congregação do Oratório), foi o primeiro passo para a renovação pedagógica que vai culminar com a reforma da universidade em 1772.

A ação de Pombal fecha os colégios jesuíticos em todo o reino e funda aulas régias, extingue as escolas dirigidas pela Companhia de Jesus e estabelece, ao mesmo tempo, nas “Aulas e estudos das letras” uma reforma geral. A partir de então, Pombal decreta uma reforma geral no ensino. Neste mesmo ano, 1559, Pombal é nomeado Conde de Oeiras.

De acordo com Fávero (1996), ainda não se nota a acusação de que seriam os jesuítas os causadores de todos os males e da decadência portuguesa. Esta acusação só vai surgir na obra “Dedução cronológica”. Neste momento, a razão usada era a necessidade de se conservarem a união cristã e sociedade civil. O método recomendado é o mesmo por Verney e pela gramática dos oratorianos, mas é chamado de antigo, numa preocupação de valorizar o passado e a experiência.

Outra ação imposta por Pombal é o fechamento de sete escolas elementares de Lisboa e a criação da Aula de Comércio. Simultaneamente, ocorre o fechamento dos colégios dos jesuítas e criação das aulas avulsas de gramática latina, grega, hebraica, retórica e filosofia.

Pombal cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos para fiscalizar o estabelecimento e determinação dos concursos para professores. Estabelece-se o edital do primeiro concurso; ocorrem as instruções para professores de aulas secundárias; proibição do uso de livros dos jesuítas e passam a ser exigidos os livros de Antônio Pereira de Figueiredo sobre gramática.

Em 1560, passa-se a regulamentação dos concursos. Pombal expulsa o núncio papal e dá outras disposições contra os poderes do papa (lei de 14 de junho de 1760). O fato ocorre devido à oposição de D. Miguel da Anunciação,

bispo de Coimbra, aos escritos regalistas que a Real Mesa Censória[3] havia aprovado. O bispo foi encarcerado e seu cargo substituído por Francisco de Lemos, um dos conselheiros e defensores mais íntimos de Pombal, que atuaria posteriormente como reitor reformista da universidade.

Já em 1761, ocorre a desapropriação dos bens dos jesuítas. Outra atitude pombalina é a transformação do Colégio das Artes em Colégio dos Nobres. Boto (2010, p.293) sublinha que

> Pode-se dizer que a reforma dos estudos gestada e executada por Pombal, em suas diferentes etapas, revolucionou a estrutura do ensino português. Fechou os colégios da Companhia de Jesus. Expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios – sob pretexto de que eles teriam participado de alguma maneira de um suposto atentado contra o rei. Confiscou seus bens. Muitos membros da Companhia foram deportados.

Substitui-se também o Diretor de Estudos. O sistema estadual foi ampliado para incorporar aulas de latim, grego, retórica e filosofia, o qual sofreu críticas em Roma e nos círculos mais tradicionais. Pombal passa a introduzir um imposto ou subsídio literário baseado no vinho e na aguardente de Portugal e das ilhas do Atlântico. Este imposto era destinado a financiar reformas projetadas, o que valia também para o Brasil. Dessa forma, os professores eram pagos pelo Estado, tornando-se funcionários públicos. Sublinhamos que as receitas desse imposto eram consideráveis.

É somente em 1769, que Pombal recebe o título de Marquês de Pombal, aos 71 anos.

Para realizar a reforma da instrução pública, Pombal determina o Estudo da Gramática portuguesa nas aulas de gramática latina. Além disso, promove a criação da junta da Providência Literária criada para redigir novos estatutos e reformar os Estatutos da Universidade – reformas ligadas às questões culturais.

[3] Para a consecução dos seus projetos, Pombal institui a criação da Real Mesa Censória, que substituiu a Inquisição e tornou-se o juiz do que se podia ler. Os membros da Real Mesa examinavam cuidadosamente a produção literária do iluminismo. A Real Mesa Censória teve como presidente o frei Cenáculo, uma figura notável para a inovação educacional, educado pelos oratorianos (MAXWELl,1996).

Na década de 1770, a reforma educacional fora a prioridade do governo pombalino.

Destacamos que Pombal tomou parte ativa nas discussões da Junta da Providência Literária e trabalhou nesta questão por aproximadamente um ano e meio. O primeiro trabalho impresso da junta foi a justificativa polivalente para a reforma, atribuindo a culpa pela decadência das universidades aos jesuítas e mantendo uma posição regalista com relação a Roma.

Em 1770, de acordo com os registros de Maxwell (1996), um edital da Real Mesa Censória torna pública uma lista de livros proibidos por conterem doutrina falsa, blasfema, herética, ofensiva da paz e sossego público. Na longa lista figuram Rousseau, Voltaire, La Fontaine, Espinosa etc. De todos os livros recolhidos e condenados, mandou o Marquês de Pombal proceder a grandes fogueiras no Terreiro do Paço e na Praça do Pelourinho, em Lisboa. Em setembro de 1971, em nome do Rei, Pombal transmitia a ordem para a suspensão dos estudos da junta.

Sublinha Carvalho (2001) que para reerguer os estudos, a proposta educacional era a de que a Junta evitasse tudo o que pudesse permitir aos adversários de Pombal acusações de compromisso com a ideologia iluminista. Todos os cursos da universidade passaram por profundas transformações e um exemplo foi a reorganização do curso médico, um dos aspectos mais importantes da renovação pedagógica empreendido por Pombal. Na reformulação do ensino de filosofia e letras, optou-se pela língua moderna (e não o latim), pelas matemáticas e ciências da natureza, procedendo-se também à atualização dos estudos jurídicos.

Pombal realiza a ampliação das tarefas da Mesa Censória, passando para esta a fiscalização do Colégio dos Nobres, todas as escolas primárias e secundárias, inclusive a Universidade de Coimbra. Nesse sentido, a administração e a direção das escolas menores é entregue à Real Mesa Censória. A ampliação da censura prévia dos livros impressos em Portugal e uma censura aos trabalhos estrangeiros foi inevitável.

De acordo com Carvalho (1978, p. 83 *apud* Fávero, 1996, p. 80) a reforma preencheu as lacunas deixadas no ensino, em detrimento da retirada das

escolas jesuíticas; adotou uma política de melhoria do ensino e da secularização; propiciou aos alunos o interesse pelo ingresso nos cursos maiores graças à simplificação do método de aprendizagem do latim o que também proporcionou o gosto pela latinidade.

Já na segunda fase, em 1772, iniciou-se a Reforma dos Estudos Maiores, ou seja, a reforma dos estudos superiores (Lei de 08 de novembro de 1772) quando se reestruturou a Universidade de Coimbra, tanto na sua estrutura quanto na sua orientação.

A Renovação da Universidade de Coimbra é sem dúvida o centro do processo de reforma intentado por Pombal. Carvalho (2001, p.462) afirma que

> O plano de Pombal, porém, abrangia todos os graus de ensino, e este último, o universitário, estava a ser elaborado em segredo, desde há anos, e me breve iria surgir à luz pública expresso numa reforma total, que é o documento mais notável das iniciativas pombalinas respeitantes ao ensino. A reforma do ensino superior, reforma de fundo como se pretendia, ia bulir com muitos interesses tradicionalmente estabelecidos [...] procurou o marquês reunir um grupo de homens em que pudesse confiar, cuja visão pedagógica acertasse a sua [...] denominada Junta da Providência Literária[...].

A ação pombalina efetuou-se com o fechamento da Universidade durante as fases iniciais da reforma e Pombal supervisionou pessoalmente a inauguração da instituição reformada durante uma estada de 32 dias em Coimbra. O objetivo da reforma era modernizar as faculdades de teologia e de lei canônica. Pombal via as reformas educacionais, em especial, a da Universidade de Coimbra como meio de modernizar e transformar a mentalidade da época, dos funcionários públicos portugueses. Para tanto, direcionou as seguintes ações: diretrizes para estudo do grego; aprovação dos novos estatutos da Universidade; criação do Colégio Real de Mafra; publicação dos novos estatutos da Universidade de Coimbra; lei e Mapa dos estudos menores e instruções aos professores.

Assinada a carta de confirmação dos *Estudos da Universidade de Coimbra* em 28 de setembro de 1772 – sancionava o trabalho realizado pela

Junta de Providência Literária. Preconizava a não-preponderância de nenhum sistema filosófico.

Segundo Maxwell (1992, p. 111) a reforma visava manter, mas também modernizar as faculdades de teologia e de lei canônica, incorporar o estudo de fontes portuguesas no currículo da faculdade de direito, atualizar a faculdade de medicina, o estudo de higiene, adotar as teorias em anatomia, em patologia e em farmacologia. Criaram-se também duas novas faculdades: matemática e filosofia.

É no ano de 1773 que se extingui a Companhia de Jesus em Portugal e seus domínios. Ocorre a criação de aulas avulsas e regulamentação do ensino particular. Pombal passa a oferecer a concessão de privilégios de nobreza aos professores régios.

Por ocasião da morte de D. José I, em 1777, a posição de Pombal se torna insustentável em Portugal. Pombal é afastado do novo círculo real e os antigos aliados viram-lhe as costas. A destituição de Pombal foi decretada pela rainha D. Maria I em conjunto com um dos membros do Gabinete de Pombal, Martinho de Melo e Castro.

Vale destacar que um processo jurídico contra Pombal foi aberto. Eram queixas de abuso de poder, corrupção e outros tipos de fraudes, como Maxwell (1996, p. 167) relata. Após três meses de interrogação, Dona Maria I encerrou o processo em 1781, devido às condições da idade avançada e frágil em que de Pombal se encontrava. Estava Pombal com quase oitenta anos. Em 1782, morre o Marquês de Pombal, após cinco anos de sua queda, deixando seu legado aos séculos vindouros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Críticos e historiadores consideram, ainda hoje, Pombal como uma das mais expressivas figuras intelectuais do seu tempo. Pombal é certamente uma

das personalidades mais controversas e carismáticas da História Portuguesa, apesar de ter despertado paixões e ódios.

Empreendeu no âmbito da educação a reforma do sistema, na religião promoveu a expulsão dos jesuítas, e no âmbito comercial realizou o formidável desafio apresentado à hegemonia comercial britânica em Portugal. Foi, sobretudo, ao reformar os estudos da Universidade de Coimbra e tentar substituir os tradicionais métodos pedagógicos por outros mais condizentes com os ideais da época, que a ação pombalina indicou seu envolvimento com o movimento iluminista português.

Verificamos, assim, que Pombal, considerado o principal gestor das ideias iluministas portuguesas, agiu com rigor nas reformas pombalinas, sobretudo no campo da instrução pública, as quais constituem expressão do iluminismo português, essencialmente reformista, e da política mercantilista, também substantivada por Pombal.

As reflexões desse trabalho, entre outros aspectos, destacaram ter sido uma necessidade histórica para o desenvolvimento de Portugal tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis.

Podemos finalizar, afirmando que o Marquês de Pombal foi uma figura extraordinária, cercada de extremos como honestidade e crueldade, com liberdade e poder suficientes para que tantas transformações pudessem ter se efetivado. Pombal foi além de tudo um grande líder português que se provou à frente de seu tempo e cujas ações ressoam até os dias atuais em Portugal e no Brasil.

7 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Azevedo, J. Lucio D'. **O Marquês de Pombal e a sua época**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Anuário do Brasil, 1922.

BOTO, Carlota. **Iluminismo e Educação em Portugal:** o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos:** das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, V.15, n.44, p.282-298, maio/ago.2010.

CARVALHO, Rômulo de. **História do Ensino em Portugal:** desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, pp.423-483.

CARVALHO, Laerte Ramos de. ***As reformas pombalinas da instrução pública*.** São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.

FALCON, Francisco José Calasãs. **A época pombalina:** política, economia e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982.

FÁVERO, Leonor Lopes. **As concepções lingüísticas no século XVIII:** a gramática portuguesa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, pp. 53-84.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. ***História da Educação Brasileira:*** *leituras.* São Paulo: Thompson Learning, 2007, pp. 15-23.

MAXWELL, Kenneth. ***Marquês de Pombal:*** *paradoxo do iluminismo*. Tradução Antônio de Pádua Danesi I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Adriano Rui
Iversen Júnior Pereira Cabidelle
Marcos Antônio Barros Vieira

1 INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações que ocorrem no mundo da globalização referente ao fluxo de informações, não podemos fechar os olhos para as grandes mudanças que a tecnologia causou na atualidade, proporcionando e influenciando no desenvolvimento e comportamento do ser humano, enquanto indivíduo participante da vida contemporânea.

Na tentativa de entendermos a educação ao longo dos tempos em comparativo com a maneira de ensinar e aprender com a qual nos deparamos hoje, veremos que uma lacuna se abriu e não foi preenchida, o vazio da evolução tecnológica no ápice desta era deu-se a partir do instante em que deixamos de evoluir conjuntamente com os artefatos criados por nossos antepassados.

Assim, nos tempos atuais precisamos evoluir mais significativamente enquanto indivíduos no domínio da tecnologia para tentar suprir essa lacuna tecnológica. Nesse contexto, partindo do pressuposto que estamos em uma era digital, e que as crianças são reflexos dessa geração, talvez, possamos considerar que um *tablet*, um celular ou *notebook*, sejam acessíveis para elas, fazendo com que as mesmas tenham tantas facilidades em manusear esses tipos de ferramentas tecnológicas.

Diante dessas perspectivas, é premente compreensível considerar que o uso das ferramentas tecnológicas nos espaços escolares faz-se tão necessário como a considerar que a sociedade não vive sem a tecnologia. Assim Nogueira pontua em sua coluna no site Brasil Escola:

> Não há uma idade pré-estabelecida para o início do contato com a tecnologia. Hoje em dia, já se nasce imerso numa sociedade que não

> vive sem tecnologia. O que deve existir é a atenção dos pais com relação ao "como" as crianças estão usando esses equipamentos tecnológicos deixando de lado outros tipos de brincadeiras sadias, que são necessárias ao seu desenvolvimento. A nova geração precisa ter um crescimento intelectual e físico combinados, não é possível substituir todos os tipos de diversão pelo videogame ou o laptop. (NOGUEIRA, 2018).

A tecnologia passou a fazer parte da vivência infantil na atualidade, e com isso, é inevitável não a considerar como parte no processo educacional. No espaço escolar, a criança pode encontrar diversas possibilidades, que proporcionem a ela o desenvolvimento cognitivo e habilidades, com o uso das ferramentas tecnológicas e de acordo com Horn (2004, p. 16):

> (...) os espaços destinados às crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois consequentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.

Diante dessa perspectiva, tivemos oportunidade de observar, nas vivências dos estágios supervisionado no (CMEI) Centro Municipal de Educação Infantil, em que participamos no decorrer dessa graduação, que ainda há um longo caminho a ser percorrido rumo ao aperfeiçoamento dos alunos no que tange ao uso das inovações nessa sociedade altamente tecnológica, sendo esse realidade ainda mais acirrada nos próximos séculos, Kenski (2008, p. 29) comenta:

> Essas novas possibilidades tecnológicas não alteram apenas nossa vida cotidiana. De maneira generalizada, elas alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar.

A inserção da tecnologia na educação infantil ganha um importante papel na formação da criança e na prática docente, buscando explorar as experiências vividas pelos pequenos e auxiliando o educador nessa nova escola que surge na era digital.

Hoje é normal encontrarmos crianças indo para escola e/ou (creche), portando aparelhos de celular e similares. Desse modo, podemos observar que estas tecnologias estão inseridas em sua rotina comum e normalmente, partindo desse pressuposto avaliamos a urgência de uma escola com práticas digitais; e

as mesmas iniciadas desde a mais tenra idade, pois os pequenos são nativos digitais.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua introdução assevera:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 7)

O educador é um mediador, e precisa oferecer ao educando um novo modo de usar as tecnologias, fazendo com que a educação seja atraente, envolvente e que se torne significante para a vida do estudante, fazendo valer o Art. 32, inciso ll, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que chama isso de “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (BRASIL, 2015, p. 373)

A relação de vivência, estabelecida pela criança com a tecnologia, permite ao educador refletir sobre o uso de tais aparatos utilizados por ela, e a sua importância no processo educacional. A partir das inquietações percebe-se, a necessidade de pesquisar, analisar e se propor a responder: Como as tecnologias estão inseridas nas práticas educativas da Educação Infantil?

Com o intuito de responder à questão apresentada, este artigo teve como objetivo geral analisar a inserção das tecnologias nas práticas educativas da Educação Infantil.

Derivados do objetivo geral temos como objetivos específicos: conceituar tecnologia na educação; caracterizar alguns tipos de recursos tecnológicos empregados na Educação Infantil e verificar as ações e desafios de professores referentes à utilização das tecnologias na Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A definição para a terminologia “educação” vem do verbo educar que significa a promoção de ações educativas a fim de se tornar uma via poderosa para o desenvolvimento do ser humano, e uma porta para a construção de uma sociedade crítica e autônoma em suas decisões individuais e coletivas. “Percebe-se que a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade”. (MORAN, 2000, p.11)

Face ao exposto, a educação poderá proporcionar transformação na vida de uma criança, estimulando o desenvolvimento da mesma de forma significativa, contribuindo na construção de sua identidade social, e a transformando em um sujeito crítico. Fundamentando essa vertente, podemos idealizar a criança como um cidadão autônomo, independente capaz de atuar em todos os meios sociais, econômicos, tecnológicos e culturais, utilizando a melhor maneira e forma de solucionar os problemas, a fim de facilitar a sua vida e convívio social.

Diante dessa idealização em querer, entre outros aspectos, uma criança proativa, participativa, capaz de resolver seus próprios problemas, necessitamos refletir sobre esses diferentes meios em que a criança está inserida, dando ênfase aqui em especial sobre os meios tecnológicos e sua complexidade de atuação no espaço escolar.

Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em máquinas e equipamentos.

Considerando a tecnologia, uma ferramenta presente e desafiadora na educação, e que permite a criança interagir de forma rápida, auxiliando no processo educacional, assim, se torna importante esse elo ente educação tecnologia. Nesse contexto, Kenski (2012) reforça que a tecnologia digital e a educação são indissociáveis, pois, as tecnologias atuais são também um recurso que pode ser usado para aprender, e a educação deve ensinar como utilizar

esses recursos de modo que sejam aliados no desenvolvimento do indivíduo em sua jornada de aprendizado.

Segundo o dicionário Mini Aurélio Século XXl Escolar (2000, p. 664), tecnologia é definida como “um conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. A definição de educação também é definida pelo mesmo dicionário como: “Ato ou efeito de educar (-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano”. (FERREIRA, 2000, p. 251). Contextualizando os dois conceitos, surge uma terceira definição, que nos parece a mais adequada a nosso entendimento, que escreve Munhoz (2014, p.15):

> Assim, é necessário trazer a ideia de tecnologia educacional como algo apropriado para atender às necessidades dos alunos, atingir objetivos de aprendizagem, analisar e desenvolver qualidade no processo de ensino e aprendizagem e proporcionar disponibilidade de recursos. O enfoque analisa, de forma específica, as possibilidades de auxílio efetivo aos participantes com a utilização da tecnologia educacional.

Percebe-se a importância de que o educador tenha um olhar em dia com a realidade em suas ações de mediação, ações que possam contribuir na formação do educando, promovendo o desenvolvimento cognitivo na criança por meio da tecnologia. A Revista Nova Escola, enfatiza essa premissa na publicação de fevereiro de 2017 página 27, no artigo “Inovação na Educação: Como usar as novidades mais promissoras em sua aula”:

> Hoje, a diferença fundamental está na ação do computador e do smartphone, que interagem de forma mais ativa que um brinquedo do tempo de Piaget. Mas as ideias dele sobre o aprendizado pelo estímulo e a figura fundamental do professor como orientador permanecem nas novas práticas.

Em nossas observações de estágio no espaço escolar, atuando como estudantes de pedagogia, tivemos a oportunidade de conhecer a prática do docente como parte do nosso processo de aprendizagem de futuros professores, e diante desse desafio que é a utilização das tecnologias na educação, observamos que muitos docentes relutam em aderir a esses novos modos de educar, deixando transparecer até mesmo a sua falta de preparo para a inovação tecnológica.

Sobre essa observação, a autora Naura Syria Carapeto Ferreira, cita no seu texto “Experiências Inovadoras em Gestão da Educação: Ressignificando as finalidades”, dentro do livro “Educação para o século XXI: Dilemas e Perspectivas”, onde assinala:

> Tais necessidades dão novo rumo à sociedade e a exigência de inovar-sempre presente na atividade humana_assume intensidade cada vez maior, impondo que se examine e avalie conceitos e práticas para definir o que precisa ser mudado. Ter de “acompanhar” essas mudanças e transformações faz com que sejam tomadas decisões sobre novas práticas e conteúdos institucionais de gestão e de vida. (FERREIRA,1999, p.205)

Assim, embrincada nas possíveis transformações e mudanças causadas pelas tecnologias, a educação sentiu a necessidade de que se exija um olhar de importância no preparo para o uso das tecnologias na educação, conforme podemos observar no fragmento do documento abaixo:

> A Resolução CNE n° 1, de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que a organização curricular de cada instituição observará, entre outras, "o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. (BRASIL, 2002, Art.2º VI).

Considerando a complexidade e a relevância deste tema, o assunto é abordado pela autora Sonia Aparecida Romeu Alcici, onde cita no texto “A Escola na Sociedade Moderna”:

> Como não poderia deixar de serem, as formas de relacionamento social são profundamente afetadas por esse contexto, principalmente no que se refere às diferentes gerações, ou seja, às relações entre adultos e jovens, pais e filhos, professores e alunos, causando certa complexidade nos adultos que muitas vezes não sabem como lidar com as diferentes formas de agir e reagir dos mais jovens. (ALCICI, 2014, p.04)

A ideia sobre o uso da tecnologia pela criança pode causar inquietações nos espaços escolares, deixando obscura a sua utilização na prática docente para a formação de um indivíduo sociável, apto aos desafios contemporâneos e protagonista de sua vida. A mesma autora enfatiza na sua escrita sobre a responsabilidade que tem a escola e a sua contribuição na formação do cidadão, dizendo:

> É para a formação desse cidadão moderno que a escola deve contribuir: pessoas com formação ampla e especializada, com espírito empreendedor e criativo, com grande capacidade para resolução de problemas e com domínio das TICs. (ALCICI, 2014, p.06).

Podemos considerar que o incentivo à formação de profissionais com domínios em tecnologias, deverá fazer a diferença nos espaços escolares em relação ao uso tecnológico na educação de forma pedagógica, preparando o aluno ao desenvolvimento de competências, que possam ser utilizadas na sua vida.

Moraes (1997) vem atribuir um novo sentido à educação na contemporaneidade, como um oficio de aprender a aprender, um jeito de repensar os saberes, globalizando a pessoa como célula de conhecimentos apropriados, contudo esta instrução traduzida será uma competência crítica e criativa. Diante desse olhar, Bernard Charlot (2007, p. 92), cobra um cuidado na formação do educador, deixando claro o seu papel diante das tecnologias na educação e enfatiza:

> Não se deve confundir, e reduzir um ao outro, um ensino “ativo” que pretende formar para as práticas do saber e uma formação profissional que pretende dotar o indivíduo das capacidades que lhe permitam dominar uma situação complexa e nela inscrever os efeitos pretendidos, mesmo se, evidentemente, a formação para as práticas do saber se revestir de um interesse especial, quando a formação profissional em questão é aquela dos professores, os quais deverão produzir efeitos de saber em seus alunos.

Na visão do autor, o educador não seria um profissional da tecnologia, mas sim, um profissional da educação com domínio em utilizar os recursos tecnológicos, para facilitar a sua prática docente e direcionar o educando para um caminho crítico perante às tecnologias.

Na atualidade, a criança nasce cercada de produtos tecnológicos, que vem com arsenal de informações, fazendo com que ela tenha um rápido acesso às notícias. Vale ressaltar que, informação não é conhecimento, para que informações tornem-se aprendizagem é necessário que haja uma boa mediação; e essa mesma seja de maneira direcionada à demanda de cada aluna e aluno, especificamente, respeitando sempre as dificuldades e as especificidades de cada um, bem como suas mais diversas maneiras de aprender, além do seu próprio tempo de assimilação, apropriação e internalização.

A respeito da importância de um direcionamento pelo professor capacitado, perante às informações que a criança obtém na escola ou fora dela, Moran (2000, p. 22), explana:

> Uma das tarefas principais da educação é ajudar a desenvolver tanto o conhecimento de resposta imediata como o de longo prazo, tanto o que está ligado a múltiplos estímulos sensoriais como o que caminha em ritmos mais lentos, que exige pesquisa mais detalhada, e tem de passar por decantação, revisão, reformulação.

Nessa premissa, o papel do professor é o de orientar o educando a filtrar às informações encontradas na rede, estimulando-lhe o aluno à reflexão para um pensar crítico, evidenciando a importância do papel do professor, Paulo Freire destaca em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, que “(...) percebe-se assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. (FREIRE, 1996, p. 14).

Em uma educação inserida no contexto contemporâneo e consequentemente, tecnológica, o professor precisa atuar como um mediador, proporcionando ao educando o melhor caminho para que se torne um cidadão crítico na sociedade. A presença cada vez maior e usual das tecnologias aponta-nos para as mais diversificadas e múltiplas formas de seu emprego em nossas maneiras e métodos de processos criativos, produtivos e fabris, e até mesmo em nossa forma de pensar e, por consequência, na nossa apreensão cognitiva.

Esse possível caminho a ser percorrido pelo educando, nos remete à reflexão sobre o papel do professor como mediador, perante à tecnologia utilizada de forma educacional. E diante do conhecimento que a criança traz para a escola, Myrtes Alonso, diz no capítulo I do livro “Gestão Educacional e Tecnologia:

> [...] o papel do professor terá de ser revisto: deixa de ser o simples transmissor e repassador de um conhecimento já produzido para tornar-se o mediador do conhecimento, o mobilizador de energias, aquele que investiga e aprende junto com os alunos, descobre e favorece o desenvolvimento de talentos, instiga a busca e a descoberta. Em suma, a tarefa de ensinar ganha contornos totalmente novos, uma vez que o professor não é mais aquele que ensina, mas sim o que viabiliza o processo de aprendizagem do aluno. (ALONSO, 2003, p. 33)

O professor pode ser considerado neste contexto, como uma peça importante de ligação, para atingir os objetivos educacionais que a sociedade atual está exigindo da formação do cidadão, com características de domínio das tecnologias.

Ainda sobre a mediação do educador, Valéria Oliveira do Carmo, no livro “Tecnologia Educacionais, no texto “Recursos Tecnológicos da Didática no Ensino Superior”, destaca que:

> [...] o papel do professor no contexto da tecnologia exige dele uma ação consciente e promotora de novas aprendizagens, tanto dos alunos, quanto das suas próprias reelaborações do conhecimento. O educador deve ter uma ação que se configure mediadora da aprendizagem e que desenvolva nos sujeitos a curiosidade científica, a ressignificação do conceito aprender, e sobretudo a autonomia intelectual dos estudantes. (CARMO, 2016, p.23)

Neste contexto, o professor não deveria deixar de enxergar o desenvolvimento da criança por meio do uso das tecnologias na educação, assim dita por Perrenoud (1999), no livro “As novas competências para ensinar”, onde o utilizar novas tecnologias seria a oitava competência na prática de um docente na educação.

2.1 Recursos tecnológicos empregados na Educação Infantil.

Com o intuito de caracterizar alguns recursos tecnológicos empregados em escolas de Educação Infantil, selecionamos alguns, citando sempre que necessário suas finalidades e os seus atributos e também mencionamos os meios mais utilizados, de acordo com as pesquisas de campo realizadas e as concepções teóricas que norteiam este estudo.

O DVD, trata-se de um formato de mídia, cuja a sigla significa “Digital Vídeo Disc” que por sua vez é uma derivação do termo em inglês: Digital Versatile Disc. Traduzindo todas as terminologias, enfim temos um disco compacto onde de acordo com a sua capacidade de armazenamento consegue reter e reproduzir áudio e imagens gravadas em seu interior.

Piva Jr. (2013, p. 33) disse: “[...] já́ existem vários aparelhos integrados, com um tocador de CD, um aparelho de DVD, rádio e outras tantas

funcionalidades. Entretanto, isso ainda não significa uma integração dessas tecnologias à sociedade".

Além disso, o DVD "disco digital versátil" tendo uma capacidade de armazenamento, tanto quanto maior que o CD, por ter tecnologia superior de compreensão e leitura óptica para resolução e reprodução de conteúdo midiáticos. Vale ressaltar que, esse formato de mídia depende de um "Player" aparelho para reproduzir os seus dados os quais foram inseridos anteriormente de que se tornou um dos recursos mais utilizados na Educação Infantil.

Marcondes Filho (1998, p. 106) indica a utilização do DVD como suporte à educação formal e não formal, pois, segundo ele, "desperta a curiosidade, prende a atenção, parte do concreto, mexe com a mente e o corpo do telespectador, educa mesmo sem fazer tal afirmação, procura inovar, entre outros fatores".

Um outro dispositivo muito usual em salas de aulas na Educação Básica, trata-se das caixas amplificadas ou caixas de som. Hoje temos uma gama muito grande de variedades quando falamos em reproduzir sons, ficando até difícil as escolhas ao precisarmos de apoio deste recurso sonoro pois os modelos são os mais variados, pequenas, médias e grandes; comportando transmissões via cabos, bluetooth, wi-fi entre outros.

Ainda nesta mesma sequência temos a televisão, como um mecanismo de auxílio às práticas didáticas, como amparo didático às atividades em sala de aula. Também chamado de televisor, o mesmo é composto de um sistema integrado de reprodução de sons e imagens, não é o nosso objetivo neste trabalho falarmos mais profundamente acerca dos dispositivos eletromagnéticos que são utilizados por este aparelho. As suas características audiovisuais, é o que justifica o seu emprego e utilidade nas regências da Educação Infantil, evidentemente mediante a uma intencionalidade e objetividade.

> Motivar a expressão pela mídia é crucial. Sugerimos a criação de situações-problema a serem desenvolvidas por grupos de estudantes. Proponha a criação de um programa de rádio ou de TV, de caráter educativo, que não exista na grade de programação das emissoras. (SANTOS, 2016, P. 14)

O retroprojetor, multimídia ou data show é uma ferramenta de foto e vídeo. O projetor, é um equipamento que como o próprio nome já diz "projeta" imagens,

utilizando uma tecnologia com base em uma lâmpada usualmente confeccionada de mercúrio.

Ademais esta máquina muito comumente utilizada nas salas de aula de todo país, tem ajudado e muito aos professores que inserem nos seus planejamentos o uso; como medida atrativa de condução nas praticidades de suas lições.

> [...] “organizar o conhecimento, não é ligar um *data show* e, em seguida, levar o aluno a responder perguntas. Nem mesmo é dar um texto (não raro em cópia xerox) de outro autor para o aluno ler. Isso é parecido com a atividade do treinador esportivo. ” (GHIRALDELLI, 2012, p. 39)

Então falaremos do aparelho celular e os seus efeitos na e para a Educação Infantil, sem sombras de dúvidas, o celular é um aparelho muito desejado por crianças nascidas sob o advento das novas tecnologias. E inegavelmente podemos encontrá-lo com muita facilidade nas salinhas da Educação Infantil, na maioria das vezes as crianças nem sabem de fato como usar realmente este artefato, mas o usam como um brinquedo. Isto se dá em suma por outros motivos que analisamos também, a escassez de tempo na atualidade; os pais e tutores legais não têm tempo suficiente para conceder a essas crianças a devida atenção e afetividade.

> À medida que se intensifica o fluxo de informações no mundo (troca), as pessoas são cada vez mais bombardeadas com informações por diversas mídias, os indivíduos estão conectados ao restante do mundo por telefone, televisão, fax, pager e correio eletrônico, propiciando o crescimento do ritmo das mudanças. (ROSINI, 2007, p.14)

Além disso, por ser bastante atrativo o celular pode ser incorporado às aulas práticas na Educação Infantil e nos anos seguintes, como meio de incrementar os momentos de interação e mediação na aprendizagem; mas os professores como mediadores do saber precisarão achar formas de que os celulares não sejam apenas desviantes da atenção para com a aprendizagem, pesquisa, e convívio em sala de aula e atividades educativas.

Com o objetivo de esclarecer melhor acerca da temática que estamos abordando, vamos citar mais um elemento desta lista, em que alguns dos itens relacionados podem ser usados e ou incorporados como ferramenta poderosa para a docência.

O tablet surge no panorama tecnológico, dando maior forma e visibilidade dos seus ícones por seu tamanho, isto é, o tablet com tela de dimensões grandes em relação aos celulares aumentou em muito a atração exercida por esta modalidade de mídia. Vale ressaltar que no cotidiano escolar, realidade de poucas escolas, já existem o conteúdo sendo disponibilizado no tablet.

De acordo com Moran (2007, p. 164):

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Finalmente chegamos ao ator principal do cenário da vida instrutiva, o computador como ferramenta importante em qualquer campo de atuação humana, por certo não poderia faltar na educação. Na maioria das ocasiões mal compreendido, temido, repelido e excluído dos meios onde seria de convir que sua presença e uso fossem uma constante e harmoniosa utilização.

> O termo computador vem de computar, que tem o significado de “contar, fazer cálculos, efetuar operações”. Apesar dos computadores eletrônicos terem efetivamente aparecido a partir da década de 1940, os princípios e fundamentos em que seu funcionamento se baseia remontam à épocas anteriores. Há indícios históricos de computadores mecânicos criados em 1890 por um norte americano chamado Hermann Holerite, passando deste para um modelo eletromecânico em 1944 aproximadamente, até o surgimento efetivo em 1946 do primeiro computador eletrônico e digital automático, com um peso elevadíssimo. Há registros que mencionam que seu peso seria de 4,5 toneladas. É interessante destacar que este modelo inicial já possuía uma estrutura básica de computador: memória principal e auxiliar, unidade de processamento de dados e dispositivos de entrada e saída de dados, que foi gradativamente sendo aprimorada. (CARMO, 2016, p. 14).

Não nos referimos somente ao computador como equiparação de tecnologias, é claro, que além desses citados no texto há uma gama de outros recursos voltados para a utilidade nos planejamentos pedagógicos. Por isso, a ação do planejar deverá envolver sempre a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o envolvimento de fato dos docentes para que possam utilizar os (LIED) Laboratório de Informática educativa de forma eficiente e adequada.

2.2 As concepções dos docentes em relação às tecnologias utilizadas na Educação Infantil.

Devido às mudanças tecnológicas o professor tem o papel de buscar estar preparado e saber utilizar tecnologias no seu ambiente escolar de trabalho. Assim, se torna pertinente que o professor participe, se envolva em programas de formação inicial e continuada para poder intensificar o uso da tecnologia nas suas práticas pedagógica. Valente (1993, p.115) considera que:

> O conhecimento necessário para que o professor assuma esta postura não é adquirido através de treinamento. É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática – do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática.

O preparo para o uso da tecnologia tornar-se-á fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências para acompanhar essa era digital em que vivemos. Para autores como Kenski (2001, p.61):

> Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Para Souza (2003), são poucos os estudos e pesquisas que enfatizam o uso do computador na Educação Infantil. Porém, os educadores que já estão promovendo a inserção da tecnologia na Educação Infantil já desenvolvem de uma forma a estimular o cognitivo da criança. Ainda segundo Souza (2003, p. 50), o pensamento do professor está alinhado com o que se tem pensado para a Educação Infantil:

> [...] autonomia no processo de ensino, criação de um ambiente que propicie o jogo simbólico e o refinamento na criação de conceitos, a não exposição à violência e, ainda, a indicação de alguns cuidados técnicos ao conceber esses dispositivos informatizados.

Diante dessa autonomia de vivência da criança na Educação Infantil, nos remete à reflexão da importância da formação do professor para lidar com os alunos em um ambiente de tecnologia. Para Nóvoa (2002) a formação

continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação.

Formar professores para a utilização da tecnologia educacional segundo Valente e Almeida (1997, p. 08) requer:

> [...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

No entanto, torna-se importante registrar que a inserção de novos recursos tecnológicos e de novas tecnologias deve significar uma transformação de melhoria contínua da prática pedagógica do professor.

Oliveira Netto (2005, p.125) manifesta que:

> Dentro desta perspectiva, a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sore a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária.

Sendo assim, a importância da leitura não desaparece na sociedade da era digital, ao contrário, é a leitura que permite o critério na escolha do que considerar pertinente, e para os pequenos, a capacidade de ler pode ser aumentada e derivada diretamente da interação em ambiente virtual, como vemos em tantos jogos educativos e vídeos nos canais (Youtube e outros) que atuam como facilitadores da apreensão da leitura e que podem ser ferramentas para os docentes e pais na alfabetização e em toda vida escolar.

3 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção tecnológica no espaço escolar pode contribuir no desenvolvimento cognitivo de uma criança, partindo de uma vertente inovadora

e construtiva por parte de uma ideologia de que o uso seria auxiliador no processo educacional.

Peters (2004, p. 155) afirma que:

> Uma análise das oportunidades tecnológicas especiais proporcionadas por um ambiente informatizado de aprendizagem leva à descoberta de que o espaço de aprendizagem amplo e indeterminado na e por trás da tela do computador pode ser subdividido pelo menos em dez diferentes espaços de aprendizagem

Nas vivências dos estágios supervisionados pudemos observar que o espaço escolar pode ser um ambiente que proporcione ao educando a busca do seu próprio crescimento intelectual, dando condições para o objetivo almejado que é a aprendizagem. Pensando na escola como importante provedora na formação do cidadão, o texto “A escola na sociedade moderna”, sugere que:

> É preciso que ela quebre paradigmas e atualize o seu fazer pedagógico, incorporando os recursos tecnológicos e os modernos meios de comunicação e informação que caracterizam a cultura moderna e fazem parte do dia a dia dos alunos. (ALCICI, 2014, p.09)

Percebe-se que a inserção tecnológica na educação necessita de um olhar inovador por parte do docente, procurando formas que possam auxiliar a sua prática, percorrendo um caminho que encante e fascine a criança no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Pacheco (2009, p 32):

> Conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária. Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que acorrem na família, na sociedade, na comunidade. É conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em grupos sociais, nas “peladas”, enfim, em todas as suas atividades.

A criança dos tempos atuais fica um período relativamente grande com acesso às tecnologias digitais e tanto na escola quanto em seu ambiente familiar a utilização dessas tecnologias se torna cada vez mais atrativa, dinâmica, o que acaba influenciando no comportamento, modo de pensar e provoca consideráveis alterações no modo de aprender e se comunicar como mundo.

Segundo Veen; Wrakking (2011, p. 4-5)

> As crianças hoje passam horas de seu dia assistindo a televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate papo. Ao fazê-lo, processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios. Elas se comunicam com amigos e outras pessoas de forma muito mais intensa do que as gerações anteriores, usando a televisão, o MSN, os telefones celulares, os iPods, os blogs, os Wikis, as salas de bate-papo, a internet, os jogos e outras plataformas de comunicação, utilizando tais recursos e plataformas em redes técnicas globais, tendo o mundo como quadro de referência.

A aprendizagem significativa nos remete a um possível caminho para o desenvolvimento, fazendo com que possamos nos apropriar de tais ferramentas utilizadas nos meios educacionais, e assim transformá-los em habilidades no meio social.

Em relação a tecnologia educacional, Munhoz (2014, p. 13) declara que:

> O que interessa a esta obra e representa a convergência de opinião dos autores que dão sustentação a esse posicionamento é a definição que considera a tecnologia educacional como uma metodologia ou um processo que auxilia professores e alunos a desenvolver suas atividades, tornando a aprendizagem mais significativa e fascinante.

Os autores José Luís Lalueza, Isabel Crespo e Silvia Campos, colaboradores do livro “Psicologia da educação virtual: ensinar e aprender com as tecnologias da informação e da comunicação”, escrito por César Coll e Carles Monereo, dizem que:

> Assim, as ferramentas não são apenas um complemento acrescentado à atividade humana, mas a transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias evolutivas dos indivíduos cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso e às práticas sociais por elas geradas. (COLL; MONEREO, 2010, p.47)

São vários os conteúdos, recursos tecnológicos e estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas na Educação Infantil a fim de ser um faciliador de estímulo de aprendizagem para a criança.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como campo de pesquisa resolvemos realizar a coleta de dados para o estudo, em uma Escola da rede Municipal de Aracruz, no Estado do Espírito Santo, Sudeste do Brasil, onde desenvolvemos o nosso estágio supervisionado. A escola funciona no período matutino e vespertino, atendendo crianças da Educação Infantil.

O presente trabalho foi amparado em pesquisa de campo, por meio de observações, estudos acerca do PPP (Projeto Político Pedagógico) que norteia todas as ações e atividades desenvolvidas na escola. A pesquisa foi de cunho qualitativo e buscou responder ao seguinte questionamento: Como as tecnologias estão inseridas nas práticas educativas da Educação Infantil?

Após as observações, estudos, registros, elaboramos os questionários a serem respondidos pelas professoras da escola. Considerando as respostas obtidas pelo questionário aplicado aos professores, Gil (2002, p. 128) afirma:

> O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vicenciadas, entre outras.

No questionário foram propostas aos professores perguntas de cunho aberto e fechado, havendo momentos em que assinalavam as respostas objetivas em outros respondiam a questões subjetivas, nas quais podiam expressar suas opiniões. As informações obtidas nos instrumentos de coleta de dados foram trabalhadas considerando as opiniões fornecidas. Os dados coletados foram empregados exclusivamente na pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade e garantir o anonimato dos sujeitos, participantes da pesquisa, utilizou-se, a siglas (EI) para identificar as professoras da Educação Infantil, seguidas por uma sequência numérica, ficando essas professoras referenciadas por siglas como (EI1), (EI2), e assim sucessivamente. Por fim, após o trato das questões respondidas, recorremos a alguns teóricos para aprofundamento do entendimento das questões propostas.

5 RESULTADO DA PESQUISA

Considerando a pesquisa realizada intitulada Tecnologia e os Desafios do Uso dos Recursos Tecnológicos nas Práticas Educativas da Educação Infantil, constatou-se que a escola possui vinte e duas professoras, e que das onze professoras pesquisadas, dez possuem pós-graduação lato sensu e uma possui mestrado.

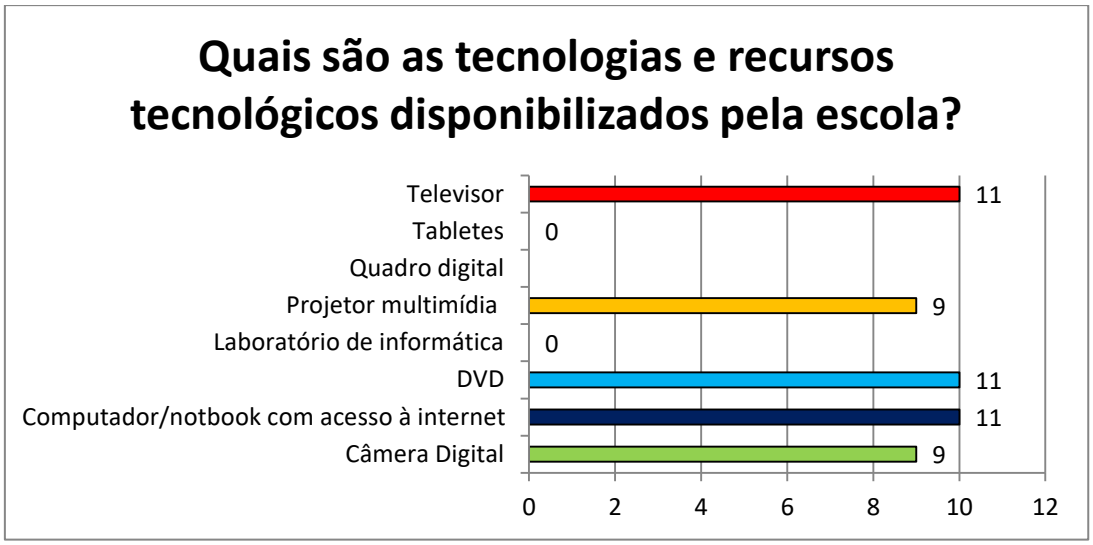
Quando proposta a questão perguntando se consideravam importante o uso dos recursos tecnológica na Educação Infantil, houve unanimidade no sim como resposta. Sendo que na questão posterior, onde foi questionado o porquê de considerarem a tecnologia importante, tem-se as respostas em sua maioria: a professora (EI1) escreveu que é importante os recursos tecnológicos na Educação Infantil pois *"Nos ajuda tanto em informação quanto no interesse das crianças"*. E para professora (EI3) afirma que *"É importante na pesquisa junto aos alunos, mostrando a eles as transformações. E os vídeos também deixam as crianças mais concentradas e interessadas em determinados temas da aula".* Também fica claro na resposta da professora (EI5) *que "Os recursos tecnológicos contribuem para um bom rendimento no aprendizado".*

Quando bem empregado pelo professor, tanto a mídia televisiva quanto o vídeo enriquecem a aula proporcionando uma aprendizagem mais significativa, considerando que "somos tocados pela comunicação televisiva sensorial, emocional e racionalmente" (FIORENTINI; CARNEIRO, 2001 p. 25)

Ao se analisar um todo o questionário referente a essa pergunta referenciada anteriormente, percebe-se que as professoras consideram que os recursos tecnológicos têm um amplo poder de ampliar e qualificar a aprendizagem dos alunos e que esses recursos servem de motivação, informação e acréscimo na vida social e cognitiva das crianças.

Neste momento da pesquisa, às professoras tiveram que responder ao questionamento, quais são as tecnologias e recursos tecnológicos disponíveis na escola?

Gráfico 1 - Tecnologias e recursos tecnológicos disponíveis na escola



Fonte: Autores, 2018

Verifica-se pelo gráfico acima que as tecnologias e os recursos tecnológicos disponíveis na escola em destaque são câmera digital, computador/notebook com acesso à internet, projetor multimídia-data show, TV, DVD.

A outra questão proposta foi a seguinte: “Das tecnologias citadas anteriormente. Qual é o mais utilizado, por você professor da Educação Infantil na sua prática pedagógica? ”. Obtivemos as seguintes respostas que mais se repetem: (EI4) *“Computador, pois é através do mesmo que pesquisamos atividades para desenvolver um bom trabalho em sala de aula”.* Para a professora (EI8) *“Computador ligado a internet wi-fi, para pesquisar e elaborar meu planejamento semanal e para entretenimento das crianças. ” Já a (EI10) “Câmera digital para registro e acompanhamento das atividades e também apresentação de atividades lúdicas paras as crianças”.*

Para Guareschi (2005, p.33) “Se a sociedade está mudando de forma tão rápida a escola não pode esperar, precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela. Incluir a mídia em seu espaço acadêmico é uma forma de fazer o diferencial”.

Outra questão proposta foi: Quais os principais desafios do uso das tecnologias na educação infantil? Para a professora (EI2): *“São muitos, mas o principal é o acesso das crianças a essas tecnologias. A (EI6) “Adquirir esses recursos ainda é o maior desafio, o que é disponibilizado ainda é pouco”. Já a professora (EI8) “A capacitação e formação dos professores”.*

Se considerarmos as respostas apresentadas percebe-se que os maiores desafios estão relacionados a disponibilidades de recursos tecnológicos, a formação de professores no uso desses recursos tecnológicos, entre outros. De acordo com as autoras Brito e Purificação (2006) não basta se preocupar com os aspectos técnicos da tecnologia, mas há que envolver o todo da ação pedagógica.

Em outro momento foi indagado: “Quais são as vantagens que você percebe utilizando as tecnologias nas suas aulas de Educação Infantil? Para a professora (EI9) ” *Melhor aprendizado, entretenimento, satisfação das crianças*”. A outra professora nos relata (EI 7) *“Enriquecem as aulas, os conteúdos são mais ricos de saberes, ampliam as possibilidades de aprendizagem*”.

As novas tecnologias trazem novos desafios às escolas de hoje, como uma sociedade competitiva e exigente condicionada pelo digital e pela necessidade de atualização constante. Hoje mais do que nunca, as instituições de ensino devem refletir sobre a utilidade da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas atividades e currículos escolares (RODRIGUES, 2009, p. 6).

Nessa pergunta mais específica, foi indagado às professoras, considerando sua experiência como educadora ao longo dos anos “Se elas acreditam que a inserção da tecnologia nas aulas de educação infantil favorece o ensinar e aprender? ” As respostas na sua maioria concordam com a professora (EI2) “Favorece e muito, pois amplia as possibilidades de pesquisas, mantêm as crianças conectadas ao mundo real, mundo tecnológico, desperta a curiosidade”. E em contrapartida uma outra educadora (EI6) afirma em sua entrevista “*A tecnologia na educação infantil reforça o que as crianças vivem em casa, no contexto social, assim a tecnologia na escola possibilita ampliar a sua vivência e favorece estimular um novo aprender de tecnologia com moderação e conhecimento”.*

Assim, o professor precisa usar os recursos tecnológicos de forma que leve “o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem. ” (QUEVEDO; CRESCITELLI, 2005, p. 47)

Por fim, na última pergunta do questionário, foi perguntado às professoras entrevistadas, como as tecnologias estão sendo articuladas na Educação Infantil? A professora (EI4) relata "*As tecnologias ainda não estão sendo articuladas como deveriam na educação infantil, pois ainda temos pouco acesso a esses recursos*". Já a professora (EI2) *"nas atividades planejadas com vídeos".* A professora (EI8) relata *"principalmente nas atividades envolvendo músicas e teatros"*. Outra professora (EI3*)* nos diz que *"Ainda de forma tímida, pois falta avançarmos muito nos recursos, investimentos e até mesmo no conhecimento por falta de alguns professores".*

Dessa forma, verifica-se que as tecnologias estão chegando à Educação Infantil, de maneira lenta, porém trazendo relevantes reflexões e mudanças de postura da sociedade e da educação. Para Kenski (2012, p.44) a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o trabalho realizado constatou que a escola considera importante o uso dos recursos tecnológicos na Educação Infantil em suas práticas pedagógicas. Assim, diante dos objetivos propostos e pelos resultados obtidos, verificou-se também, junto aos profissionais entrevistados que os desafios do uso das tecnologias da Educação Infantil pelo docente são vários, porém, o desejo desses em vencer os obstáculos tecnológicos da escola prevalecem.

A pesquisa reforça a disposição dos sujeitos entrevistados, em praticar ações de utilização das tecnologias nas aulas de Educação Infantil, a fim de que os estudantes tenham aulas mais significativas, atrativas, reflexivas, dinâmicas e possam ampliar as potencialidades do aprender. Desse modo, os professores entrevistados têm consciência da importância, de possibilitar, à criança na Educação Infantil, o acesso à tecnologia para que esse estudante possa acompanhar o contexto social tecnológico em que está inserido.

Além disso, diante do exposto, ficou evidenciado na pesquisa também a necessidade de aquisição de um número maior de recursos tecnológicos, da formação continuada dos professores para utilizar, de maneira eficaz, esses recursos, o incentivo de melhoria na infraestrutura melhorando o acesso a novas tecnologias, a disponibilidade de uma internet com velocidade eficiente.

Observamos, ainda, que a inserção da tecnologia na Educação Infantil, se dará de fato, quando parte dos desafios forem superados em relação ao uso das tecnologias na educação pelo docente, e acima de tudo quando for ampliada a utilização dos recursos tecnológicos em prol do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Como ações positivas, também, é importante destacar que, mesmo de forma tímida, as tecnologias estão sendo articuladas na Educação Infantil na rotina semanal do planejamento do professor, nos registros de acompanhamento dos alunos, portfólios, na música, teatro, literatura, contação de histórias, e outros. De maneira que o uso desses recursos tecnológicos proporciona ao estudante um contato maior com a tecnologia a fim de contribuir para uma formação crítica e participativa dentro do universo globalizado que vivemos. Por fim, apresentamos nossos anseios, esperamos que a inserção tecnológica na Educação Infantil seja um aliado na construção dos diversos saberes.

7 REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. A inovação que vai mudar sua aula. **Revista Nova Escola,** Cidade, v. 32, n. 299, 2017.

ALCICI, Sonia Aparecida. **Tecnologia na escola:** abordagem pedagógica e abordagem técnica: A escola na sociedade moderna. Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias:** um re-pensar. Curitiba: Ibpex, 2006.

CARMO, Valéria Oliveira do. **Tecnologia educacionais [recurso eletrônico]**: Educação e tecnologia do passado ao presente. São Paulo: Cengage, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (org.). **TV na escola e os desafios de hoje:** Curso de extensão para Professores do Ensino Fundamental e médio da Rede Pública. Unirede e Seed/Mec. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI Junior, Paulo**. As lições de Paulo Freire.** 1ª Edição, Barueri, SP: Manole, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, Educação e Cidadania:** Tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____, V. M. N. **Novas tecnologias:** o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Impactonotrabalhodocente_kenski.pdf. Acesso em: 9 jun de 2018.

_____, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância:** Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão**: a vida pelo vídeo. São Paulo, SP :1992.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHERENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica:** Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. 13ed. Campinas. SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2002.

PACHECO, Elza. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: Dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In:____. **Televisão, criança, imaginário e educação**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição.** Rio Grande do Sul: Unisinos, 2004

PIVA JÚNIOR, Dilermano. **Sala de aula:** uma introdução à cultura digital para educadores. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha**. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira.** Revista Philologus, Ano 24, N° 70. Rio de Janeiro: Linha D´água, 2018.

RODRIGUES, Luciana Silveira. **O uso de software educacional no ensino fundamental de matemática e a aprendizagem do sistema de numeração decimal por alunos de 3ª série.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Rosini, A. M. (09/2012). **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**, São Paulo: Cengage Learning, 2007.

SANCHO, Juana María. **Tecnologias para transformar a educação:** A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. Edição. [S.L.]: Artmed Editora S.A., 2007.

SILVA (ORG.), Rinalva Cassiano. **Educação para o século 21:** dilemas e perspectivas: Experiências inovadoras em gestão da educação: ressignificando as finalidades. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

SOUZA, C. B. **Crianças e computadores:** discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da 3773 Produção e Sistemas). Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

VALENTE, J. A. **Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação**, in Valente, J. A. (org.), Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

_____, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil:** a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, v. 1, 1997.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. **Educação na era digital**. Revista Pátio, Jul./Set-, 2011 – p. 4-7.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini De; ALONSO., Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia:** A Gestão/ Administração Educacional no Contexto da Atualidade. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 33

CAPÍTULO 4
O DESAFIO DE SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Arismar Manéia

1 INTRODUÇÃO

Ser um professor de filosofia do ensino médio, no século XXI é ser um conquistador dinâmico no cotidiano. A realidade em que estamos inseridos nos coloca em um momento de reflexão crítica diante da profissão do professor. Na busca de alcançarmos a excelência na docência, estamos sempre formas de conquistar o conhecimento e vencer os desafios. O assunto abordado enfatiza sobre o tema "o desafio de ser professor de filosofia no ensino médio", este é um espaço onde será apresentada uma reflexão sobre os momentos desafiadores que o professor de filosofia encontra na sua profissão, desta forma então apontamos: Como o professor de filosofia do ensino médio pode contribuir, diante dos desafios, para a formação dos alunos onde desenvolve sua profissão? O objetivo desta pesquisa bibliográfica é analisar e refletir sobre os desafios que o professor tem em desenvolver seu trabalho no ensino médio.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA

Reconhecida recentemente como importante, a Filosofia foi considerada disciplina obrigatória no currículo de todas as séries do Ensino Médio com a promulgação da Lei nº 11.684, de 3 de junho de 2008. Isso se deu graças ao interesse de profissionais da educação ao perceberem que os alunos de Filosofia eram beneficiados pela oportunidade que esta disciplina oferece de desenvolver o pensamento crítico e o pensar individual.

> No breve e resumido recorte no tempo sobre o ensino de filosofia [...], há três momentos importantes a serem destacados: a presença da filosofia como disciplina acadêmica em uma conjuntura histórica na

> qual a cultura geral e humanística eram a tônica, que caracteriza o período anterior ao regime militar e que persiste, em grande medida, até 1968; um segundo período em que o regime militar prioriza a formação técnica e que se elimina o lugar que seria destinado à filosofia no Ensino Médio, e que se estende para além da década de 1990; e um terceiro momento, no qual se constrói o retorno do ensino de filosofia e se debate sua contribuição para a formação crítica do jovem no Ensino Médio. Questões ideológicas, políticas e econômicas permeiam a trajetória do ensino de filosofia no Ensino Médio ao longo do tempo (BRASIL, 2010, p. 15).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio os textos especificamente direcionados para os conhecimentos de Filosofia fazem diversas alusões a outros conhecimentos das Ciências Humanas, e que são considerados fundamentais para o Ensino Médio. Isso por que os conhecimentos dessa disciplina são indispensáveis para a formação básica do cidadão, buscando trazer esses conhecimentos nas atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes (BRASIL, 1997).

> O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000).

A ideia é “Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio”, o que leva a

> [...] relembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes(BRASIL, 1997, p. 5).

O que se propõe atualmente, diga-se de passagem, é uma estruturação do currículo que integre o estudo das ciências e Humanidades, tornando-as complementares e não excludentes, objetivando “uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história”(BRASIL, 1997, p. 7).

Assim, são trazidos de volta ao currículo os conteúdos filosóficos, embutidos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que eles vêm se

situar, sem perder de vista, no entanto, o caráter transdisciplinar “de que se reveste a Filosofia”(BRASIL, 1997, p. 9).

Os PCN levantam a questão da utilidade e/ou necessidade prática de se estudar Filosofia no Ensino Médio. E se valem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para situar a importância deste conhecimento para os estudantes na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais, como assegurado no artigo 35 da LDB:

> a) “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (inciso I);
>
> b) “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo” (inciso II);
> c) “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III);
>
> d) “a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos” (inciso IV) (BRASIL, 1997, p. 44).

Ainda conforme a LDB, em seu Artigo 36, § 1º, do ponto de vista das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, destaca-se “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III).

Ressalte-se que, embora imprescindíveis, os conhecimentos de Filosofia são insuficientes para se alcançar tal finalidade, pois a legislação teve a preocupação de indicar como se deve dimensioná-la de modo correto no Ensino Médio, significando que o texto se refere aos conhecimentos da Filosofia necessários para o fim proposto.

A inclusão curricular na área de ensino Ciências Humanas e suas Tecnologias está descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer Nº 15/98, em sua página 58, que estabelece: “nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia”. A fixação dos estudos de Filosofia na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e não na de “humanidades”, parte do seguinte pressuposto:

> As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega

> certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva(BRASIL, 1997, p. 45).

Isso se deve à interdisciplinaridade “proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos” (BRASIL, 1997,p. 45) e vem expresso na Resolução nº 03/98, § 2º, alínea b, Artigo 10: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia” (BRASIL, 1997, p. 46).

> A interdisciplinaridade estimula a valorização do conhecimento produzido por todos, desenvolvendo competências para formar uma corrente dinâmica. Como o conhecimento é um fenômeno inacabado, a interdisciplinaridade assegura um processo interminável em sua elaboração e apresenta alguns pontos de contribuição ao ensino com o intuito de diminuir os diversos problemas apresentados, como o conhecimento já produzido e a produção de novos conhecimentos, desenvolvendo a ótica interdisciplinar, dirigida para a realidade de cada grupo social, admitindo uma visão pluralista dos conceitos de ensino (MANEIA, 2011, p. 26).

Para Maneia (2011),a interdisciplinaridade é uma tarefa que necessita do resgate dos elementos éticos e sociológicos, cristalizando em projetos de educação global, o que representa uma autêntica reforma educativa. Portanto, o tema transversal busca o desempenho da escola na sociedade pluralista, formando cidadãos críticos, solidários e respeitosos.

Segundo os PCNs (*apud* MANEIA, 2011), a interdisciplinaridade respeita as possibilidades de estabelecer, na prática educativa, uma relação entre obter conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida social e de suas formações.

Assim, a cidadania é “a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização” (BRASIL, 1997, p. 46). Complementarmente, as finalidades da Filosofia no Ensino Médio, consoante a LDB, apresentam-se diretamente associadas ao contexto geral das finalidades da Educação Básica ou às diretrizes de sua área de ensino.

3 O DESAFIO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Tornou-se quase um axioma a ideia de que a Filosofia é um *bicho de sete cabeças*. Como afirmam Vargas e Barros (2018, p. 32), “talvez não haja nenhuma ‘disciplina’, área do saber que tenha de estar, um pouco incomodamente, sempre às voltas com a problemática de seu ensino”. Para estes autores, a reflexão “o que é filosofia?” persiste gerando certo desconforto, especialmente quando existe a possiblidade de ensinar Filosofia.

Analisando sob o prisma de Genis e Gallo, parece ser necessário transcendência para idealizar o professor de filosofia no Ensino Médio:

> Pensamos, pois, que a filosofia pode ser entendida como muito mais que uma disciplina, uma tradição, mas como o *topos*, o lugar a partir do qual a humanidade tem pensado “pedagogicamente” a si mesma para possibilitar uma vida melhor. E uma vida melhor é uma vida examinada, uma vida inquieta consigo mesma, preocupada consigo mesma e como outros, uma vida que se pensa a si mesma para melhorar. E uma tal filosofia, portanto, apresenta-se, de fato e de direito, como uma filosofia da educação em seu próprio âmago (GENIS; GALLO, 2015, p. 100).

Para Vargas e Barros, o que existe é “uma tensão entre ser professor e ser professor de filosofia” (2018, p. 37), entretanto trata-se de um tensionamento criador. O que diferencia um professor de Filosofia de outro é “a maneira como estão potencialmente aptos para dar unidade à filosofia”, cujo ensino é distinto (VARGAS; BARROS, 2018, p. 37).

O professor de Filosofia no Ensino Médio, em meio à complexidade de uma sala de aula, decerto irá se deparar com resistências e questões, que devem somar, e não ser encaradas como impeditivos, transformando a sala de aula no “espaço por excelência em que a filosofia enquanto ensino poderá existir” (VARGAS; BARROS, 2018, p. 38). O que não se pode/deve esperar é que neste espaço a Filosofia granjeiea empatia de todos os alunos, nem que haja o mesmo nível de interesse em todos, e até uma curiosidade natural pelo ensino de Filosofia.

> Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles, pede filosofia. Damo- lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for

> a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe (GRÁCIO; DIAS, 2004, s/p).

Vargas e Barros(2018) abordam dois pontos que parecem fundamentais para compreender o desafio de ser professor de Filosofia no Ensino Médio no contexto da sala de aula. O primeiro é o medo da banalização do aprendizado, que pode levar o professor a "buscar profundidade máxima através dos conceitos" (p. 40). O segundo ponto em questão é o medo da profundidade resultante da "densa formação em filosofia", que deve instigar o professor a "apostar suas fichas numa outra linguagem que tente ao mesmo tempo tornar acessível o sentido filósofo sem perder sua densidade" para cooptar o interesse do aluno (p. 40).

Os autores, porém, advertem para as dificuldades de simplificar o ensino da Filosofia:

> A tarefa de simplificar o complexo está longe de ser algo fácil. Por tudo isso, a postura do professor em sala leva a uma compreensão, mesmo que implícita, do tipo de formação almejada. Aqui, o aluno é formado para se servir da filosofia sem sua densidade própria através dos mais diversos métodos e processos. Tantas vezes a criatividade se sobrepõe ao real conteúdo (VARGAS; BARROS, 2018, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também abordam a questão da simplificação nos seguintes termos:

> [...] nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filósofo. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio (BRASIL, 2005, p. 52).

Para Lídia Maria Rodrigo (2014, p. 61), "[...] não se pode alimentar a pretensão de ir muito longe com o aluno de nível médio, nem seria esse o caso na medida em que não se visa uma especialização na área". Todavia não se deve pensar no ensino de Filosofia como a simples transmissão de conteúdos a serem memorizados, pois o seu objetivo é instigar o aluno a pensar com autonomia e senso crítico.

> [...] pode-se dizer que uma "didática da Filosofia", contextualizada no ambiente escolar, se interessa pela humanização das condutas de ensino e dos processos de aprendizagem escolar com o objetivo de otimizar a aprendizagem do conteúdo filosófico pelos alunos. Embora uma "didática da Filosofia" se interesse unicamente pelo conteúdo

> filosófico, uma perspectiva interdisciplinar pode permitir o estabelecimento entre diferentes didáticas (GHEDIN, 2009, p. 118).

A dinâmica e intensidade das questões de Filosofia requer em método próprio para o seu ensino, já que em Filosofia inexiste consenso absoluto e um "saber" acumulativo que possa ser passado de modo mecânico. De acordo com Murcho (2002, p. 14):

> Uma das dificuldades que estudantes e professores de Filosofia enfrentam é a seguinte: ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir. Isso desorienta o estudante e o professor, por que não encontram na filosofia o tipo de conteúdos que se encontram na história, na física ou na matemática. Na História, há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas e axiomas e regras. E na Filosofia? Há as opiniões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo.

Percebe-se que o professor de Filosofia não tem como trazer informações concretas e que tenham consenso, como ocorre com as demais disciplinas, sendo mister que crie estímulos para que o aluno aprenda a pensar de maneira crítica, como adverte Ramos:

> Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mentor, de um mestre que, ao proceder socraticamente, induz o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela. O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por esta razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente (RAMOS, 2017, p. 202)

Para Monteiro, o que existe é uma dualidade que se concentra entre reproduzir determinado academicismo ou transformar a Filosofia num debate em sala de aula:

> Observamos que, realizada em um horário de cinquenta minutos, a prática docente no Ensino Médio está voltada, na maioria das vezes, para a transmissão da história da filosofia, a partir da referência do ensino superior. No entanto, como os professores notam que essa prática é inviável devido ao tempo e à disposição dos alunos, a outra opção que aparece é "desapegar" da história da filosofia para fazer das aulas um ambiente de discussão sobre algum tema que interesse aos alunos ou que esteja em pauta pela mídia, fazer das aulas uma "discussão filosófica" sobre qualquer assunto. Ou seja, a situação de ensinar filosofia está, na maioria das vezes, concentrada na dualidade entre reproduzir certo academicismo ou fazer da filosofia um debate qualquer que, no contexto do Ensino Médio, acredita-se que não necessitaria de um rigor filosófico (MONTEIRO, 2016, p. 11).

Obiols (2002*apud* MONTEIRO, 2016) afirma que o problema de ser professor de filosofia reside no fato de ser ele empregado, e que sua estabilidade no emprego está diretamente ligada ao bom rendimento dos alunos.

> A relação entre a filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao seu ensino. Fazer ou produzir filosofia seria uma atividade marcadamente individual e o ensino da filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública (OBIOLS, 2002 *apud* MONTEIRO, 2016, p. 39).

É preciso pensar o ensino de Filosofia que não se restrinja à simples transmissão de conteúdos, um ensino que tenha por escopo a promoção da experiência de filosofar.

> Como aponta Tassin (1986), a meta da filosofia é ensinar a pensar especulativamente, já que ela se distingue das outras disciplinas científicas pela capacidade de universalização do pensamento. O seu valor formador está em valorizar a leitura, a abstração que induz ao questionamento de um problema, por meio de técnicas de argumentação e de raciocínios que suscitam interrogação conceitual. Segundo o autor, a disciplina de filosofia instaura uma distância crítica e volta a si própria com a tarefa de compreensão da nossa relação com o mundo (MONTEIRO, 2016 p. 44).

Na concepção de Aspis (2004) aulas de Filosofia se traduzem em espaços nos quais se dão experiências filosóficas, alicerçadas na relação professor e aluno/ ensino e aprendizagem:

> As aulas de filosofia, como lugar de experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, [...], o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, meta cognitivo (ASPIS, 2004, p. 310).

Para Gallo (2012, p. 15), “Não basta ao professor dessa disciplina no Ensino Médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direita de cada estudante com o conceito”.Gallo tem uma ideia do que devam ser as aulas de Filosofia no Ensino Médio, ao expor:

> No que concerne ao trato com aulas de filosofia na educação média,

> penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e finalmente uma etapa de conceituação (2012, p. 95).

Gallo acredita que cada uma dessas etapas repercute positivamente nos alunos. A primeira etapa suscita interesse, pois traz para o dia a dia o problema, enquanto a segunda o desperta quanto à solução do problema, incitando o desejo de conhecer a resposta. A terceira etapa disponibiliza os instrumentos necessários e a última etapa solidifica o pensamento, construindo ou reconstruindo um conceito para esse problema.

Assim, como argumenta Gallo (2012), o professor de Filosofia medeia a relação com os conceitos, sua arma de luta são justamente os conceitos, não em si mesmos, mas quanto aos seus usos, os seus mecanismos de criação de apropriação e recriação. E o autor faz a seguinte ressalva: “Mas só ensinamos de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas” (2012, p. 32).

4 METODOLOGIA

O presente item abordará sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa caracteriza-se como desenho de investigação o enfoque descritivo, com abordagem qualitativa, onde a referência bibliográfica, sustenta a fundamentação que esclarece sobre o problema abordado. A pesquisa bibliográfica foi realizada pela busca de obras literárias, artigos e dissertações relacionadas ao tema. A análise desenvolvida foi abordada durante o desenvolvimento da fundamentação informando sobre a especificidade do assunto e por fim, à luz epistemológica do conhecimento se concretizou o artigo proposto pelo programa de filosofia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia no Ensino Médio é importante para a formação cidadã do aluno, ajudando o estudante no desenvolvimento de seu senso crítico. No entanto ainda se faz necessário desmistificar a Filosofia e seu ensino em sala de aula, pois ainda persistem as incômodas questões do que seja e para que serve a Filosofia, que resultam, no ambiente complexo de uma sala de aula de Ensino Médio, em resistências naturais que devem somar e transformar aquele espaço em lugar de excelência para o ensino de Filosofia.

Assim, é necessário estabelecer um equilíbrio, um meio termo que permita o ensino adequado da Filosofia, um filosofar que não banalize o aprendizado e que conduza o professor à busca de uma profundidade maior dos conceitos, mas que, concomitantemente, não aprofunde demais, sob o risco de gerar apatia e desinteresse no aluno.

Uma das dificuldades dos estudantes e professores de Filosofia é que, ao contrário de outras disciplinas, a Filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que possam ser adquiridos, o que desorienta estudantes e professores, pois não encontram na Filosofia o tipo de conteúdo disponibilizados nas demais disciplinas.

De modo que o professor de Filosofia não tem como trazer informações concretas e consensuais, sendo necessário criar estímulos para que o aluno aprenda a pensar de maneira crítica, para que o ensino de Filosofia que não fique restrito à simples transmissão de conteúdos, mas que seja um ensino cujo escopo seja a promoção da experiência de filosofar, instigando o aluno a pensar com autonomia e senso crítico.

6 REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Caderno Cedes**, vol. 24, n. 64, p. 305-

320, set./dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. **Filosofia**: ensino médio/Coordenação: Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GENIS, Andrea Díaz; GALLO, Sílvio. Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte de existência. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 95-114, jul. 2015 / out. 2015.

GHEDIN. Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2009.p. 93-132.
GRÁCIO, Rui Alexandre; DIAS, Sousa. **Ensi(g)nar filosofia?** 2004. Disponível em: http://www.apfilosofia.org/. Acesso em: 12 mai. 2019.

MANÉIA, Arismar. **Educação ambiental como tema transversal no curso de Pedagogia**. 2011. 206f. Dissertação (Mestrado) da Faculdade de Aracruz, Espírito Santo, 2011.

MONTEIRO, Raquel Alvim. **A Filosofia no ensino médio**: possibilidades e experiências. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. **Revista Educação**, v. 27, nº 02. 2002, p. 13-17

RAMOS. César Augusto. Aprender a filosofar ou aprender filosofia: Kant ou Hegel? Vol. 30, nº2. São Paulo: **Revista Transformação**, 2017, p. 197-217.

RODRIGO. Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

VARGAS, Fábio Moreira; BARROS, Douglas Rodrigues. O que pode o professor de Filosofia no Ensino Médio? **Kínesis**, Vol. X, n° 24 (Edição Especial), dezembro 2018, p. 31-54.

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elenise Pereira Rocha Giribola

Kezia Pereira de Moraes

Viviane de Souza Reis

1 INTRODUÇÃO

A leitura é imprescindível em qualquer sociedade civilizada. Tal afirmação parece incontestável, pois assim como a fala e a escrita ela pode tornar-se um meio de comunicação muito importante entre nós, seres humanos.

Face ao exposto, devemos então, pensar em práticas leitoras significativas desde a Educação Infantil, uma vez que nesse período as crianças necessitam ter um contato maior com a literatura infantil e suas diversas modalidades.

O gênero literário, dada a sua natureza plurissignificativa, pode ser uma ferramenta útil para despertar o gosto pela leitura, e mais, o gosto pelo que é controvertido, adverso, o gosto, enfim, pelo questionamento da realidade.

Segundo alguns autores, no conjunto da literatura infantil, com raras exceções, nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança do que os contos de fadas. Diante disso, percebemos que os contos de fadas têm muito a oferecer, principalmente para as crianças, pois estas estão descobrindo o mundo, conhecendo a si mesmas e aos outro, descobrindo suas emoções e seus desejos, além disso, elas estão de portas abertas para receber o que esses textos podem proporcionar.

Ao ouvir uma história, a criança pode entrar em um mundo mágico, irreal - mundo da imaginação - pode tornar-se um personagem, identificar-se com ele e participar de suas peripécias. Nesse sentido, o professor, mais do que saber ler uma história precisa saber contá-la; colocar emoção em cada palavra, em cada olhar e em cada frase, para assim despertar o interesse dos alunos, e, portanto, produzir significado na leitura.

Os contos de fadas podem encantar estimular e auxiliar a criança a entender suas emoções, imaginando-se em diversas situações que não poderiam viver no mundo real, mas a podem fazer por meio do universo dos contos.

O Interesse pelo trabalho com os contos de fadas chamou-nos atenção a partir dos estudos realizados no 4° período do curso, na disciplina de Psicologia, onde nos deparamos com algumas contribuições que esse gênero literário pode oferecer para o desenvolvimento infantil. Esse fato despertou em nós o interesse de buscar mais conhecimentos a respeito dessa temática e entender um pouco mais daquilo que os contos de fadas podem acrescentar no desenvolvimento das crianças.

Durante os estágios realizados no curso, em algumas escolas nos deparamos com alguns educadores que desconheciam o real sentido dos contos de fadas e por desconhecer, muitas vezes não exploravam esses textos como deveriam, ou pior, em algumas ocasiões até mesmo menosprezavam sua importância.

Dessa forma, levando em consideração a importância desse gênero textual na vida estudantil de uma criança, o presente trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: Como os Contos de Fadas, na visão dos professores, podem contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Com o intuito de responder a tal questionamento, este artigo tem como objetivo geral apresentar as contribuições que os contos de fadas trazem ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Assim traçamos os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória dos contos de fadas; identificar as contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil; descrever práticas significativas de leitura.

A metodologia utilizada neste estudo poutou-se na pesquisa bibliográfica e de campo. As abordagens bibliográficas proporcionaram um embasamento teórico acerca do tema proposto e o estudo de campo, por meio da aplicação de questionário eletrônico online, uma alternativa disponível na plataforma Google Drive, que disponibiliza a apresentação dos dados dispostos em gráficos, foi de

suma importância para a consolidação do alcance do objetivo pretendido neste trabalho, uma vez que foi possível identificar, de forma concreta, a visão dos professores em relação à temática pesquisada.

O questionário semiestruturado conteve 7 questões fechadas e foi enviado a 20 professores da Educação Infantil, que atualmente trabalham em duas escolas municipais da rede pública do município de Aracruz.

Contribuíram para a fundamentação da pesquisa bibliográfica autores importantes como Abramovich (1989), Bettelheim (2002), Bamberger (1995) entre outros, os quais enriqueceram o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente artigo está estruturado em 5 seções. Na primeira seção apresentamos um breve histórico dos contos de fadas, como surgiram, suas características e suas mudanças ao longo dos anos; na segunda seção apresentamos as contribuições que os contos de fadas podem proporcionar para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, e como estão presentes desde cedo em suas vidas; a terceira seção descreve algumas práticas significativas de leitura que contribuem para a formação de um bom leitor; a quarta seção apresenta o desenvolvimento da pesquisa e discorre acerca dos dados obtidos. Por fim, na quinta seção apresentamos algumas considerações a respeito do tema e dos resultados desta pesquisa.

2 A HISTÓRIA DOS CONTOS DE FADAS

Para entender melhor a trajetória dos contos de fadas e como eles surgiram é preciso fazer um resgate histórico. Os contos de fadas há muito tempo encantam crianças e adultos, são contados e recontados pelos nossos pais, avós, professores, podendo despertar a imaginação de crianças e adultos, sempre tratando de temas como amor e amizade, medo ou coragem, inveja, abandono entre outros.

No entanto, os contos de fadas nem sempre foram como conhecemos atualmente, para Oliveira (2010), os contos de fadas são narrativas muito

antigas, de tradição oral. No começo não se destinavam às crianças, eram mitos difundidos por hindus, persas, gregos e judeus, que retratavam a realidade da sociedade da época e eram recheados de conflitos reais, tais contos eram vistos como forma de entretenimento.

Para Santos (2011) a origem dos contos de fadas está ligada, em grande parte, com Perrault e os irmãos Grimm. As narrativas orais ganharam então forma escrita. O Francês [4]Charles Perrault foi um dos primeiros a registrar os contos populares, ele ganhou destaque com seu livro Contos da mãe Gansa (1697). Os contos incluídos neste livro são: A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; A Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; A Gata Borralheira; Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.

Perrault foi o primeiro autor a fazer retoques nesses contos de tradição oral, suprimindo questões referentes à violência e sexualidade, para que se tornassem mais aceitáveis socialmente. Podemos citar o conto Chapeuzinho Vermelho, onde a versão adaptada por Perrault difere da versão que conhecemos. A versão verdadeira da história de Chapeuzinho Vermelho termina sem caçador, sem resgate da vovó que acaba ficando dentro da barriga do lobo e sem final feliz. Esses escritos, no entanto, não eram destinados às crianças, visto que não havia uma concepção de infância como temos hoje. Seu objetivo era criar uma forma de entretenimento à corte francesa do rei Luís XIV.

Ainda de acordo com Santos (2011), no século XIX, surge a preocupação linguística. E assim que surgiram os irmãos Jacob e Wilheelm Grimm, que passaram a estudar os contextos das histórias. Os irmãos Grimm registraram alguns dos contos de fadas que conhecemos atualmente, entre eles estão: Rapunzel, Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Branca de Neve, entre outros. Essas obras, no entanto, diferiam das obras de Perrault, pois não eram destinadas à leitura da corte. Seu objetivo era preservar o patrimônio literário do povo alemão, sendo um acervo para todos. Após alguns estudos os Irmãos

[4]Charles Perrault (1628-1703) nasceu em Paris, França, no dia 12 de janeiro de 1628.Em 1637, ingressou no Colégio de Beauvais, onde realizou brilhante estudo literário.Em 1697, com quase setenta anos, Charles Perrault passou a registrar as histórias, ou contos, recitados entre as damas nos salões parisienses. Ao dar um acabamento literário a esse tipo de história, estava criando um novo gênero da literatura “o conto de fadas”.

Grimm mudaram seu objetivo de trabalho e passaram a ter como principal público as crianças.

Assim,

> em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil. (COELHO, 2003, p. 23)

Embora tenham surgido há muito tempo, os contos de fadas não perderam o encanto, pois tratam de temas que estão presentes em qualquer época e sociedade, assim, até hoje, encantam leitores de todas as idades e em todos os lugares do mundo.

2.1 Características dos contos de fadas

Os personagens são simples e com características fáceis de serem compreendidas, como por exemplo: a inocência de Chapeuzinho Vermelho, que pode ser notada no momento em que ela escutou o malvado Lobo Mau, que naturalmente mostra-se ser malicioso e astucioso ao convencer a menina a ir pelo caminho mais distante, para que assim pudesse chegar antes da menina e finalizar seu plano maquiavélico; entre os personagens encontramos também personagens reais que figuram o papel de pai, mãe, madrasta e seres inanimados como os monstros e as fadas; desempenhando assim papéis importantes para a compreensão da história.

Temos também por característica marcante desse gênero textual, a luta entre o bem e o mal, onde os personagens tidos como bons travavam grandes batalhas contra os vilões da narrativa, determinados a vencer o mal.

> Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provocações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2008, p.15).

O Conto de fadas traz em suas histórias como problemática central, temas universais que estão presentes na sociedade em que vivemos, como por exemplo, a inveja, a separação, o amor, a rivalidade, o medo e até a morte.

Podemos observar que em alguns Contos de fadas, ao se abordar o ambiente onde se passa a história, o narrador lê frases características marcantes, de forma a dar início a leitura; frases como “Num certo reino”, “Num certo castelo”, “Numa cidade distante”; “ Era uma vez”, despertando assim a imaginação dos que estão escutando a história lida.

A narrativa é composta de um vocabulário rico, dando origem a falas norteadoras de acontecimentos dentro da história.

O final feliz é também caracterizador dos Contos de Fadas, visto que após todo drama, ação, suspense entre outros sentimentos originados pelos Contos, toda criança espera a frase: “E viveram felizes para sempre […]” como uma forma de alívio.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Hoje em dia os contos de fadas estão presentes nas rodas de leitura, nas salas de aula e muito podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. As crianças desde muito cedo demonstram interesse pelas histórias, e ao ouvi-las podem se imaginar dentro destas, sendo o herói ou a princesa em situações que não poderiam acontecer fora do conto.

Bettelheim afirma:

> Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e as aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1980, p.13)

Desta forma percebemos que muitos são os benefícios que os contos de fadas podem oferecer para as crianças na educação infantil, pois é ali que muitas vezes elas começam a ter mais contato com a leitura. Ao ouvir as histórias narradas pelos professores novas portas se abrem no mundo da leitura, tendo em vista que esta já se faz presente na vida da criança, de uma forma ou de outra, antes mesmo que a criança ingresse na escola.

Quando a criança entra em contato com a leitura, através da contação de histórias, ela vai se envolvendo e se interessando por este mundo de imaginação e fantasia, aprendendo novas palavras, entrando em contato com as histórias das outras pessoas, se conhecendo, conhecendo o outro e se tornando aos poucos um leitor.

Percebemos que, por vezes, muitas crianças se identificam com alguns conflitos presentes nos contos de fadas e por se espelhar em personagens que conquistaram o sucesso ao findar da história com o “Felizes para sempre”, encontram a motivação necessária para vencer dificuldades na vida real. As histórias e seus contextos podem proporcionar à criança um leque de experiências e sentimentos que as rodeiam em seus contextos sociais, fazendo com que elas se sintam participantes e capazes de resolver diversas situações reais.

Segundo Bettelheim:

> Esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável e parte intrínseca da existência humana - mas que a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2002, p.14)

Para o autor os contos de fadas são como uma obra de arte que pode ser observada pela criança, ou por um adulto, vária vezes e ser interpretado de maneiras diferentes de acordo com o que se passa com este indivíduo num determinado momento de sua vida, por isso as crianças não se cansam de ouvir uma mesma história.

O autor Bamberger (2006) divide as fases da leitura de acordo com a idade e interesses das crianças, para ele a idade em que as crianças se interessam pelos contos de fadas é entre 5-6 a 9 anos, pois nessa fase a criança

está descobrindo o mundo da fantasia, onde se abrem as janelas para a imaginação. No entanto, o autor frisa que é preciso que o professor ajuste a leitura às necessidades das crianças, é preciso que a leitura seja interessante para elas e esteja no contexto de sua realidade.

> Se quisermos inculcar o hábito da leitura precisamos ir além das necessidades e interesses e motivar a criança a ler ajustando o conteúdo de suas leituras à medida que suas necessidades intelectuais e condições ambientais forem mudadas. É preciso fazer da leitura um hábito determinado por motivos permanentes e não por inclinações mutáveis (BAMBERGER, 2006, p. 20).

Diante disso, o professor de educação infantil pode explorar diversas formas de trabalhar o conto de fadas com as crianças, objetivando proporcionar novas descobertas, novas aprendizagens e bons momentos de leitura.

A leitura para as crianças na educação infantil deve ser prazerosa e atrativa, com linguagem adequada para sua faixa etária, a fim de que elas entendam a história e se apropriem dos benefícios que essa prática proporciona.

Pensando no bom entendimento dos contos de fadas, entendemos que é preciso manter a inteireza de cada conto lido à criança, para que este não perca a sua essência. Abramovich afirma:

> Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão não fariam parte do repertório popular [...], então é melhor dar outro livro para a criança ler [...] De qualquer modo, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda de história [...]). (ABRAMOVICH, 1997, p.121)

Os contos de fadas retratam situações que podem ser vivenciadas pelas crianças em algum momento, por isso a completude de sua narrativa é tão significante, cada situação, as características dos personagens, todos os defeitos e qualidades devem ser mantidos.

Existem muitas versões da história da Chapeuzinho Vermelho, como por exemplo, uma em que o lobo mau não parece ser tão mau e foi apenas mal interpretado pela menina e no final todos viram amigos. Porém na realidade existem pessoas más intencionadas, como o lobo mau, como a bruxa má, e as crianças gostam de saber que podem vencê-los e enfrentar desafios para alcançar a vitória é uma parte importante dos contos de fadas.

O objetivo do professor ao ler um conto de fadas é proporcionar aos seus alunos um momento de prazer, onde a criança possa desenvolver sua imaginação, observação e sua criticidade. Dessa forma ela poderá imaginar e criar situações que gostaria de vivenciar ou que já vivencia.

Abramovich afirma:

> Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...] Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] (ABRAMOVICH,1997, p.143).

Para que um conto, ou qualquer outro gênero literário, seja interessante, ao ponto de despertar a curiosidade dos ouvintes, em especial o público infantil, se faz necessário a interpretação real da história partindo do leitor, seja por meio do tom da voz, das expressões faciais feitas ao longo do desenvolvimento da história ou outro mecanismo utilizado para manter a atenção dos ouvintes até que se acabe a leitura.

O educador que valoriza a leitura em sala de aula, certamente não terá problemas para inserir o uso da escrita nos alunos, já que ambos são interligados. A família também tem o papel de incentivar na criança o gosto pela leitura, propiciando um ambiente onde ela tenha contato com livros. A criança que cria o hábito de ler provavelmente terá mais facilidade na escrita, e se sairá bem em diversas atividades relacionadas com a leitura, pois o mundo da leitura propicia o descobrimento de novos conhecimentos e abre uma janela para o mundo. Quando um adulto lê para uma criança ele está permitindo que ela se desenvolva em vários aspectos, como a criticidade, criatividade, a cognição, entre outros.

Segundo Bettelheim (2002) os contos de fadas contribuem de forma significativa na formação da criança, auxiliando nas tomadas de decisões e nas soluções de conflitos internos pelos quais as crianças passam em cada fase de seu desenvolvimento. Segundo o autor, para dominar seus conflitos internos, a criança precisa entender o que está se passando dentro do seu eu inconsciente, e assim enfrentar seus desafios e vencer seus medos. O conto de fadas traz em seu contexto conflitos que podem estar presentes, em algum momento, na vida

das crianças. Ao ouvirem as histórias elas inconscientemente compreendem o que estão vivendo e encontram soluções que podem ser temporárias ou permanentes para suas dificuldades. As histórias modernas escritas atualmente para os pequenos evitam esses problemas existenciais, mas na verdade, é importante para a criança que lhe sejam apresentadas sugestões em forma simbólica sobre como ela pode lidar com essas questões, podendo amadurecer e se desenvolver.

Percebemos, dessa forma, que cada conto de fadas pode contribuir de forma diferente no desenvolvimento da criança, visto que as abordagens são variadas e que cada conto traz diferentes contextos e podem ser interpretados de diferentes formas pelas crianças. Por isso pode ser interessante que o professor Leia vários contos para as crianças e repita a história quando elas desejarem.

Muitas vezes, a criança não se identifica com nenhum personagem na primeira vez que ouvem a história, mas quando escuta mais vezes ela começa a se colocar no lugar de algum personagem, dependendo da situação que ela vive. Em alguns casos, determinados contos de fadas não chamam a atenção da criança naquele momento de sua vida, por isso é bom que o professor conheça seus alunos e conheça o conto que quer ler e trabalhar junto aos mesmos. Assim, além de ser um momento prazeroso de contação de história, permite a construção da identidade da criança.

Sendo assim,

> Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a estória tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a estória fornecem-lhe o significado mais pessoal e assim ajudam-na a lida com problemas que a oprimem. (BETTELHEIM, 2007, p. 74)

Através do conto de fadas a criança experimenta inconscientemente seus desejos, como por exemplo, na história de João e Maria, onde a criança prova o sentimento de independência, a ideia de estar longe dos pais, agindo por conta própria e vencendo os desafios que encontra. Ao mesmo tempo, ela também se depara com seus medos, como por exemplo, ser abandonada pelos pais. A

realidade é que o conto de fadas da segurança à criança, por mais desafios que ela encontre: medo, perseguição, angústia, no fim ela sempre é vitoriosa.

4 PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA

A prática de leitura faz-se necessária desde cedo na vida das crianças, visto que, a partir desse contato com as histórias é apresentado a elas um mundo cheio de possibilidades, assim podem fazer parte desse mundo e compreendê-lo. No entanto, mais importante do que somente ler uma história, pelo simples fato de ler, é ter o domínio de interpretação desta, fazendo com que os ouvintes se interessem pela mesma.

"A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma" (CAGLIARI, 2001, p.148). O Conto de fadas faz parte da história de muitas crianças desde cedo, através de histórias para dormir ou até mesmo de canções de ninar. Ao contar uma história para uma criança, é oportunizado a ela, não apenas um momento de prazer e diversão, mais que isso, é um momento de demonstração de carinho, amor e atenção.

> O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativa de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada… É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto, ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação. (ABRAMOVICH, 2003, p.36)

Através de práticas de leitura, é oportunizado à criança um momento de grande desenvolvimento. O hábito da leitura vai desenvolvendo sua imaginação, desenvolvendo seu pensamento crítico e despertando nela a curiosidade e o prazer pela leitura, contribuindo para que se torne um bom leitor. "Há que se

desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida" (VILLARDI 1999, p.11).

Bamberger (1995, p. 24) define que "contar histórias em voz alta utilizando livros com gravuras é muito importante para a motivação da criança e o desenvolvimento de seu vocabulário".

É importante que o professor proporcione momentos destinados à leitura, de forma a se trabalhar plenamente todas as possibilidades que esta oferece, à vista disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998b, p. 131), estabelece objetivos que são esperados para o ensino da leitura na Educação Infantil, como:

> a) Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e
>
> expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir de as outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
>
> b) Familiarizar com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
>
> c) Escutar textos lidos, apreciando a leitura pelo professor;
>
> d) Escolher os livros para ler e apreciar

Antes mesmo de aprender a ler as crianças devem ter contato com a leitura e com os livros, pois dessa forma eles começam a se interessar pelo mundo das palavras, é importante que eles tenham contato com o livro, folhear as páginas, imaginar a história através das imagens, contá-la do seu jeito, todas essas etapas são muito ricas. Uma boa prática de leitura é comentar a obra com as crianças, apresentando o autor, o ilustrador, para que a leitura da história seja completa.

A leitura amplia o universo cultural das crianças e os livros são um ótimo caminho para descobrir situações novas, e dessa forma ir construindo novos conhecimentos.

Na Educação Infantil a leitura é feita de forma oral, contada pelo docente e esse momento deve ser prazeroso e interessante. O cantinho da leitura pode proporcionar esse momento de prazer e diversão, onde o professor pode realizar a leitura das histórias e disponibilizar diversos livros e outros materiais escritos

ao alcance das crianças, os pequenos que ainda não sabem ler podem desfrutar das imagens e fazer a leitura visual.

Segundo o RCNEI (1998):

> É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitoras", que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, etc. (BRASIL, 1998, p. 141).

Nota-se que o cantinho da leitura é um recurso pedagógico que incentiva o gosto pela leitura, muitas vezes a s crianças não têm acesso a materiais de leitura em casa e essa prática significativa de aprendizagem aproxima os pequenos do universo da leitura e escrita e os inserem nesse ambiente rico de experiências. Por tanto, a leitura na Educação Infantil é imprescindível, sendo necessária todos os dias, pois por meio dela as crianças desenvolvem sua imaginação, ampliam seu vocabulário, a leitura as ajuda a desenvolver suas múltiplas linguagens [5] e contribui no processo de alfabetização , visto que as insere no mundo letrado desde cedo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

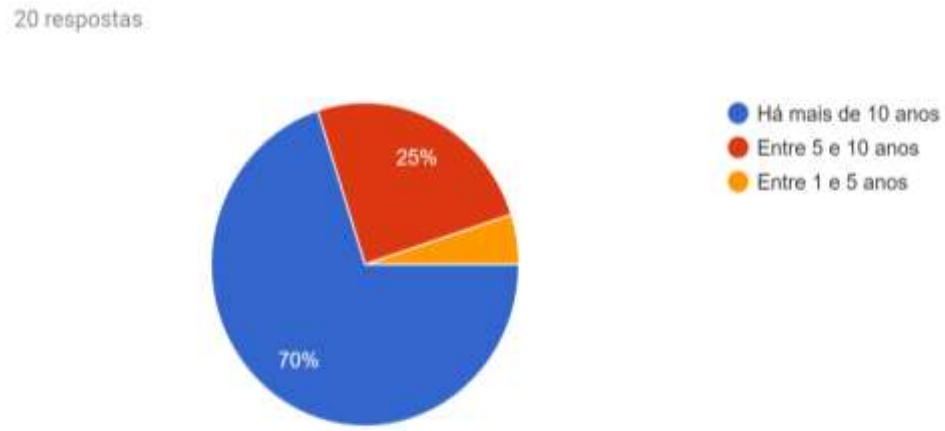
Buscou-se por meio deste estudo identificar as contribuições dos contos de fadas na Educação Infantil, verificar a visão dos professores em relação à importância desse gênero textual, suas concepções, bem como o trabalho desenvolvido junto as crianças da Educação Infantil.

[5]Múltiplas linguagens são as diversas habilidades que a criança pode descobrir em si mesma, através de um trabalho pedagógico que desperte todas as formas de linguagem, possibilitando novas vivências e novas experiências que ampliam o repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações, como por exemplo, o fazer musical, o fazer artístico entre outras habilidades que a criança é capaz de aprender.

Assim, considerando a relevância deste estudo, os resutados obtidos na aplicação da pesquisa foram apresentados em forma de gráficos, seguidos de uma ampla análise que permitiu a compreensão acerca dos objetivos pretendidos inicialmente.

Gráfico 1: Tempo de atuação

Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?



Fonte: Autoras 2019

Mediante aos resultados do gráfico 1, podemos observar que 70% dos professores que contribuíram com a nossa pesquisa atuam na Educação Infantil há mais de uma década.25% atuam entre 5 e 10 anos e 5% de 1 a 5 anos. Esses dados mostram que a maioria dos professores apresenta vasta experiência nessa etapa de ensino.

Gráfico 2: Grau de importância da leitura

Para você qual a importância da leitura dos contos de fadas na Educação Infantil?

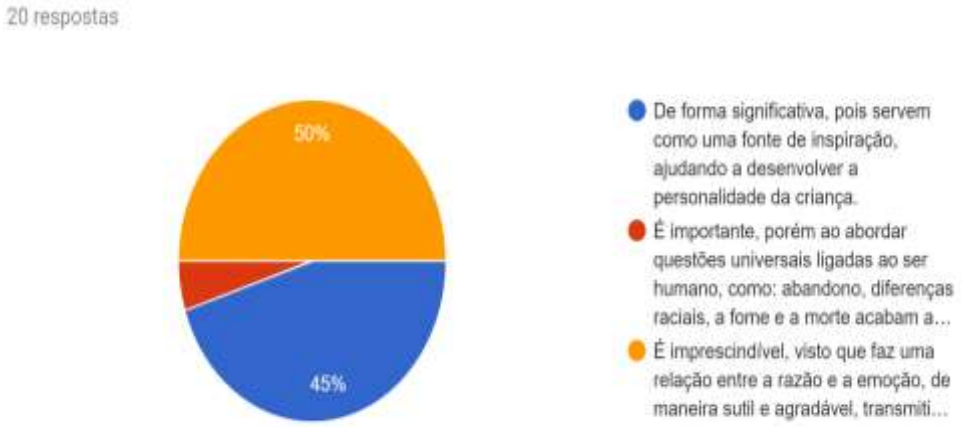
Fonte: Autoras 2019

No gráfico 2 verificamos que 65% dos professores acreditam que a leitura dos contos de fadas na Educação Infantil é importante para a formação das crianças. Esses professores afirmam que por meio dos contos de fadas as crianças poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que a cercam. 30% acreditam que a fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança e que há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina, os 5% restantes confirmam que a leitura dos contos de fadas é importante, no entanto com tantas atividades a serem realizadas na Educação Infantil, isso nem sempre é possível.

Face ao exposto, fica evidente que grande parte dos professores entende a suma importância da leitura dos contos de fadas para as crianças, tendo um pequeno percentual, apenas, que afirma encontrar dificuldades para realizar essa prática.

Gráfico 3: Concepção dos professores

Na sua concepção, em que medida os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

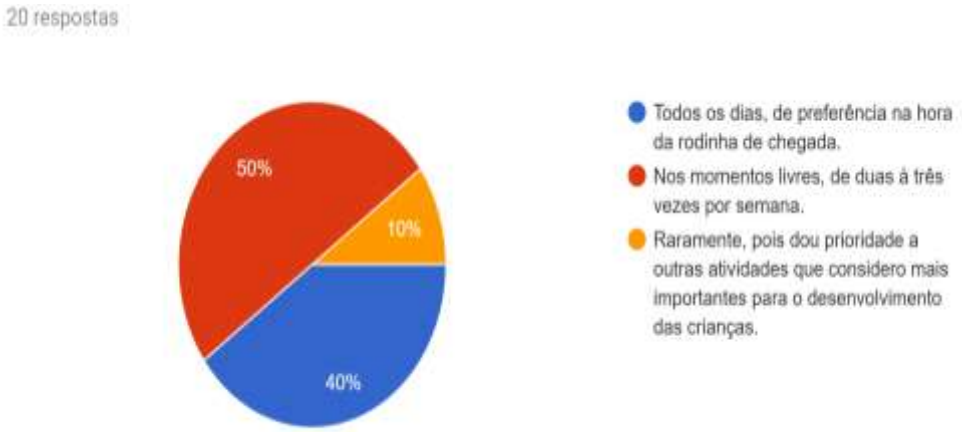


Fonte: Autoras 2019

Podemos observar no gráfico 3 que 50% dos professores acreditam que fazer a leitura de contos de fadas para as crianças tende a contribuir para o desenvolvimento destas, visto que esse gênero literário faz uma relação entre a razão e a emoção, de maneira sutil e agradável, transmitindo valores éticos e emocionais para as crianças, transformando-as futuramente em adultos seguros de suas opiniões e atitudes. 45% dos professores afirmam que os contos de fadas contribuem de forma significativa, por servir como uma fonte de inspiração e ajudar no desenvolvimento da criança. Os 5% restantes dizem que os contos de fadas são importantes, mas alegam que ao abordar questões universais ligadas ao ser humano, como: abandono, diferenças raciais, a fome e a morte acabam assustando as crianças.

Gráfico 4: Frequência da leitura dos contos de fadas em sala de aula

Quantas vezes por semana você lê contos de fadas para seus alunos?



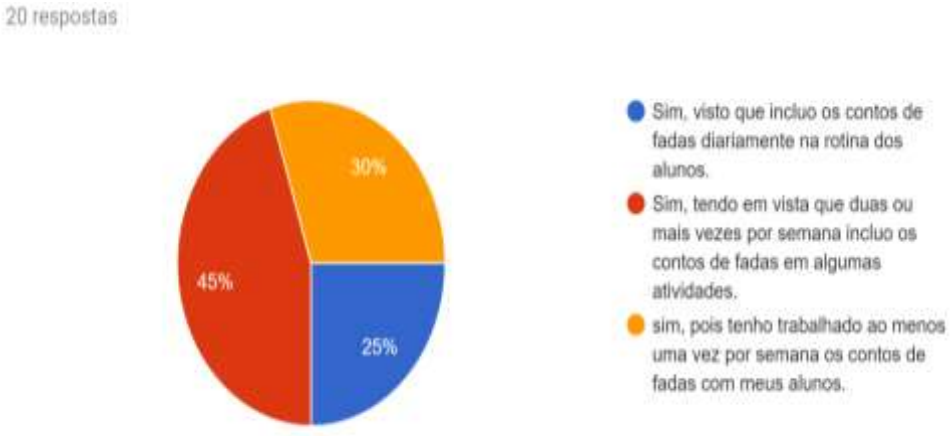
Fonte: Autoras 2019

Por meio do gráfico 4 observamos que 50% dos docentes realizam a leitura dos contos de fadas nos momentos livres, de duas à três vezes por semana. 40% afirmam trabalhar os contos diariamente, de preferência na hora da rodinha de chegada e ou outros 10% afirmam que raramente leem esse gênero literário, por dar prioridade a outras atividades, tais como: parquinho, brincadeiras, jogos, entre outras, que considera mais importante para o desenvolvimento das crianças.

Diante disso, nota-se que embora parte expressiva dos professores acredite na importância da leitura dos contos de fadas, conforme se afirma nas abordagens do gráfico 1, muitos professores ainda não fazem uso desse gênero literário , de forma significativa.

Gráfico 5: A relevância dos contos de fadas no planejamento do professor

Você considera que em seu planejamento o trabalho com os contos de fadas está sendo contemplado de forma satisfatória?



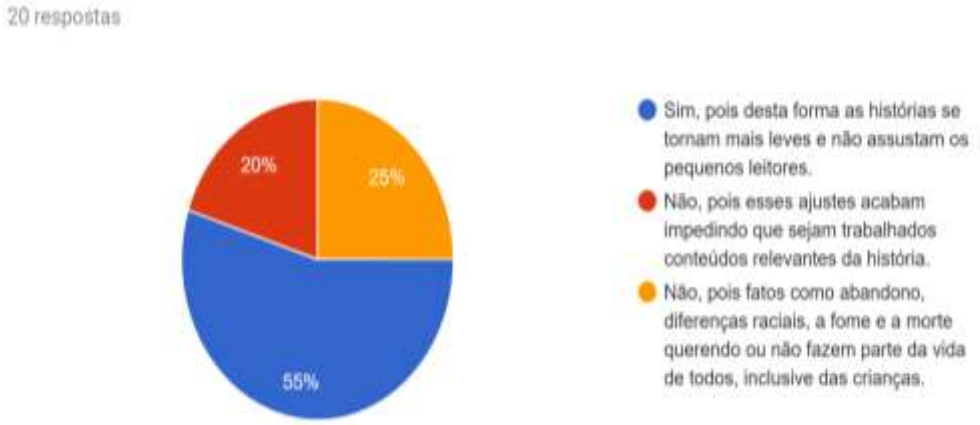
Fonte: Autoras 2019

O gráfico 5 demonstra que uma parte significativa dos professores, consideram que os contos de fadas estão sendo contemplados de forma satisfatória em seu planejamento, pois 45%, dizem que incluem esse gênero literário duas ou mais vezes por semana, em algumas atividades; 30% afirmam trabalhar ao menos uma vez com os alunos e 25% incluem diariamente na rotina das crianças.

Assim, faz-se importante considerar que a leitura é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Se a leitura dos contos for feita, mesmo que uma vez por semana, com intencionalidade e objetivo concreto de acrescentar algo valioso na vida das crianças, em muito contribuirá para o desenvolvimento dos pequenos, no entanto, se a leitura for feita apenas por fazer, sem intencionalidade pedagógica, servirá apenas como passatempo para as crianças.

Gráfico 6 Adaptações nos contos de fadas

Atualmente os contos de fadas vêm sendo adaptados, de forma a diminuir o impacto negativo das histórias originais. Em sua opinião esses ajustes interferem na aprendizagem das crianças?

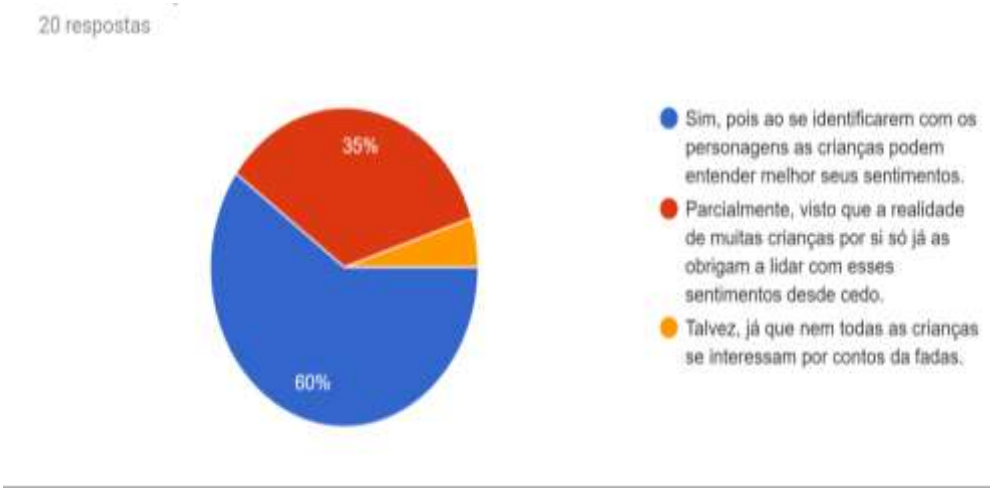


No gráfico 6, quando perguntados a respeito das adaptações que vêm sendo feitas nos contos de fadas, 55 % dos professores acreditam que essas adaptações fazem com que as histórias tornem-se mais leves e não assustem os pequenos leitores. Para 25%, esses ajustes impedem que nos contos sejam trabalhados conteúdos relevantes vivenciados na vida real e 20%acreditam que os textos originais contribuem de forma mais significativa, pois temas como abandono, diferenças raciais, fome e a morte fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças, portanto devem ser abordados nessa etapa de desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, percebemos que a maioria dos professores acredita que as adaptações dos contos de fadas são benéficas. Contudo, segundo Abramovich (1987) respeitar a inteireza do contos de fadas, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade e de angústia, suas perdas e ganhos é primordial, pois tais situações podem ser vividas pelas crianças em algum momento, por isso a completude das narrativas dos contos de fadas é tão importante.

Gráfico 7: A compreensão das emoções por meio da leitura dos contos de fadas

Os contos de fadas falam de sentimentos que todos nós podemos sentir como: inveja, medo, ódio, ciúme, ambição, rejeição e decepção. Você acredita que essas emoções são mais facilmente compreendidas e vivenciadas através da leitura desses contos?



Fonte: Autoras 2019

No gráfico 7, identificamos que 60% dos professores responderam que acreditam que por meio da leitura dos contos de fadas as crianças compreendem e vivenciam melhor suas emoções, pois se identificam com os personagens das histórias. 35% professores responderam que os contos de fadas facilitam parcialmente a compreensão das emoções, visto que a realidade de muitas já as obrigam a lidar com esses sentimentos desde cedo. Uma pequena porcentagem, 7%, acredita que nem todas as crianças se interessam por contos de fadas, por isso esse gênero pouco contribui para a compreensão de suas emoções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam a significativa contribuição que os contos de fadas oferecem para as crianças na Educação Infantil, encantando, auxiliando e estimulando seu desenvolvimento por meio do misto de fantasia e realidade que esse gênero literário pode proporcionar. Também permitiu

perceber que a maioria dos professores atribui grande importância ao trabalho com os contos de fadas na Educação Infantil, contemplando-os de forma satisfatória em seus planejamentos por meio da intencionalidade pedagógica.

No entanto, notamos que existe uma parcela de professores que ainda não trabalha este gênero literário de forma significativa, desconhecendo suas profundas contribuições para o desenvolvimento das crianças, pois consideram que trabalhar outras atividades como jogos, brincadeiras e parquinho são mais importantes.

Com base nas discussões realizadas no contexto deste trabalho tornou-se clara a significância da contribuição dos contos de fadas na vida estudantil das crianças, considerando aspectos como o desenvolvimento da criatividade, imaginação, construção da identidade, dentre outros.

Nesse sentido, é fundamental que cada vez mais os professores busquem se inteirar das riquezas e benefícios que este gênero literário pode proporcionar no contexto pedagógico da sala de aula, bem como as contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em suma, as abordagens deste estudo, parafraseado alguns autores da literatura infantil, evidenciou que feliz é aquele professor que transmite por meio dos livros um mundo mágico, capaz de prender a atenção dos pequenos e fazer com que a imaginação flua.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

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

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez**(contos de Grimm) Porto Alegre: Kuarup, 1990.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** 7. ed. São Paulo: Ática,2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b, v. 3.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

Coelho,N.N . **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

SANTOS, S. M. O. **Os contos de fadas e o processo de individuação das crianças.** 2011. 121f. Monografia (especialização em arteterapia). Pomar, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Patrícia. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 04 /03 /2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>> Acesso em: 23 mar.2019.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitiymark/Dunya. 1999.

CAPÍTULO 6
SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE CIÊNICAS: UM ESTUDO

Helania Mara Grippa Rui

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do professor, perfaz de muitos desafios, e entre eles, o de transpor o ensinar e aprender do aluno com mais autonomia, contudo, ao se considerar que dentro de um contexto escolar, em que são utilizadas metodologias ultrapassadas e pouco atraentes, o desinteresse dos alunos pelas aulas, muitas vezes, pode até ser considerado mais do que esperado. Segundo Costa (2015), os jovens de hoje assustam educadores de outras gerações pois desenvolveram uma rapidez mental e visual que lhes permite: ler, ouvir música e conversar com um amigo na internet, tudo isso ao mesmo tempo.

As atividades selecionadas pelo professor, muitas vezes, se apresentam sem ludicidade, atrativa, levando o aluno ao desinteresse, porém, selecionar atividades para o aluno, não é tarefa fácil. Para os alunos da atualidade, os interesses e necessidades são outros, alguns não conseguem ficar muito mais tempo, ouvindo o professor em uma aula expositiva, a explicar o conteúdo.

São alunos com muita energia e já sabem que com o acesso à internet, conseguem perceber que para cada aula expositiva de forma tradicional de ciências ou de qualquer outro componente curricular, poderá buscar outras metodologias de aprendizagem mais atraente e dinâmica que poderá despertar neles um maior interesse.

> O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis-pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012, p.1).

No momento atual, o professor precisa incentivar os alunos a querer assimilar o conhecimento por conta própria, despertar a habilidade de compreender fontes seguras de determinado conteúdo, instigar o conhecimento.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulam-se na construção de informações, habilidades, considerando a mobilização desses conhecimentos para a cidadania.

Assim, dada a rapidez das mudanças das tecnologias e da produção do conhecimento, tanto o aluno como o professor também se modificaram, fazendo com que, as diretrizes curriculares, observassem estas necessidades impulsionando e sugerindo mudanças na educação. Diferentes metodologias têm sido realizadas para favorecer a formação do professor com o intuito de desenvolver as competências necessárias que ofereça ao aluno um aprender melhor e de forma prazerosa.

Para Moran (2017), estamos em um mundo de constante aprender, mas o que leva o aluno a ter maior significado na sua vida tanto pessoal ou profissional é a aprendizagem significativa em que se busca valorizar conhecimentos já oriundos da sua vivência e colocando-os em papel de destaque na sociedade.

Nesse contexto, as metodologias ativas, são estratégias que vem contrapor o ensino tradicional, nas quais o aluno, torna-se um gestor no processo do ensinar e aprender. Assim, a proposta desse estudo é apresentar as novas metodologias de ensino, com fundamento especificamente, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências.

E ainda Moran (2017), o importante ao se inverter as aulas não é utilizar tecnologias complexas, mas envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem. O professor pode começar a inversão do processo de aprendizagem realizando “[...] projetos, pesquisas, leituras prévias e produções dos alunos, e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor” (MORAN, 2017, p. 679).

A justificativa para se trabalhar com a temática metodologias ativas e sala de aula invertida, se constitui, como um norteador a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa no Ensino de Ciências, para o aluno, fazendo com que ele tenha um papel dinâmico e corresponsável pelo seu próprio aprendizado.

Dessa forma, analisaremos a seguinte pergunta “ como o Ensino de Ciências no contexto escolar se correlaciona nos aspectos de ensino aprendizagem quando proposto a estratégia sala de aula invertida? ”. Percebe-se, que o aluno aprende melhor quando proporcionamos a elaboração de determinados conceitos no Ensino de Ciências, por meio de atividades de pesquisas investigativas, dialogadas, propiciando ao aluno situações e oportunidades do agir, aprender fazendo. No entanto, estas ações devem estar sempre incorporadas às indagações, e reflexões, orientadas pelo professor, que atua como mediador, da produção do conhecimento.

As atividades dinamizadas, proativas, é uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como do mundo atual, interdependente. Portanto, após as reflexões, com o intuito de responder a questões apresentadas, temos como objetivo geral: Analisar a metodologia ativa, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, e, correlacionar sua contribuição para o processo do ensino aprendizagem. E, temos ainda, como objetivos específicos: Descrever o que são as metodologias ativas, reconhecer a importância da sala de aula invertida como estratégia metodológica para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem no Ensino de Ciências, identificar elementos que possam nortear o trabalho do professor através dessa metodologia.

A estrutura deste estudo segue no seguinte formato: primeira parte, uma introdução abordando a temática metodologia ativa. Dando sequência, na segunda parte abordaremos sobre, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências. Na terceira parte, será contemplado como o professor trabalhará a sala de aula invertida em suas aulas para estimular a aprendizagem. Em seguida, os resultados da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca dos resultados deste estudo.

2 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas estão sendo ampliadas em todos os contextos e, apesar de terem sido primeiramente utilizadas na educação de crianças

(ABREU, 2009), já conseguem atingir todos os níveis da educação. As metodologias ativas se fundamentam, entre outros a particularidade, na estruturação do estudante como responsável pela própria busca do conhecimento, tendo o professor o papel de facilitador e estimulador desta busca (ROCHA; LEMOS, 2014).

De acordo com Mattar (2017), o conceito de metodologias ativas, podem ser entendidos como uma educação voltada para a autonomia dos alunos em contraposição à passividade. Assim, as metodologias ativas, conseguem ser compreendida como sendo o processo que muda o papel do aluno, onde este deixa de ser no fundamento tradicional coadjuvante e se torna o principal, responsável pelo ensino e aprendizagem. Na metade do século XX, John Dewey, filósofo norte-americano, já desenvolvia uma filosofia que buscava combinar a teoria com a prática. De acordo com ele, o estudante deveria exercer sua liberdade por meio de um processo ativo de busca do conhecimento, sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação. (DEWEY, 1916).

As metodologias ativas, podem estimular a autonomia e a curiosidade do aluno. Para que essa promoção de busca ocorra, é necessário, que o professor potencialize a criticidade do aluno. Conforme Souza, Iglesias e Filho (2014, p. 285) “Os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender”, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a co-responsabilidade pelo seu aprendizado”.

E ainda, segundo Cecy, Oliveira e Costa (2013, p.17), as metodologias ativas são estratégia de ensino, cujo centro é o estudante, composta por “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, um caso, ou construir e executar um projeto”.

Marin *et al*. (2010) salientam como principais pontos a serem considerados quando utilizado as metodologias ativas: a) aproximação da realidade; b) integração entre a teoria e a prática; c) preparação para o trabalho em grupo; e d) aluno como responsável pela sua aprendizagem. Em consonância os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sugerem ainda, que os estudantes sejam guiados em suas observações por meio de atividades

práticas problematizadas. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, (1998, p. 122), ressaltam:

> [...] É fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. Como nos demais modos de busca de informações, sua interpretação e proposição são dependentes do referencial teórico previamente conhecido pelo professor e que está em processo de construção pelo aluno. Portanto, também durante a experimentação, a problematização é essencial para que os estudantes sejam guiados em suas observações.

Assim, as metodologias ativas preconizam o fomento da proatividade do aluno. É necessário também, nessa concepção que haja uma identificação de que o aluno se torne o protagonista do processo de aprendizagem, tendo em sua maioria das vezes, um processo individual na construção dos saberes, inclusive, de realizar as atividades práticas e problematizadoras.

3 ENSINO DE CIÊNCIAS E A SALA DE AULA INVERTIDA, NOVOS DESAFIOS.

O Ensino de Ciências, tem como, uma das suas características instigar a pesquisa, o conhecimento, assim, nos dias atuais, é fundamental, tornar o Ensino de Ciências expressivo e curioso, pois, como afirma Bondia (2002, p. 21), “[...] pensar [...] é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Portanto, para que conhecimento esteja á alcance do aluno como uma prática frequente, é necessário que a ciência apresente- se de forma atrativa, e que os diferentes saberes incorporados por eles sejam utilizados no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, com a intenção de fazer um Ensino de Ciências envolvente e participativo, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, fundamenta-se na ação de envolver o aluno em reflexões, discussões, explicações, anotações de alguma temática selecionada e orientada para que este o desenvolva.

Carvalho (2006) considera que, para favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, os professores devem propor questões

interessantes e desafiadoras aos mesmos, e que estes resolvam os questionamentos propostos. Para dialogar sala de aula invertida, primeiro é preciso disponibilizar a temática para os alunos. Assim, o professor, elege a unidade temática a ser estudado e decide qual a forma que vai utilizar para que os alunos previamente, se apropriem das informações pertinentes.

Pode-se utilizar diferentes formas para que os alunos antecipadamente usem essas estratégias em um determinado momento na sua casa, como, o assistir vídeos de aulas gravadas do professor ou já prontas na internet, a escolha da leitura de um livro, poesia, documentário e outros.

Dando, sequência a atividade, o aluno ao se apropriar da informação previamente, passará ao segundo momento, discussão em sala de aula sobre o tema da atividade realizada. Este momento, é essencial para que o professor possa verificar se os alunos realmente realizaram a metodologia e o quanto a unidade temática estudada por eles, em suas casas, foram compreendidas e de que forma estão chegando os conhecimentos com a turma. Assim, reforçando o que a metodologia ativa prioriza, que os alunos sejam os protagonistas dos diferentes saberes, sendo estes também responsáveis, por elaborar perguntas e responder sobre a temática estudada.

É importante ressaltar, que compete ao professor acompanhar e intervir quando necessário no decorrer da aula, os diálogos propostos, sendo a avaliação contínua e com o registro de todo o avanço alcançado pelo aluno. E ainda, o professor, intervém quando necessário, atuando como mediador do diálogo, entre o emissor e receptor das temáticas as serem abordadas.

Também, conforme Sasseron e Carvalho (2011, p. 61):

> [...] alfabetização científica designa as ideias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos educandos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus conhecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da pratica consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico.

Contudo, evidencia-se que sala de aula invertida no Ensino de Ciências, potencializa no aluno, a criticidade, o diálogo, a autonomia do seu conhecimento, ampliando seus diferentes saberes, habilidades e competências, permitindo que o aluno se aproprie desses saberes e estabeleça relação com seu entorno.

4 AULA INVERTIDA E PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Paulo Freire (1996) já defendia as diferentes formas de metodologias para oportunizar a aprendizagem, estabelecendo, a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias. Por isso, Freire (1996 p. 24 e 25) “[...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A proposta de sala de aula invertida, segundo Barseghian (2011), refere-se à utilização de estratégias diferenciadas, de forma que o tempo na sala de aula seja utilizado com mais eficácia.

E ainda, o professor, seleciona a unidade temática para os alunos estudarem em casa e disponibiliza para eles, previamente, claro que, em sua prática educativa, atuante, este deve procurar promover o desenvolvimento da curiosidade. Freire (1996, p.32), “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”.

Assim, a sala de aula invertida, o aluno, se torna auto gestor do seu conhecimento, onde ele explica, resume, estrutura, define, generaliza, elabora, ilustra, se apropria de informação e compartilha habilidades e apresenta a possibilidade de aprender novas habilidades e competências durante esse processo de troca de conhecimentos. Nesse sentido, o conceito básico de inversão de sala de aula para Bergmanim; Sams, (2016, p.11), “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Em geral,

> a sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou

> em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 49).

Nessa perspectiva, sala de aula invertida, poderá colaborar na construção da autonomia do aluno, na qual, este será capaz de estabelecer conexão entre o que está aprendendo e o seu contexto, ampliando à apropriação pessoal de significados por parte deles. Sala de aula invertida, também, atua como atividades pedagógicas de estudo em casa, previamente, e os professores poderão utilizar o tempo da sala de aula como um mediador para sanar dúvidas, e atender as especificidades de cada aluno.

Dessa forma, (Berbel, 2011, p. 26), assegura que a sala de aula invertida orienta os alunos em direção à autonomia: “o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”.

E ainda, que aluno com autonomia é fundamental para o exercício da cidadania, Berbel (2011, p. 29)

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Portanto, se torna, de extrema importância que os professores orientem os trabalhos aos alunos para que estes se fortaleçam e se tornem dinamizadores do processo ensino e aprendizagem. Como esperado, a metodologia ativa perfaz no aluno, entre outras indagações, ser pró- ativo. Também, ao lidar com o que precisam aprender de forma espontânea, o aluno, terá entre outras vantagens, o seu tempo de aprender maior, em que o ensino, seja marcado por uma aprendizagem significativa.

5 METODOLOGIA

Diante da temática sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, e o movimento do ensinar e aprender, as escolhas metodológicas efetuadas para o

desenvolvimento desse estudo, foram embasadas em artigos já publicados, livros, e outras matérias disponíveis da referida temática. A pesquisa foi estruturada em partes. A primeira parte, uma introdução abordando a temática metodologia ativa. Dando sequência, na segunda parte abordaremos sobre sala de aula invertida, no Ensino de Ciências. Na terceira parte, será contemplado como professor trabalhará a sala de aula invertida. Logo após, os resultados. Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca dos resultados deste estudo.

Para o desenvolvimento desses estudos, optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica. Sobre a pesquisa bibliográfica, Martins e Theóphilo (2016, p. 52), afirmam:

> Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

E ainda, segundo Santos (2001) o esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando novos aprendizado, experiências, conhecimentos e outras descobertas nas diferentes áreas dos saberes.

6 RESULTADO DA PESQUISA

O levantamento bibliográfico realizado proporcionou uma compreensão maior sobre sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, e o processo de ensino aprendizagem, revelando a necessidade de se utilizar novas estratégias para as práticas pedagógicas.

Sala de aula invertida, contribuirá com o ensino aprendizagem dos alunos oferecendo a oportunidade de ser proativo e acompanhar ações integradas à

argumentação, aos questionamentos e às discussões provocando maior autonomia frente a sua aprendizagem.

Também, vale ressaltar, que a metodologia ativa, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, são estratégias dinamizadas, atrativas, e é, consequentemente, uma premissa de sugestão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, do mundo atual.

Assim, fica evidenciado que a estratégia utilizada, poderá favorecer a vivenciar uma prática de ensino baseada na pedagogia-crítica de Paulo Freire, como uma aprendizagem para a problematização, pesquisa e curiosidade.

Portanto, o estudo preconiza que é possível utilizar a estratégia, sala de aula invertida, quando os alunos desenvolvem estudos prévios, utilizando diferente formatos, em um determinado momento, na sua casa, como o assistir vídeos de aulas gravadas do professor ou já prontas na internet, a escolha da leitura de um livro, poesia, documentário, entre outros.

Os resultados evidenciaram, entre outros, que a utilização da metodologia ativa, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, poderá ser um importante fator a contribuir com uma melhor prática pedagógica e favorecer uma aprendizagem significativa. Também, se verificou que, o uso da metodologia ativa, tem sido apontado por muitos autores como uma necessidade, a fim de acompanhar as mudanças atuais do contexto educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo, se instaura numa perspectiva nova e abundante de novas tendências metodológicas e a partir deste panorama desenvolvido, favorecer o Ensino de Ciências, na apropriação de significados.

Possibilitou analisar e compreender que existem desafios em relação ao ensinar e aprender de uma forma mais atrativa e que a metodologia sala de aula invertida, quando bem empregada na prática docente, poderá ser um diferencial, de maneira, a contribuir para a construção de diferentes conhecimentos do aluno em seus mais variados contextos.

Também, é importante considerar que para trabalhar sala de aula invertida, o professor atue como orientador, mediador e incentivador de

metodologias atraentes, dinâmicas e possibilitar que as unidades temáticas, objetos de conhecimentos, sejam discutidos, estudados, planejados, previamente, na perspectiva de colaboração, autonomia e de novas possibilidades de aprender.

Assim, sala de aula invertida, no Ensino de Ciências, se torna, portanto, uma metodologia que vem colaborar para que se tenha um contexto educacional mais dialogado, atuante, que provoque nos alunos a autonomia e potencialize a motivação para os saberes diversos, estabelecendo as aprendizagens significativas.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico:** metodologias tradicionais e ativas – necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas. 2009.

BARSEGHIAN, T. (2011) **Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning**. Disponível em http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/three-trends-thatdefine-thefuture-of-teaching-and-learning/ . Acesso em: 10 mar 2020.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 21, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.19, p.20-28, jan./abr. de 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 138p, 1998.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana Maria (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006.

CECY, Carlos; OLIVEIRA, Geraldo Alécio de; COSTA, Eula Maria de Melo Barcelos (Org). **Metodologias Ativas:** aplicações e vivências em Educação Farmacêutica. Brasília: ABENFARBIO, 2013.

COSTA, C. (2015). **O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos** - Ensino Superior Unicamp.abril-jun, 2015. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos. Acesso em: 14 mar 2020.

DEWEY, John. **Democracy and education:** an introduction to the philosophy os education.New York: Macmillan, 1916. 434 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem:** Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: Acesso em: 30 abr 2020.

MARIN, Maria José Sanches et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, jan. /mar. 2010

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas:** para a educação presencial, blended e a distância. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M. and BACICH, L. (2018). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In Metodologias ativas para uma educação inovadora, chapter Parte I, page 238. Editora Penso, Porto Alegre.

ROCHA, H.M; LEMOS, W.M. **Metodologias Ativas:** Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. 2014.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; FILHO, A. P. **Estratégias inovadoras para métodos de tradicionais – aspectos adicionais**. 2014. Disponível em: Acesso em: 14 abr 2020.

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA COM CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE LINHARES-ES

Márcia Perini Valle
Valéria Vieira dos Santos
Viviane de Souza Reis

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo contínuo e permanente, de fundamental importância que contribui para o exercício pleno da cidadania. A leitura e a escrita são práticas socioculturais necessárias na vida dos indivíduos e seu uso se dá dependendo das situações sociais em que são utilizadas. Durante os primeiros anos da vida escolar do estudante a apropriação desse conhecimento deve ocorrer de forma que tenha sentido e significado. Os estudantes devem compreender em que situações se fazem necessárias o uso da leitura e da escrita, seus contextos e práticas sociais.

Atualmente, o processo de alfabetização tem sido um dos principais desafios no âmbito escolar, principalmente, quando não atinge todos os estudantes do Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Art. 30, estabelece que os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental tenha como foco a alfabetização “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

Consoante com essas premissas, o Projeto AlfabetizAÇÃO foi concebido em parceria entre o curso de Pedagogia/FACELI e uma escola municipal de Ensino Fundamental de Linhares como estratégia para garantir a ampliação dos conhecimentos de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades na apropriação da leitura e da escrita.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral identificar as principais contribuições do projeto de extensão AlfabetizAÇÃO com os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Linhares/ES. A metodologia utilizada foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e aplicada utilizando-se a entrevista semiestruturada com profissionais da escola municipal selecionada (professores do terceiro ano, pedagogas e diretora), estudantes e seus familiares a fim de levantar dados para os resultados.

Dessa forma, este trabalho aborda questões relevantes sobre alfabetização, seus limites e possibilidades nos primeiros anos da vida escolar. A prática da leitura e da escrita está intimamente relacionada ao processo de alfabetização, portanto, ler e escrever não significa apenas codificar e decodificar códigos, mas identificar sentidos. Nessa direção, a escola é um espaço privilegiado para que as práticas de leitura e escrita aconteçam nessa perspectiva. Contudo, o contexto escolar pode assumir sua função democrática ou não; tudo irá depender da intencionalidade e das condições necessárias às práticas pedagógicas voltadas aos processos de alfabetização.

2 APORTE TEÓRICO

A alfabetização, enquanto processo de inserção do indivíduo no mundo da linguagem escrita, consiste no exercício de cidadania, sob a ótica de uma sólida formação para viver em sociedade de modo crítico, participativo e reflexivo. O processo de apropriação da leitura e escrita perpassa muito além de apenas codificar e decodificar, ou seja, não é apenas a aquisição do ato de ler e escrever.

Consoante com Gontijo (2002, p. 2), acreditamos que a alfabetização “[...] é o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do

desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade quais sejam, da universalidade e liberdade do homem". Vivemos em uma sociedade letrada na qual a escrita permeia diversos contextos na vida cotidiana, mas só o contato com esse sistema não é suficiente para a sua apropriação.

Nessa perspectiva, a alfabetização implica leitura e escrita como momentos discursivos. O processo de apropriação do sistema de escrita alfabético deve acontecer numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação (SMOLKA, 2001).

A apropriação da linguagem escrita amplia as possibilidades de alargamento das potencialidades da criança, sendo interessante ressaltar que os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. As práticas de leitura e escrita, atribuídas de significação social, são imprescindíveis no processo de formação da individualidade da criança.

> A aprendizagem escolar, sobretudo a apropriação da leitura e da escrita, é um processo fundamental para a formação da individualidade. A prática escolar de alfabetização medeia essa formação à medida que as atividades realizadas na sala de aula promovem o desenvolvimento para níveis mais elevados e favorecem a relação consciente do "ser singular" com as objetivações genéricas para-si (GONTIJO, 2002, p. 134).

Tendo em vista as considerações acima, é mister pensar em uma educação escolar que prime por uma organização dos tempos e espaços educativos que privilegie a alfabetização como processo discursivo. Nesse sentido, "[...] é fundamental que a relação das crianças com a linguagem escrita seja mediada por nós professores" (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

> A mediação pedagógica é essencial para a aprendizagem da linguagem escrita. Ninguém aprende a ler e a escrever sozinho ou apenas interagindo com materiais escritos. A organização da sala de aula deve levar em conta, ao mesmo tempo, as necessidades das crianças e as necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 13).

Assim, dada a complexidade desse processo de apropriação da linguagem escrita, reafirmamos a concepção de alfabetização "[...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência

crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras" (GONTIJO, 2008, p. 198).

A concepção de alfabetização proposta por Gontijo (2008) articula quatro dimensões necessárias a serem trabalhadas com as crianças na escola: o desenvolvimento da criticidade, a produção de textos (orais e escritos), a leitura e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons.

A prática de produção textual ganha sentido quando atende a propósitos de interação comunicativa da criança e de seus interlocutores. Nesse contexto,

> [...] o ensino da produção de texto na escola só faz sentido para as crianças quando elas são levadas a compreender que todo texto é dirigido para outro sujeito e que elas também são sujeitos do dizer (seja na forma oral, seja na forma escrita), pois o que dizem na produção de texto só ganha sentido numa situação específica de comunicação (PÉCORA, 1992 *apud* GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 87).

Na abordagem de produção de texto é necessário que os estudantes aprendam a planejar a escrita dos seus textos tendo motivação, interlocutor e finalidades (GERALDI, 1993). É importante definir a situação comunicativa para a produção textual (o que será comunicado, os objetivos, o que será escrito e como será comunicado) e fazer o planejamento do que será escrito (decidir o que é relevante constar no texto e em que ordem as informações devem ser apresentadas). A definição da situação comunicativa busca garantir sentido ao esforço e à dedicação dos estudantes, de forma a manter o empenho necessário para a produção.

Em relação à leitura e à interpretação de textos Gontijo e Schwartz (2009) enfatizam que a leitura deve ser trabalhada na escola sob diferentes enfoques teóricos, pois a formação do leitor perpassa pela relação entre esses enfoques e as práticas de leitura. A compreensão de um texto não deve se encerrar no próprio texto, tampouco nas capacidades cognitivas de seu leitor e sim na relação dialógica entre texto-autor-leitor.

Dessa forma, no trabalho com a leitura é relevante conciliar as diferentes formas de abordagem: localização de informações explícitas no texto; compreensão das informações implícitas; e posicionamento do leitor em relação ao texto. De acordo com Cagliari (2003), é indispensável ao processo de alfabetização a compreensão da natureza escrita, seu uso e suas funções.

> Quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som (LEMLE, 2007, p. 16).

A compreensão do sistema de escrita alfabético não é algo dado, simples e natural, requer conhecimentos que remontam a evolução histórica da escrita pela humanidade. De acordo com Luria (1988) o caminho do desenvolvimento da escrita na criança remonta a história do desenvolvimento da escrita na história da civilização humana.

> O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (CAGLIARI, 2003, p. 9).

Durante o processo de alfabetização algumas dificuldades são enfrentadas pelos aprendizes em que, muitas vezes, a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sentido para o aprendiz. Outras vezes, outros fatores interferem, como por exemplo, questões socioemocionais, dificuldade em compreender a natureza simbólica da escrita, sua função mneumônica etc.

“É sabido que o preconceito cultural e linguístico é um dos grandes responsáveis pelo fracasso nos processos de aquisição da linguagem escrita. Pouco se sabe, no entanto, como o aluno que é discriminado dentro da escola pensa, sente e expressa a sua condição” (GRIFFO, 2002, p. 50). Nesse sentido, as interações estabelecidas no interior da escola, muitas vezes, não dão conta de atender as especificidades dos sujeitos.

A organização curricular demanda por atividades e conteúdos que acabam por sobrecarregar a rotina diária, dificultando uma atenção maior aos tempos de aprendizagem de cada estudante ou ainda, para questões importantes que estabelecem sentido e significado às aprendizagens.

> Diante das (des)organizações no espaço escolar, esses meninos e meninas se inserem na lógica da desorganização, tornando-se apáticos, ou agitados, desconhecendo ou não reconhecendo o espaço da escola como um lugar de troca, de aprendizado. A (des)organização leva à insatisfação, à desconfiança e à incerteza, que os conduz à

> repetência, restando-lhes a culpa ou a responsabilidade por seu fracasso escolar (SILVA, 2002, p. 55).

A cultura do fracasso escolar, uma vez estabelecida, incide diretamente na percepção do sujeito sobre si mesmo afetando a sua autoestima. Daí a importância de um trabalho mais individualizado que possibilite mais tempo para a apropriação do saber sistematizado de leitura e escrita.

> Convive-se historicamente com um problema educacional: o fracasso escolar. Há mais de meio século várias crianças e adolescentes apresentam trajetórias escolares marcadas por rupturas e reprovações. Esses sujeitos não conseguem nem mesmo iniciar o processo de alfabetização, entendido como a apropriação da base alfabética, a aquisição de algumas regras ortográficas e o desenvolvimento de habilidades textuais.
> Diante dessa situação, instaurou-se, na escola, uma cultura do fracasso, que tem sido justificada sob diferentes perspectivas: falta de prontidão da criança, carência cultural diferença cultural, reprodução das desigualdades sociais, diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita, distância entre a variedade escrita e a variedade oral das crianças, diferentes funções atribuídas à leitura e à escrita pelos diversos setores sociais, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola, dificuldades para definir com clareza o que uma criança deve conhecer, que habilidades de leitura e de escrita deve adquirir e dificuldades para trabalhar, na sala de aula, com a diversidade cultural e de ritmos de aprendizagem.
> O entendimento das diferentes perspectivas, seus limites e formas de superação, bem como do contexto histórico na qual se inserem, possibilita uma visão menos fragmentada dos aspectos teórico-práticos que vêm orientando as discussões de âmbito pedagógico e ainda fornece pistas para a construção de uma escola em que as trajetórias sejam, predominantemente, de sucesso (RESENDE, 2002, p. 99-100).

Dentre as justificativas apresentadas por Resende (2002) para o fracasso escolar, as dificuldades para definir, com clareza, as habilidades de leitura e escrita que os estudantes devem se apropriar e as dificuldades para se trabalhar na sala de aula com a diversidade cultural e os ritmos de aprendizagem estão diretamente relacionadas à ação docente.

Outra questão que tem desafiado os educadores é a dificuldade de certos estudantes em apreender o que é ensinado, apesar dos esforços e recursos empregados para promover a aprendizagem (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, com o intuito de colaborar com as ações da escola e das famílias em prol da apropriação da leitura e da escrita dos estudantes da EMEF Professora Maria Aparecida Lavagnoli, o projeto AlfabetizAÇÃO foi concebido como uma proposta de intervenção, cujo objetivo é ampliar os conhecimentos

dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita.

As intervenções pedagógicas propostas no projeto AlfabetizAÇÃO tem como eixo central a ludicidade e a mediação, a partir de um trabalho mais individualizado e a proposição de um tempo “a mais” para os estudantes se apropriarem dos conhecimentos necessários para aprender a ler e a escrever com autonomia.

> A intervenção pedagógica é fundamental para que a criança se aproprie dos conhecimentos. Mas essa intervenção não significa uma direção autoritária do processo educativo e a redução da criança em um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização (GONTIJO, 2002, p. 134).

As intervenções pedagógicas realizadas propõem a participação e interação dos estudantes em atividades que articulam as práticas sociais de leitura e escrita, valorizando seus conhecimentos, suas conquistas e necessidades. Somado a tudo isso, a intervenção pedagógica está embasada numa abordagem discursiva de leitura e escrita.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa desenvolvida na escola municipal de Ensino Fundamental onde frequentam, regularmente, os estudantes inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO, no município de Linhares/ES.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “a metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Para o desenvolvimento deste trabalho será utilizado o método indutivo que “[...] é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 86).

3.1 Coleta de Dados

De acordo com Santos (2004, p. 90) “Coletar dados é juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos”. Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas com os professores e a equipe gestora da escola municipal em que os estudantes são matriculados e frequentam regularmente, com os estudantes inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO e seus familiares.

O roteiro da entrevista realizada com os professores e equipe gestora da escola aborda questões sobre a parceria da faculdade com a escola no projeto AlfabetizAÇÃO e uma reflexão sobre os impactos que o projeto gerou (ou não) no cotidiano escolar dos estudantes. Aos estudantes e seus familiares as questões apresentadas no roteiro da entrevista dizem respeito ao envolvimento no projeto e se o projeto contribui, de alguma forma, na ampliação dos conhecimentos em relação à leitura e à escrita.

3.2 Análise de Dados

A análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas foi organizada de acordo com os sujeitos participantes. Em um primeiro momento, o foco será a percepção dos professores e da equipe gestora da escola envolvida, em seguida a percepção dos familiares dos estudantes inscritos no projeto e, por último, o envolvimento dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO.

A análise de dados visa apresentar e discutir as informações coletadas de modo a aproximar a teoria e a prática. Consoante com Lakatos e Marconi (2003, p. 168) a análise de dados “[...] procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização do Projeto AlfabetizAÇÃO

O Projeto AlfabetizAÇÃO foi desenvolvido pelas professoras das disciplinas de Alfabetização e Letramento I e II, Didática e Fundamentos Teóricos e Metodológicos Educação Infantil da Faculdade FACELI em parceria com uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada nas proximidades da faculdade. O projeto apresentou a proposta de ampliar os conhecimentos sobre a leitura e a escrita aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em cada turno letivo (matutino e vespertino), sendo desenvolvido no contraturno das atividades escolares. Os estudantes são atendidos na Brinquedoteca da própria faculdade e conta com monitores para a execução do projeto, que são acadêmicos do colegiado de Pedagogia.

As atividades foram iniciadas em março de 2019 com a presença de 18 (dezoito) estudantes nos dois turnos de atendimento. As atividades se desenvolveram duas vezes por semana, com uma hora e meia de duração, quando os responsáveis pelos estudantes comprometeram-se em levá-los nos dias combinados. Para o atendimento, 6 (seis) monitoras foram selecionadas através de um Edital da Faculdade Nº023/2019 de 25/02/2019. Ao final de cada dia de atendimento aos estudantes foi realizado, com igual carga horária, momento de planejamento, estudo e reflexões sobre a prática pedagógica.

A partir de um levantamento dos conhecimentos que os estudantes tinham em relação à leitura e à escrita e os sentidos que esses conhecimentos possuíam para eles, um planejamento foi realizado para definir as intervenções pedagógicas necessárias. As atividades planejadas e propostas aos estudantes priorizaram a ludicidade, os conhecimentos necessários para a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção de textos e a formação da consciência crítica em uma abordagem discursiva.

4.2 Percepção dos professores e da equipe gestora da escola envolvida sobre o Projeto AlfabetizAÇÃO

Em relação à parceria entre a escola e a faculdade os professores e a equipe gestora afirmaram que foi muito boa, pois proporciona aos estudantes um aprendizado a mais, ou seja, mais uma oportunidade de consolidar as aprendizagens contribuindo com a autoestima dos estudantes. Um professor destacou:

> A parceria veio consolidar um dos vários anseios que temos em buscar melhorias para a aprendizagem de nossas crianças. Mesmo tendo acontecido num espaço de tempo curto, foram averiguados avanços significativos na aprendizagem das crianças não só no aspecto cognitivo, mas no social. Só o fato das crianças conviverem num espaço de aprendizagem mediada por outras pessoas foi significativo para se sentirem mais propícias em aprender (PROFESSORA C).

Assim, o objetivo principal do referido projeto demonstra que atendeu às expectativas da comunidade escolar envolvida. Um tempo a mais, atenção e espaços diferenciados contribuem para a ampliação e consolidação do conhecimento. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), os conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita são os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto, a compreensão da direção convencional da escrita, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e relações entre sons e letras.

As contribuições positivas do referido projeto foram apontadas por todos os profissionais pois possibilitou diferentes vivências e aprendizagens para os estudantes, ampliando os conhecimentos dos mesmos. A professora D enfatizou que “As crianças conseguem se expressar oralmente a respeito de qualquer assunto com segurança. Estão solícitas a qualquer tipo de estímulo”.

Em relação ao que não foi positivo, três profissionais (pedagogo, professor 1 e 2) consideraram todo o projeto como positivo, dois (dirigente escolar e professor 4) afirmaram que a falta de envolvimento das famílias para o desenvolvimento do projeto é um ponto não positivo. E duas respostas (professor 3 e 4) apontaram para o fato de que o espaço de tempo para o desenvolvimento das atividades no projeto foi curto, conforme relato descrito a seguir:

> Penso que o projeto deveria acontecer mais vezes, num espaço de tempo maior e chamando a atenção dos pais para a importância desse tipo de parceria. Foi firmado o acordo com os pais no início do projeto, mas mesmo assim, parece que tiveram faltas durante o projeto.
> Poderiam apresentar o desenvolvimento do projeto para nós professores para que não ocorra práticas de alfabetização iguais. Pois, aconteceu de aplicar uma atividade na sala de aula regular e a criança falar que já havia feito no projeto (PROFESSORA C).

A sugestão de ampliar a carga horária do projeto AlfabetizAÇÃO também aponta para o reconhecimento da importância e contribuição das atividades que foram desenvolvidas. Um outro ponto importante abordado pelo professor C é o fato de uma maior integração entre os profissionais da escola e os responsáveis pelo projeto no sentido de uma participação mais efetiva no planejamento, execução e reflexão das atividades realizadas.

Quando questionados sobre o que poderia melhorar, a pedagoga e as professoras A e B não opinaram. O dirigente escolar, os professores C e D responderam que seria o maior envolvimento dos pais às necessidades de seus filhos e a participação da família no compromisso de levar e incentivar a criança na participação do projeto. Isso demonstra que o envolvimento maior das famílias nas atividades escolares e, consequentemente, nas atividades extraclasses dos estudantes poderia beneficiar um grupo maior de atendidos.

Os professores e a equipe gestora da escola sugeriram, ainda, para a continuidade do projeto, a ampliação do público alvo para o preenchimento das vagas se, por ventura, houvesse. O dirigente escolar e o professor C argumentaram que o quantitativo de vagas poderia ser ampliado destinando também a estudantes de outros anos com as mesmas necessidades. A professora B apontou para a necessidade de também ser trabalhado no projeto a matemática. A professora D retoma a questão de ampliar o horário e os dias de atendimento e sugere reunião com os pais das crianças para melhor envolvimento da comunidade escolar. A pedagoga e a professora D sugeriram, ainda, apresentação de trabalhos desses estudantes para os pais assistirem, se possível, na escola. As sugestões apresentadas contribuem para um aprimoramento do projeto.

Quando ressignificamos a escola, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos, contribuímos, de forma efetiva, na

formação integral do estudante, ou seja, não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas, também, em seu desenvolvimento social.

4.3 Percepção sobre o Projeto AlfabetizAÇÃO dos familiares dos estudantes inscritos no projeto

Os familiares entrevistados foram unânimes em afirmar que o Projeto AlfabetizAÇÃO parceria entre a faculdade e a escola é muito bom. O responsável 2 argumentou que: “Às vezes não temos tempo para ajudar ela em casa, ou às vezes não sabemos explicar, ensinar”.

Em relação ao que mais agrada às famílias no projeto as respostas foram diversas: os responsáveis 1, 7 e 8 afirmaram ser o tempo que crianças tem para aprender os conteúdos que mais têm dificuldades. O responsável 2 lembrou que “[...] não é só estudar, tem outros entretenimentos, o ambiente é muito legal”. Já para o responsável 3 o importante foi “O avanço na escola, as notas estão todas azuis. Ela está dando mais atenção no que a professora fala”. Os responsáveis 4 e 5 reconhecem o trabalho realizado pelas monitoras do projeto. Os responsáveis 6 e 9 afirmaram, respectivamente, acreditar que o filho venha alcançar um grande objetivo e que o desempenho escolar melhorou significativamente.

O enfoque lúdico das atividades propostas, o ambiente da brinquedoteca, a disponibilidade e intervenção das monitoras do projeto somam esforços no sentido de garantir uma disposição para a aprendizagem. Como já relatado, a autoestima desses estudantes foi elevada uma vez que a capacidade de cada um foi valorizada e incentivada. As alternativas didáticas aliadas a um espaço e tempo diferenciado contribuiu para o resgate e ampliação dos saberes.

Sobre o que não agrada no projeto, cinco familiares (responsáveis 4, 5, 7, 8 e 9) afirmaram que não tem nenhum tipo de insatisfação. O responsável 1 acredita que o projeto deve priorizar as disciplinas que os estudantes têm menos desempenho. Os responsáveis 2 e 3 gostariam que os dias da semana de atendimento fossem alternados (pois no turno vespertino os dias eram seguidos,

quarta e quinta-feira) e o responsável 6 enfatizou que nem todas as crianças têm o mesmo direito.

Quando questionados se perceberam algum avanço na aprendizagem ou no comportamento dos filhos devido à participação no Projeto AlfabetizAÇÃO, todas as respostas foram afirmativas: que o projeto trouxe mais confiança na leitura e interpretação de textos. O responsável 1 acrescentou que “Milhas filhas tem se esforçado mais nas disciplinas até na Matemática que tinham dificuldade. Estão super empolgadas e mais esforçadas”. O responsável 2 afirmou “Quando estou cansada penso em não levar, mas ela chora, chora muito. Me esforço e levo porque tem ajudado muito ela”.

Entendemos que a família consiste no primeiro e principal espaço de referência para o estudante cotidianamente. Assim, se a família e a escola falam a mesma língua, o estudante terá condições de minimizar ou até mesmo superar suas dificuldades cognitivas, além de fortalecer seus valores. A educação familiar é a base, pois a escola sozinha não faz milagres. No entanto, é fato que hoje, no mundo contemporâneo, ambos pais e professores ensinam e educam, mas cada um com o seu papel e sua responsabilidade na formação de um indivíduo (filho e estudante) global em toas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural (BRASIL, 2017).

4.4 Envolvimento dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO

Todos os estudantes afirmaram gostar de participar do projeto AlfabetizAÇÃO porque é legal, gostam de aprender, se divertem e tem amigos. O estudante 1 disse “Por ter brinquedos, crianças para brincar, por ser de graça e por ter professoras maravilhosas”; já o estudante 2 afirmou que “é legal, fazemos atividades, brincamos, aprendo a ler melhor”; o estudante 3 confirma afirmando “Porque tenho amigos, é divertido, aqui aprendo a ler e a escrever”. O propósito de aprender brincando interagindo com os colegas, mediados pelos monitores se apresenta como uma alternativa didática eficaz.

Nesse sentido, a ludicidade e a mediação dos acadêmicos-monitores buscam, junto aos estudantes, o sentido e significado da linguagem escrita como

objetivação do gênero humano. “Em outras palavras, que se apropriem da prática social humana que está cristalizada nesse conhecimento” (GONTIJO, 2002, p. 129).

Dentre as coisas que os estudantes mais gostam no projeto destacam-se a oportunidade de aprender, as interações com os colegas e monitoras e as brincadeiras. Quando questionados sobre o que não gostam no projeto dez estudantes (estudante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 e 12) afirmaram que gostam de tudo. O estudante 9 afirmou que não gosta de acordar cedo e o estudante 10 disse que “É quando a gente não desce para brincar”.

Todos os estudantes reconhecem que o projeto AlfabetizAÇÃO ajuda nas tarefas da escola porque estão lendo e escrevendo melhor e a prestar mais atenção nas aulas. Contudo, isso demonstra que a apropriação da linguagem escrita ainda tem se limitado às necessidades da vida cotidiana. “No entanto, consideramos que o fato de os sentidos atribuídos à alfabetização não ultrapassarem as finalidades de satisfação das necessidades imediatas dos seres humanos não implica que não constituam necessidades básicas de qualquer indivíduo” (GONTIJO, 2002, p. 130).

Dessa forma, percebe-se ainda que, conforme Gontijo (2002, p. 138) anuncia, “A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano”. Um primeiro passo foi dado nesse sentido, porém é preciso se atentar para ampliar, cada vez mais, as possibilidades de significação social da linguagem escrita proporcionando mudanças nas formas de atividade coletiva e individual.

Sabe-se que o incentivo é uma forma muito eficaz de estimular os estudantes e, assim, fazer com que obtenham bons resultados no ensino. A cada encontro foi visível, no projeto, a alegria dos estudantes em estarem presentes e serem os protagonistas, sendo incentivados, a todo o tempo, a darem o seu melhor tentando, se esforçando, refletindo e agindo sobre as atividades, tendo os acadêmicos-monitores como mediadores afetivos entre os estudantes e os saberes ali desenvolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, condição necessária ao pleno exercício da cidadania, tem sido negada a uma parcela significativa da população nos anos iniciais de escolarização. Muitos fatores interferem nesse processo, os espaços e tempos destinados à aprendizagem da leitura e da escrita tem sido (re)pensados, assim como as estratégias metodológicas, no interior das escolas públicas no município de Linhares, mas os dados ainda apontam para uma situação grave.

O Projeto AlfabetizAÇÃO foi concebido na tentativa de colaborar com o esforço coletivo das escolas da rede municipal de ensino de Linhares em garantir a apropriação dos conhecimentos necessários para aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, assim como aproximar ainda mais a prática para os acadêmicos-monitores do curso de Pedagogia.

A pesquisa realizada com os sujeitos envolvidos no Projeto AlfabetizAÇÃO aponta para resultados positivos em relação ao trabalho desenvolvido pelos acadêmicos-monitores do curso de Pedagogia. Os relatos demonstram que os estudantes atendidos no projeto ampliaram os seus conhecimentos em relação a leitura e a escrita em uma abordagem discursiva, bem como fortaleceram a sua autoestima.

A interação entre os estudantes e os acadêmicos-monitores contribuiu para o estabelecimento de maior confiança entre os envolvidos. A valorização dos conhecimentos dos estudantes, a formação da consciência crítica e da criatividade, associada à apropriação dos conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita, possibilitaram o interesse dos estudantes posicionando-se como interlocutores de suas próprias histórias.

O acompanhamento e incentivo da família na participação dos estudantes contribuiu, de forma significativa, para as conquistas realizadas. Porém, nem todos os estudantes selecionados tiveram essa oportunidade, pois alguns obstáculos os impediram de frequentar as atividades no referido projeto. Algumas sugestões foram apontadas pela equipe da escola no sentido de aprimorar o trabalho realizado, como por exemplo, maior entrosamento e reflexões sobre as atividades realizadas na escola e no projeto.

Para além das questões apresentadas, vislumbra-se, ainda, as vivências e experiências dos acadêmicos-monitores do curso de Pedagogia que puderam colocar em prática os fundamentos teóricos e metodológicos de alfabetização sob a orientação dos docentes coordenadores do projeto.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 14 Out. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GRIFFO, Clenice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEVI, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Joana Assunção de. Para além do erro construtivo... o sujeito. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro.

Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRODANOV, C.C, FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
.
SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maria Cristina da. Saberes e dizeres diferentes de crianças que "fracassam" na escola. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO FIGURACIONAL

Núbia Rosetti Nascimento Gomes

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como temática principal a educação em tempo integral no município de Vitória-ES, com enfoque no programa “Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada”[6] . No que tange ao município pesquisado, a prefeitura municipal de Vitória iniciou o atendimento em tempo integral, a partir do ano de 2005 mediante interface das Secretarias Municipais de Educação (SEME), Assistência Social (SEMAS) e Saúde (SEMUS). O atendimento às crianças de seis meses a seis anos ocorria nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s). Em 2007, ampliou-se o atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro a seis anos em espaços denominados “Núcleos Brincartes”[7], que por sua vez constituía-se em uma parceria com Organizações Não- Governamentais (ONG’s). Em 2008 o referido programa expandiu-se para trinta e cinco escolas de Ensino Fundamental localizadas nas diferentes regiões administrativas do município de Vitória e em 2009, o programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental já contemplava trinta e oito escolas. Desde então, o município vem implementando, gradativamente, esta modalidade de educação, culminando com a criação de três escolas de tempo integral, no ano de 2015.

Diante deste contexto verificamos que o município tem buscado atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e também no Plano Municipal de Educação (PME) de 2014, quando em sua meta 6 prevê o oferecimento da educação em tempo integral, em , no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica. Quando analisamos os planos, identificamos que ambos apresentam estratégias

[6] Denominação dada ao programa pela Prefeitura Municipal de Vitória/ES

[7] Espaços de educação não formal, onde as crianças realizavam atividades pedagógicas no contra turno.

semelhantes no que diz respeito ao oferecimento da educação em tempo integral, embora o PNE apresente mais estratégias (9) que o PME (5).

Encontramos essas semelhanças nas estratégias 6.1, 6.2, quando respectivamente , tratam da promoção da oferta da educação pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares e da construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral. Nesse contexto, encontramos algumas disparidades no atendimento da educação infantil em tempo integral, visto que o município ainda não conseguiu estruturar seus espaços adequadamente, como é necessário. Diante deste cenário buscamos aqui fazer uma análise a partir da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias.

2 ANÁLISE SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O Programa de Educação Ampliada na modalidade de Educação Integral configura-se atualmente como uma política pública implementada pela rede municipal de ensino de Vitória-ES. Para a discussão sobre política pública, recorremos a estes argumentos de Teixeira:

> Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, neste caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos, nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. [...] As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo em seus resultados, formas de exercício do poder politico, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Com base no exposto, observa-se que as políticas públicas consistem em um processo dinâmico à medida que, no percurso de sua elaboração, são necessárias negociações e mobilizações por parte dos envolvidos. Essas mobilizações envolvem a participação de diferentes indivíduos que, por sua vez,

fazem parte de uma sociedade. Assim, observamos que o processo de elaboração de uma política pública está diretamente ligado às interdependências (inter-relações) que se estabelecem durante esse processo.

> As interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p. 150).

Nesse sentido, Elias (1994, p. 249) trabalha as noções de indivíduo e sociedade como processos interdependentes: “[...] a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”.

No contexto dessa afirmativa, observamos que, para Elias, a análise e compreensão da sociedade não podem ser feitas sem considerar o indivíduo e vice-versa.

> A fim de entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidas sucessivas vezes (ELIAS, 1993, p. 239).

Nesse contexto, o conceito de educação em tempo integral surge do debate relacionado às políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar do aluno, considerando que essa ampliação poderia (ou ao menos deveria) promover maiores possibilidades aos estudantes, tais como maior qualidade no processo de escolarização/aprendizagem desses alunos, formação para o trabalho, diminuição do risco e vulnerabilidade social, entre outros. Desse modo, quando uma modalidade de educação apresenta a possibilidade de assumir determinadas funções dentro de um contexto político, ela passa a assumir também uma “figuração” específica dentro do cenário que compõe nossa sociedade.

> No que diz respeito à educação em geral, tanto material como simbolicamente, toda prática educativa é uma prática coletiva. Portanto

> toda problemática educacional o é em termos relacionais. Deste modo, dependerá da configuração/figuração [...] que divisemos para poder fazer uma análise pertinente e enriquecedora (KROTSCH, 2014, p. 74).

Com o objetivo de melhor compreendermos essas relações dentro do ambiente escolar, elegemos alguns conceitos sociológicos que nos auxiliem e melhor analisem a política de educação em tempo integral com jornada ampliada, tomando-a desde as inter-relações (interdependências) estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

O surgimento da política de educação em tempo integral com jornada ampliada nos leva a pensar tanto sobre a variedade e a natureza das mudanças pelas quais a sociedade tem passado quanto sobre as “interdependências” e “configurações” que surgem dentro desse cenário. Relativamente a isso, Elias (1994) nos fala da crescente especialização das sociedades que aumenta as exigências feitas ao autocontrole consciente e inconsciente do indivíduo. No que diz respeito às crescentes mudanças ocorridas na sociedade, Elias comenta:

> Na história de determinada sociedade, as mudanças nessa direção podem ser observadas de diferentes maneiras. Sintoma característico dessas mudanças é a utilização de certos objetos como padrões genericamente reconhecidos nas transações [...]. O uso de peças de metal, cujo peso e valor social são garantidos pela estampa impressa de um governante, ou, pelo menos, de uma autoridade central, implica uma organização bastante sólida (ELIAS, 1994. p. 112).

Sendo assim, compreendemos que o surgimento de uma política voltada para ampliação da jornada escolar dos alunos se configura em um aspecto do processo civilizatório, à medida que, no percurso desse processo, a sociedade atribui à escola uma responsabilidade progressiva pela transmissão de conhecimentos formais e pela produção de comportamentos sociais, como a “vergonha”, a autorregulação (autocoerção) e o controle das emoções, sentimentos que surgem do processo de socialização/civilização do indivíduo. Assim, Elias afirma que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das emoções a qual “[...] guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (ELIAS, 1993, p. 54).

À vista disso, entendemos que não é cada sujeito que produz a civilização, mas são os atos dos sujeitos singulares agregados uns aos outros que a tornam universal e produzem ou não a civilização. Desta forma, processos sociais e seres humanos singulares são inseparáveis. Essas interdependências fazem

parte do que Elias chama de “processo civilizatório”. Sobre a ideia de processo, Elias nos explica:

> A imagem do homem como “personalidade fechada” é substituída aqui pela “personalidade aberta” que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para as pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização, e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este motivo, por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. Vista deste ponto de vista básico desaparece a cisão na visão tradicional do homem. O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, o que chamamos de “sociedade”, não sendo uma abstração dos atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada (ELIAS, 2011, p. 240).

Em sua obra O Processo Civilizador (1990), Elias analisa a história dos costumes desde a formação do Estado Moderno e suas influências sobre a civilização. Ao longo das leituras de suas obras, é possível observar que as transformações sucessivas na civilidade humana permitiram o atual grau de civilização e o desenvolvimento de nossa época.

Sendo assim, o somatório dessas transformações permitiu a constituição da atual civilização. Sobre o conceito de civilização, o autor argumenta que

> [...] expressa a autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 2000, p. 5).

Assim, para Elias, o processo de civilização, que perpassa diferentes sociedades, comporta diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de

outras relações de interdependência existentes em seu interior, fazendo com que o processo de civilização não se realize de forma homogênea e retilínea.

> Há figurações de estrelas, assim como de plantas e animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos, é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

Desta forma, o processo de civilização ocorre desde os processos de "individualização" (ELIAS, 2006) do ser humano singular. Por isso, o processo civilizador deve ser entendido como uma mudança em longo prazo das estruturas da personalidade e mudanças na sociedade, visto que ambas caminham para um nível mais alto de diferenciação e integração social que é próprio da configuração estatal da sociedade. Compreendendo esse processo de individualização como o processo de constituição do sujeito (subjetiva e objetivamente), a inserção de um aluno em um programa de ampliação da jornada escolar em tempo integral contribui para esse processo de individualização à medida que se propõe a promover uma formação voltada para os diferentes aspectos constitutivos do sujeito. O processo educacional abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços da escola e até mesmo fora dela. Sendo assim, essas atividades vão proporcionar aos alunos o acesso a diversas experiências culturais e conhecimentos que, por sua vez, os constituirão como sujeito.

Por conseguinte, justificamos nossa escolha pela teoria sociológica figuracional em razão de Elias nos apresentar a sociedade e o indivíduo como elementos indissociáveis, o que vem a ser uma importante consideração para nosso estudo, quando nos referimos ao processo educacional que ocorre em diversos contextos sociais, em diferentes configurações e interdependências. Nesse sentido, a educação integral com jornada ampliada retrata uma modalidade de educação em que diferentes modos de relações são estabelecidos de acordo com a configuração assumida por ela em um determinado contexto.

Considerando que a sociedade constitui o conjunto das relações entre os indivíduos e só existe porque grande número de pessoas quer e faz certas coisas isoladamente, as quais continuam a funcionar independentemente das intenções

particulares, fazendo que as grandes transformações históricas independam da estrutura e da maneira como ela se transforma, pretendemos embasar nossa pesquisa. Como nos explica o autor:

> Que tipo de formação é esse, esta sociedade que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco todos nós juntos? Ela só existe por que existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar por que muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (ELIAS, 1994, p. 13).

Assim, Elias chama a atenção para a necessidade de compreendermos sociedade e indivíduo como um todo, e não como estruturas separadas. Para ilustrar essa relação, o autor faz uma analogia com uma melodia na qual não podemos compreender seu sentido, examinando cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais (ELIAS, 1994, p. 25). Desse modo, ele argumenta:

> Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca.

Da mesma forma, ocorre com o ser humano, quando nos referimos à condição de dependência (interdependência) natural do convívio com outras pessoas. Sem o convívio na sociedade, a criança pode crescer fisicamente, mas não psicologicamente. Sobre isso, Elias argumenta:

> Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto (ELIAS, 1994, p. 27).

Assim sendo, entendemos que a escola pode assumir um papel de fundamental importância no que diz respeito ao processo de constituição da personalidade e evolução da criança, à medida que possibilita diversas situações socializadoras, nas quais são permitidas à criança oportunidades de interação

com o outro. No processo de socialização e de aprendizagem sobre a vida, tanto a escola como a família assumem uma posição única na constituição desse indivíduo. Assim, Elias (1994) argumenta que, somente inseridas em uma rede de interdependências, as crianças aprendem e desenvolvem o autocontrole. Nesse sentido, Leão nos diz:

> Um indivíduo adquire sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas do convívio o levam a adotar regras de refreamento. Essas relações com os indivíduos entre si, por sua vez, são diferentes em sociedades com estruturas diferentes. Em contrapartida, conclui Elias, a formação do caráter individual da criança, o desenvolvimento do autocontrole psíquico, enfim, a historicidade de cada indivíduo, que é a travessia do crescimento até a idade adulta, torna-se a chave para a compreensão do que é sociedade (LEÃO, 2007, p. 76).

Nesse caso, a noção de configuração (figuração) humana nos remete aos processos de experiência e aprendizagem que esses indivíduos terão, considerando sua singularidade.

> O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p. 26).

Do mesmo modo, os indivíduos que ocupam as diversas posições sociais representam, cada um, determinada figuração nesse contexto. Outro aspecto que deve ser ressaltado é que Elias nos apresenta um conceito de figuração em que os seres humanos são compreendidos como unidades autônomas ou independentes, pois cada um dos indivíduos necessita um dos outros, dependentes e ligados reciprocamente, de modo bastante diverso (BRANDÃO, 2000).

Assim, a interdependência e as mudanças nas figurações humanas permitem a transmissão de experiências ao longo de gerações. Essas experiências estão diretamente ligadas às vivências por que o indivíduo passou, as quais, por sua vez, estão ligadas ao contexto social em que viveu. Assim, o modo pelo qual ocorrerá essa “transmissão de conhecimentos” está diretamente ligado ao contexto social da época.

Nesse contexto, encontramos aqui a educação em seu sentido mais amplo, à medida que possibilita os processos de coerção social e autocoerção por meio da obtenção do conhecimento formalmente adquirido. Nessa linha de pensamento, torna-se necessário destacar a escola como uma das principais instituições responsáveis por essa transmissão de conhecimentos formais; por conseguinte, como um local onde ocorrem diferentes tipos de relações (interdependências). Em seu cotidiano, na complexidade das relações estabelecidas em seus espaços, percebe-se que o trabalho coletivo é preponderante, visto que a cooperação entre os sujeitos que atuam nesse espaço passa a ser de fundamental importância para que o processo pedagógico ocorra de forma articulada. Essa articulação requer que os indivíduos envolvidos no processo tenham em mente que o trabalho coletivo venha a ser um dos caminhos para o alcance de objetivos propostos naquele ambiente. Desse modo, essa articulação está diretamente ligada à interdependência, sendo esta um dos elementos responsáveis pela condução do processo pedagógico dentro da instituição escolar. Faz-se necessário destacar que, no contexto desse processo, estão as práticas curriculares propostas pela escola aos alunos que fazem parte da educação integral com jornada ampliada, considerando que o currículo proposto interfere diretamente na constituição do sujeito em diferentes aspectos.

A forma de condução do processo de escolarização do indivíduo e a apropriação dos conhecimentos poderão determinar mudanças de comportamento e suas formas de convivência, adaptando-se ao contexto social de forma a “autorregular-se”.

> O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões, paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia sem grande desconforto, adiar – conforme circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões nem modificar a direção da busca desse objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros (ELIAS, 2006, p. 37).

A capacidade de autorregulação, por sua vez, consiste em um aspecto referente às mudanças na estrutura da personalidade, fato que se torna uma das consequências do processo civilizatório. Essas mudanças referem-se aos

termos sóciogênese e psicogênese que Elias também traz em sua teoria sociológica.

Como dito anteriormente, essas mudanças trazem novas formas de convívio dentro da sociedade e da escola, respectivamente. Sendo assim, a sociogênese possui estrita relação com a psicogênese, pois, mediante as mudanças sociais, ocorrem as mudanças psicológicas e vice-versa. De acordo com Brandão:

> A teoria dos processos de civilização proposta por Elias baseia-se na defesa de que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese) produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem (BRANDÃO, 2000, p. 10-11).

Esses conceitos estão intimamente relacionados com a ideia em Elias (1993) de *habitus,* pois, nesse caso, há a compreensão de que as mudanças culturais se dão em razão de sentimentos, como vergonha e repugnância, conduzindo, assim, as mudanças na psicogênese e na sociogênese em uma direção que processualiza a ideia de civilidade.

Outro conceito de Elias que utilizaremos em nosso estudo refere-se ao conceito de “poder”. Quando falamos em poder, isso tem relação com o fato de que existem grupos de indivíduos que “[...] podem monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (ELIAS, 1994, p. 53). Quando um determinado grupo de pessoas monopoliza aquilo que será essencial à vida de outro grupo, decorre daí, então, uma situação de exclusão social deste último. Tais relações são entendidas como “relações de poder”, não somente no sentido de detenção das necessidades básicas, mas sobretudo como diferenças no grau de organização dos seres humanos envolvidos nesse processo.

Neste caso, ao relacionarmos essa questão com um programa de educação integral com jornada ampliada, entendemos que, diante do cenário educacional que se estabelece diariamente, é possível observar que somente alguns assumem uma posição privilegiada pelo sistema, monopolizando elementos que são indispensáveis à sobrevivência. Diante dessa posição

“privilegiada” que alguns indivíduos assumem diante do sistema em que estão inseridos, notamos que a igualdade de oportunidades não ocorre de forma homogênea.

Partindo do contexto que encontramos no programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória, observamos que o público prioritário a ser atendido compõe um grupo de pessoas que não possuem essa “posição privilegiada” diante do sistema econômico, visto que são alunos que, em sua maioria, se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo excluídos de processos sociais que seriam relevantes para seu processo de individualização. Diante disso, a possibilidade de existir uma educação integral surge como emancipação desse sujeito, de forma a proporcionar novos caminhos para sua formação.

Essa desigualdade nos remete a outro conceito eliasiano, de estabelecidos e *outsiders*. Em sua obra denominada “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (ELIAS, 2000), é possível fazer uma analogia com o que Elias chama de estabelecidos e *outsiders*, compreendendo esses dois grupos pertencentes a uma mesma comunidade, os quais, por sua vez, estabelecem relações de poder e, consequentemente, de interdependência. Nesse livro, Elias trata de um estudo sobre as relações de poder estabelecidas em uma pequena comunidade, Winston Parva, na Inglaterra. Assim, em um modelo empírico de investigação, nos traz o modelo teórico das configurações e nos leva a refletir sobre o poder e a relação entre indivíduo e sociedade.

Da figuração estabelecidos/*outsiders*, Elias identifica que o grupo estabelecido atribuía aos seus membros características humanas superiores, excluindo os membros de outros grupos. Quanto ao impacto de processos estigmatizantes na constituição da personalidade dos *outsiders*, Elias afirma:

> Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último, e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, p. 24).

Buscando aproximar/relacionar os dados referentes a este estudo com nossa temática em questão, observamos que muitas vezes esse tipo de

realidade ocorre dentro dos espaços educativos, visto que muitas crianças que fazem parte do programa de educação em tempo integral são os que representam, nessa analogia, o grupo *outsider*. Assim, vemos implícitas relações de poder que perpassam variados aspectos. Em consonância às observações de Elias, procuramos levantar aqui características que se aproximam do estudo realizado, de modo a fundamentar nossa pesquisa.

Outra contribuição relevante que Elias nos traz refere-se à compreensão dos fatos sociais como parte de uma “rede”. Para Norbert e Elias, as relações sociais são explicadas como uma teia de complexas interdependências, criada pelas interações humanas, entre indivíduos diferentes e/ou iguais. Como citado anteriormente, para a concretização do Programa de Educação em Tempo Integral, é necessária a articulação entre as Secretarias Municipais de Saúde, Educação e Assistência Social, configurando-se, assim, num trabalho em rede. Para o desenvolvimento do programa, é necessário constantes articulações, visto que a educação em tempo integral é considerada uma política pública de âmbito social. Assim, Elias contribui para nosso estudo, pois parte de uma base empírica para estudar as relações sociais de modo interdisciplinar e interdependente, evidenciando o entrelaçamento entre as pessoas e a formação de configurações específicas em diferentes cenários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões construídas por meio deste trabalho, foi possível ampliarmos o conhecimento acerca da educação em tempo integral na educação infantil , bem como conhecer o contexto no qual o programa de ampliação da jornada escolar tem sido implementado no município de Vitória . N este percurso, a teoria sociológica de Norbert Elias permitiu-nos compreender alguns aspectos sobre o processo de escolarização de alunos que fazem parte do programa de educação em/de tempo integral, tornando mais claro o entendimento sobre como se configuram as relações estabelecidas dentro do espaço destinado à educação desses alunos. Considerando a escola como um espaço político, de relações, de inter-relações, de figurações e, portanto, lugar de interdependências, nosso estudo baseou-se nessas reflexões. Acreditamos

que a pluralidade de fontes consultadas e de dados coletados no decorrer desse estudo permitiu o desenvolvimento de uma reflexão capaz de contribuir para o aprofundamento, compreensão e elaboração sobre as questões que envolvem a educação integral no município de Vitória.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL . Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Escritos e Ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v. 2. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador.** v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.
VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Documento Programa Educação em Tempo Integral**, 2010.

_____. Diário Oficial de 14 de março de 2016. **Decreto 16.637**, institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada ampliada” na rede municipal de ensino de Vitória.

_____. **Programa Educação em Tempo Integral**: praticando políticas integradas. Secretaria de Educação, 2009.

FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ

2020