



RETRATOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

experiências e
relatos de práticas
bem-sucedidas

VOL. II



editoraifrn



editoraIFPB



RETRATOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

experiências e
relatos de práticas
bem-sucedidas

VOL. II

João Pessoa / Natal
2023

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

REITORA

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento C. Costa

DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Ademar Gonçalves da Costa Junior

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

REITOR

José Arnóbio de Araújo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Avelino Aldo de Lima Neto

COORDENADOR DA EDITORA IFRN

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

REVISÃO DE TEXTO

Raylena Evelyn de Oliveira Gonçalves do Nascimento

CAPA

Hanna Andreza Fernandes Sobral

CONTATO EDITORA IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.

CEP 59015-300. Tel.: (84) 4005-0763 - editora@ifrn.edu.br



Copyright © Observatório da Educação Pública - IFRN Campus Ipangaçu.

Todos os direitos reservados. Proibida a venda.

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

R438 Retratos da educação pública: experiências e relatos de práticas bem-sucedidas vol. II [livro eletrônico] / Observatório da Educação Pública. – Natal : IFRN ; João Pessoa : IFPB, 2023. 200 p. ; PDF.

ISBN: 978-85-54885-35-9

1. Educação. 2. Educação pública. 3 Educação pública – Relatos e experiências. I. Observatório da Educação Pública. II. Título.

IFRN/SIBi

CDU: 37

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

APRESENTAÇÃO

A educação no Brasil, em especial na escola pública, apresenta desafios de várias ordens: estruturais, sociais, políticas, culturais, financeiras, dentre tantas outras. Além disso, em um mundo cada vez mais digital, novas demandas se apresentam diariamente, fazendo com que professores e gestores construam propostas, replanejem atividades e invistam em formação continuada com vistas a melhorar as práticas pedagógicas e a superar as dificuldades que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a educação é um setor complexo e é impossível apontar um único determinante para tratar de fracasso educacional. Falar de qualidade envolve investimento, formação docente, parceria da escola com a comunidade, afetividade e diálogo. A lista é consideravelmente extensa e, como já foi dito, são muitas as peças que se juntam neste quebra-cabeça que tem como principal objetivo minimizar os problemas enfrentados cotidianamente. Nesta empreitada, podemos afirmar então

que os professores são imprescindíveis em qualquer sistema educacional. São eles que se reinventam a cada novo desafio, que conhecem tão bem os seus estudantes e estão, sempre que possível, em busca de estratégias de ensino mais inovadoras.

Embora a tarefa de educar seja por vezes difícil e cansativa, Paulo Freire nos inspira a continuar. Para o educador: "é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar. [...] Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!"

Assim, movidos pelo desejo de contribuir com uma educação democrática, igualitária e de qualidade, com a valorização de docentes e da escola pública, um grupo de pesquisadores fundou, no ano de 2020, o Observatório da Educação Pública e, desde então, tem investido em pesquisas, estudos e reflexões coletivas comprometidas com a promoção de ações educacionais cada vez mais efetivas e significativas, como simpósios, palestras, publicações, oficinas, minicursos, entre outros. Dentre as diferentes atividades desenvolvidas pelo grupo, uma considerada primordial é a parceria com as secretarias de educação dos municípios do Rio Grande do Norte e da Paraíba, que tem resultado em formação continuada para os profissionais da educação que estão vinculados aos municípios parceiros.

Outra ação importante, uma vez que envolve a divulgação das experiências exitosas realizadas pelas escolas das redes parceiras, é o e-book **Retratos da Educação**

Pública: experiências e relatos de práticas bem-sucedidas que, neste volume 2, traz uma coletânea de textos que, sob diferentes perspectivas e focos, reúne vivências educacionais planejadas e executadas por educadores de diversos municípios dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte.

Desta forma, ao compartilhar esses relatos, o Observatório da Educação Pública, pertencente ao IFRN - *campus* Ipanguaçu, cumpre com o propósito de mostrar que é possível inovar e realizar uma educação mais comprometida com os estudantes e suas comunidades, mantendo assim não apenas a esperança, mas também esperando, como nos ensinou Freire.

Breno Trajano de Almeida
Louize Gabriela Silva de Souza

PREFÁCIO

Reconstruir a esperança

A educação brasileira é marcada por diversas dificuldades históricas, tais como a descontinuidade de políticas públicas, a ausência de uma política de Estado – o que, evidentemente, constitui-se em um projeto –, o frequente contingenciamento do orçamento e a desqualificação dos profissionais da educação. Poderíamos citar outras tantas situações aparentemente permanentes e quase consideradas naturais, as quais atingem diretamente as parcelas mais vulneráveis da população, notadamente no curso dos últimos seis anos.

Recorrer à noção de *natureza* para justificar estratégias de manutenção das estruturas de poder é próprio do funcionamento ideológico das sociedades. Tais estratégias atuam nas esferas mais amplas, como as das políticas estatais em seus aspectos administrativos e regulatórios, mas igualmente nos espaços micropolíticos, como a própria

escola e, particularmente, a sala de aula. Estado e cidadão, sociedade e indivíduo, leis e currículos se entrelaçam no fazer pedagógico: da recepção dos estudantes na porta da escola, passando pela merenda e chegando aos conteúdos e componentes curriculares.

Em cada uma dessas situações, a complexidade da vida societal e subjetiva está em questão, no constante exercício de desnaturalizar os ataques – não raro dissimulados sob a alcunha de *reformas* – à Educação, enquanto elemento fundamental da vida social, e aos sujeitos da educação. As formas de fabricar maneiras outras de ensinar, aprender, organizar os espaços pedagógicos e suas implicações na educação pública precisam ser compartilhadas justamente para termos em mãos variadas ferramentas de reinvenção do cotidiano educativo. Assim, é justamente como uma caixa de ferramentas reconstrutoras da esperança que o e-book *Retratos da Educação Pública: experiências e relatos de práticas bem sucedidas – Vol II* pode ser vislumbrado.

Os capítulos ora reunidos, feitos por quem *espera* os alunos no chão da escola todos os dias, movidos pela *esperança*, são parte do esforço desenvolvido pelo Observatório da Educação Pública (IFRN/CNPq), que opera com maestria na oferta de “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” , segundo preconiza a lei de criação dos Institutos Federais. Nessa mesma direção, esta obra apresenta resultados

alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026 do IFRN. Nele, a instituição assume como uma de suas finalidades, contribuir para “melhorar o nível do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual”, escopo que, conforme o mesmo documento, visa “propiciar o aperfeiçoamento das competências dos professores e induzir esforços, tanto por parte das próprias escolas municipais e estaduais, como dos entes governamentais”.

Nos capítulos desta obra, somos alimentados por muitos atores, cenários e personagens: docentes, bonecas, círculos de aprendizagem, literatura, leitura, práticas de alfabetização, brincadeiras. Com todos eles, aprendemos a lição dada por Paulo Freire na *Pedagogia da Esperança*: não deixar de fazer uma análise política crítica e séria do fenômeno pedagógico mas, concomitantemente, “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer”. Com *Retratos da Educação Pública: experiências e relatos de práticas bem sucedidas – Vol II*, organizado pelos professores Breno Trajano e Louize Gabriela, o leitor tem em mãos – e diante dos olhos – experiências e relatos de caminhos para reconstruir a esperança.

Avelino Aldo de Lima Neto
Professor do IFRN

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 3 |
| PREFÁCIO | 6 |
| | |
| A arte de ensinar através dos olhos de uma boneca..... | 11 |
| | |
| A avaliação diagnóstica frente os efeitos da pandemia na educação: um relato de experiência do Ensino Fundamental (anos finais) na rede municipal de ensino de Bernardino Batista | 19 |
| | |
| A importância das brincadeiras e dos jogos no processo de interação e aprendizagem na Educação Infantil..... | 33 |
| | |
| Análise linguística nos gêneros textuais: Carnaúba dos Dantas-RN embarca nas ondas da leitura | 47 |
| | |
| Centro multiprofissional de apoio às aprendizagens – Cemap Cruzeta/RN | 59 |
| | |
| Garantia do direito a educação de jovens e adultos: uma experiência exitosa no município de Alto do Rodrigues/RN..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas: "com a palavra, o professor" | 87 |
| Identidade e autonomia Educação Infantil:um relato de experiência no município de São Francisco-PB..... | 100 |
| Na trilha do caminho, eis que surge o projeto Círculos de Aprendizagem..... | 112 |
| Núcleo de aprendizagem: reenturmação de alunos para alfabetização | 127 |
| O atendimento educacional especializado e os desafios do ensino remoto no município de Aparecida-PB | 140 |
| Os resultados da alfabetização no município de Ipueira/RN por meio dos programas do governo federal..... | 149 |
| Plenarinho da primeira infância: as crianças e seu exercício de cidadania no município de Santa Cruz-PB..... | 165 |
| Restaurante literário | 178 |
| Uma viagem fascinante pelo mundo da literatura brasileira | 192 |

A ARTE DE ENSINAR ATRAVÉS DOS OLHOS DE UMA BONECA

Angélica Ferreira de Andrade Lopes¹



Figura 01: Projeto Lugar Onde Vivo. *Fonte:* Secretaria Municipal de São José de Princesa (2019).

*“A arte mais nobre é fazer
os outros felizes.”*

(P. T. Barnum)

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário catastrófico como a pandemia do COVID-19, Mario Sergio Cortella, um escritor e educador brasileiro, se indagou em seu livro “Quem sabe faz a hora!” questionando, no primeiro capítulo “Nada será como antes?”. A resposta é sim, nada, inclusive a educação. Resignificar as metodologias no ambiente escolar não é mais algo a ser construído em passos lentos.

Contudo, mesmo em meio a tantas opções de tecnologias visuais, rápidas e dinâmicas apresentadas no período pandêmico, grande parte dos professores ainda nem sequer sabe como utilizar a grande maioria dessas tecnologias para facilitar a aprendizagem. Devido a esta necessidade, os docentes solicitaram ajuda para que suas ideias viessem à prática, inclusive no tocante à contação de histórias.

Foi pensando nisso que, durante reuniões e diálogos, a personagem “Boneca” (Figura 1) foi recordada, esta que, por sua vez, teve e ainda detém grande parte do papel de tornar as narrações de histórias mais atraentes e facilitadoras de aprendizagens. É uma personagem que gera vínculos com a comunidade, com a escola, com as crianças e as famílias,

trazendo narrativas e monólogos que possam ser sentidos, ouvidos e vistos.

PROJETO: O LUGAR ONDE VIVO (PRIMEIRA APRESENTAÇÃO DA BONECA)

Em um município bem pequeno chamado São José de Princesa, na Paraíba, algumas coisas chegam bem lentamente. Com as escolas municipais, todas rurais, não seria diferente. Na escola municipal quilombola Joaquim Jovino de Lima, até meados de 2014 não se ouvia falar de Projetos de Leitura e Escrita. A passos lentos este conceito vem sendo quebrado, e a pandemia veio para reforçar a urgência por atualizações e novos conceitos de como ensinar.

As aulas on-line se iniciaram e com elas as reflexões. Os professores já não conseguiam mais manter a atenção dos estudantes nas telas e a leitura estava cada dia mais difícil, assim como transmitir um comunicado, reunir pais e tantas outras situações. Em reuniões periódicas e discussões em busca de novas estratégias, surgiu a ideia de trazer para as telinhas a personagem Boneca e os demais personagens que já existiam presencialmente nos eventos escolares, em contações de histórias.

E, assim, os vídeos gravados pela Boneca começaram a percorrer as aulas de todos os anos escolares, abrangendo Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Educação

de Jovens e Adultos, a turma de Atendimento Educacional Especializado, além de também ter abrangido a educação do Ensino Médio, da escola Deputado Nominando Muniz Diniz; contribuindo nas acolhidas, nas informações e nos momentos lúdicos de todos esses anos escolares.

Os professores, antecipadamente, iam sugerido algum conto ou alguma necessidade de rotina e, diante destas, os vídeos iam sendo publicados. "A chave é que a criança deve ser levada a querer aprender" (PALMER, 2008, p. 64) e, dessa forma, as informações foram sendo compreendidas. Abriu-se os olhos de quem não conseguia enxergar, tornando as aulas mais atrativas e desejadas.

Preparadas anteriormente apenas para alegrar alguns momentos, as contações foram ganhando força, passeando, algumas histórias por aqui outras acolá, e, hoje, a Boneca e os outros personagens conseguem interagir, orientar e facilita a aprendizagem (Figura 2). Para mais, de forma presencial, os personagens foram usados ainda para contribuir com todo o retorno das aulas (Figura 3), em vídeos informativos, apresentações de contações, acolhidas, utilização de protocolos; eles seguem abrilhantando os eventos e, neste momento, fazem parte da vida escolar de todos.



Figura 02: 1º Projeto de Leitura e Escrita das Escolas. Fonte: Secretaria Municipal de São José de Princesa (2017).



Figura 03: Acolhida no retorno às aulas híbridas 2022. Fonte: Secretaria Municipal de São José de Princesa (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar através da arte é um divisor de águas. Não se trata apenas de levar conhecimento, é se redescobrir. Esses personagens oportunizaram uma didática diferente e agora fazem parte da cultura e da rotina escolar, participando das vivências não só de uma escola, mas de um município.

Claramente sente-se a diferença no impacto e entendimento dos conhecimentos quando estes são repassados, há mais compreensão e armazenamento do que foi transmitido, assim relatam os professores em formações e conversas, diante de seus diagnósticos em sala de aula, comprovando que ensinar vai além das paredes, do quadro, do livro ou de uma apostila.

Pode-se notar os avanços na aprendizagem também observando os resultados das avaliações externas, contudo, devido a quantidade insuficiente de alunos e pelo fato de apenas uma, dentre as nossas cinco escolas, não ser multisseriada, nunca foi possível gerar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município. Ainda assim, a taxa de aprendizagem vem melhorando significativamente (Figuras 04 e 05).

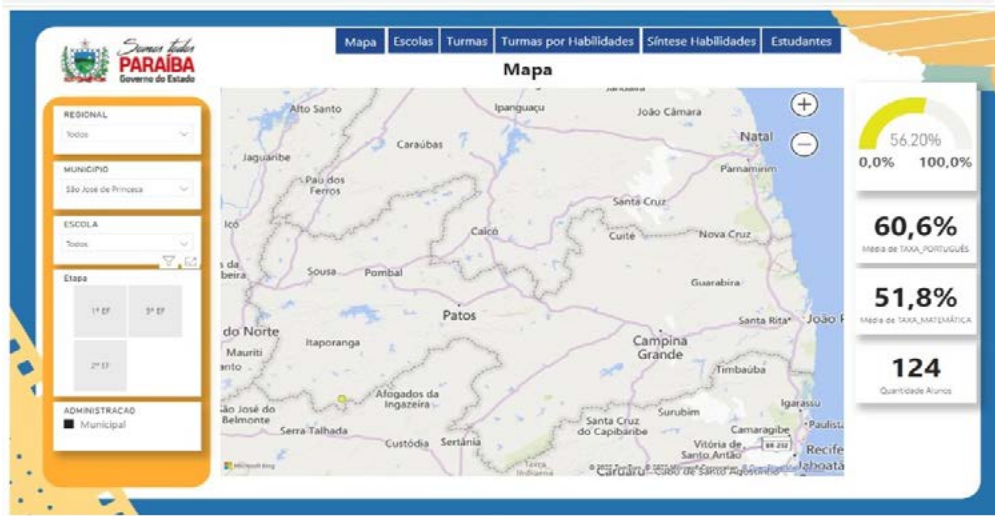


Figura 04: Painel Integra Educação Paraíba - Avaliação em Larga Escala 2021. Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021).

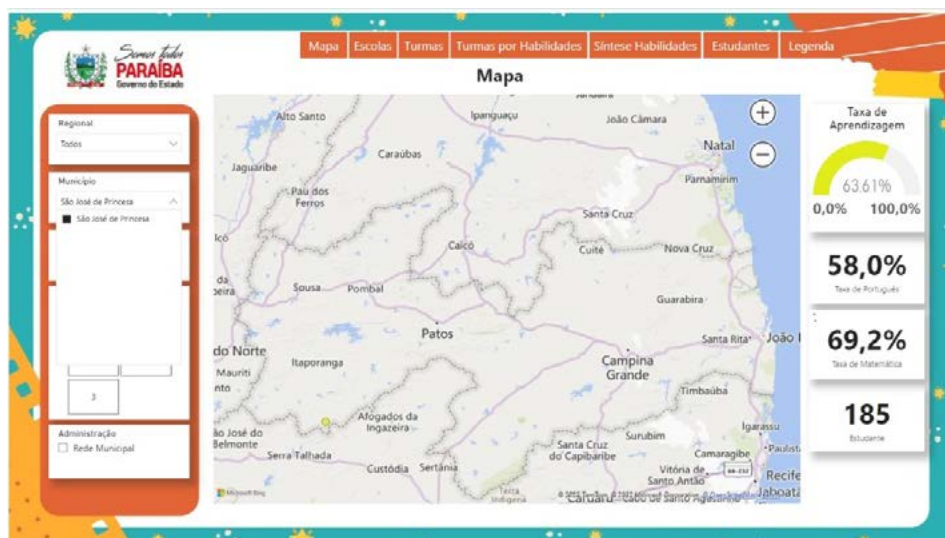


Figura 05: Painel Integra Educação Paraíba - Avaliação Diagnóstica Inicial 2022. Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2022).

NOTAS

- 1 Especialista em Orientação e Supervisão Escolar – FABEX, e-mail: lopesangelicag5@gmail.com

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. **Quem sabe faz a hora!** Iniciativas decisivas para gestão e liderança.1. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

PALMER, J. A. (org.). **50 grandes educadores modernos:** de Piaget a Paulo Freire. Tradução: Mirna Pinsky. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FRENTE OS EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BERNARDINO BATISTA

*Karla Samara Andrade de Sousa*¹

*Kágila Batista Alves Amorim*²

*Ana Isabely Abrantes Martins*³

*Gerlândio Geraldo Teodoso*⁴



Figura 01: Avaliação Diagnóstica Inicial 2022. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

“Avalia-se para conhecer e acompanhar os alunos com a finalidade de lhes oportunizar o desenvolvimento pleno.”

(Jussara Hoffmann)

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela Covid-19, no início de 2020, afetou drasticamente toda a população mundial, principalmente em termos de saúde e no âmbito econômico, social, cultural e educativo. Em todas as esferas, preconizou-se o isolamento social como caminho necessário para se combater a propagação do vírus que ora assolava o planeta.

A educadora Egléia Minas ainda reforça essa visão, segundo a autora, com o advento da pandemia, o mundo inteiro passou por transformações sociais que impactaram os diferentes setores da sociedade. No caso brasileiro, contudo, há uma leitura peculiar, pois as desigualdades existentes apenas se acentuaram. Ela salienta que essa situação atípica “jogou os holofotes, mostrando de modo muito claro, e transparente, a enorme diferença entre as camadas mais abastadas da sociedade e aquela imensa maioria, menos favorecida” (MINAS, 2020, p. 99).

Na educação, por exemplo, houve o fechamento das unidades de ensino e a suspensão das atividades presenciais. Com isso, as redes de ensino sofreram inúmeros impactos. Minas (2020) observa que o fechamento das instituições

escolares, em detrimento do isolamento social, ocasionou o surgimento de novos e antigos dilemas na educação brasileira, a exemplo das problemáticas que pairam sobre a relação família-escola, sobre a formação docente, o uso das tecnologias na educação, a aprendizagem dos estudantes oriundos dos contextos sociais mais vulneráveis, entre outras. Os estudiosos reiteram que esse período trouxe mudanças profundas na vida dos estudantes de diferentes níveis e faixas etárias. Tanto educadores quanto educandos tiveram de aprender a lidar com o ensino remoto mediado por diversas tecnologias. Esse formato de ensino fomentou nos discentes, de maneira inesperada, a autonomia nos estudos e a conscientização do seu protagonismo no processo de aprendizagem (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020).

De lá para cá, muitas transformações ocorreram. Em 2022, com a reabertura das escolas, graças a cobertura vacinal da população, os sistemas de ensino passaram a refletir e repensar suas práticas pedagógicas e de organização e funcionamento do espaço escolar. Os sistemas de ensino passaram a ter ciência de que a oferta educacional não poderia ser como nos anos anteriores e que a acolhida da comunidade escolar e reestruturação das unidades de ensino seguiriam uma nova realidade (ALMEIDA; JUNG; SILVA, 2021). Logo, o retorno às aulas suscitou muitas incertezas, sobretudo de cunho pedagógico, a qual destacaremos a seguir.

Na rede municipal de ensino de Bernardino Batista (PB), os impactos sobre as aprendizagens dos estudantes, no que tange a aquisição de competências e habilidades essenciais, foram significativos. Segundo Tabile e Jacometo (2017), a aprendizagem é um processo que possibilita a apropriação de conhecimentos a partir de experiências do mundo social. Dessa forma, a aprendizagem no seio escolar torna-se de suma importância para o desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, destacamos como aprendizagens essenciais, aquelas relacionadas ao desempenho acadêmico em Língua Portuguesa e Matemática. Ambas as disciplinas são ferramentas essenciais em várias áreas do conhecimento e, por isso, sua compreensão entre os estudantes é de extrema importância (STEUCK; IMHOF; LENARTOVICZ, 2019, p. 4).

Tendo isso em mente, foram realizadas avaliações diagnósticas em larga escala na EMEF José Batista de Sousa, única escola da rede que oferta Ensino Fundamental – Anos Finais, no início e em meados de 2022, além de outras intervenções pedagógicas no mesmo período, com o intuito de identificar os impactos da pandemia frente às aprendizagens acadêmicas nas esferas mencionadas acima. As avaliações contemplaram objetos de conhecimento e habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, presentes na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, foi possível analisarmos essas avaliações, uma vez que os indicadores e resultados

revelaram que as consequências foram negativas. Portanto, as avaliações diagnósticas partiram da seguinte questão: quais consequências se sucederam na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, Anos Finais, em decorrência do isolamento físico-social durante a pandemia do COVID-19?

DESENVOLVIMENTO

Diante da realidade expressa, e em atenção a toda complexidade que envolveu o retorno das atividades presenciais nas unidades de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Bernardino Batista, em parceria com as escolas vinculadas a sua rede, procurou desenvolver algumas estratégias e intervenções pedagógicas que amenizassem os efeitos da pandemia na educação do município. Dentre as ações previstas, foram consideradas prioritárias as atividades de acolhimento que promovessem: o vínculo entre a instituição de ensino, os discentes e a comunidade escolar; a priorização curricular; a formação dos profissionais; o nivelamento das turmas; e a realização de avaliações diagnósticas. Trataremos aqui, especificamente, das avaliações diagnósticas.

Entende-se por avaliação diagnóstica uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. Com essas avaliações, é possível mapear os pontos fortes e

as dificuldades da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona de fato como um diagnóstico. Para Luckesi (2009, p. 81), a avaliação diagnóstica funciona como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Assim sendo, no início de 2022, mais precisamente em março, foram realizadas as primeiras avaliações diagnósticas da rede. Essa avaliação foi denominada de Avaliação Diagnóstica Inicial. Em agosto deste mesmo ano, a rede realizou sua segunda avaliação diagnóstica, esta, por seu turno, foi chamada de Avaliação Diagnóstica Intermediária. A segunda avaliação possuía um cunho comparativo, comparando-se aos resultados da primeira avaliação. Analisemos, portanto, os resultados das turmas de 6º e 9º Ano.

Habilidades em Língua Portuguesa na Avaliação Diagnóstica

- H01** - Localizar informações explícitas em um texto.
- H02** - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- H03** - Inferir uma informação implícita em um texto.
- H04** - Identificar o tema de um texto.
- H05** - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- H06** - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (em mídia impressa ou digital).

- H07 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
- H08 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- H09 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- H10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto.

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|----|
| 6º A | 45,2 | 55 | 71 | 29 | 76 | 24 | 60 | 41 | 62 | 38 | 57 | 43 | 57 | 43 | 4,8 | 95 | 33 | 67 | 57 | 43 |
| 6º B | 61,9 | 38 | 64 | 36 | 64 | 36 | 76 | 24 | 71 | 29 | 81 | 19 | 71 | 29 | 71 | 93 | 31 | 69 | 64 | 36 |
| 6º C | 66 | 34 | 50 | 50 | 72 | 28 | 66 | 34 | 68 | 32 | 64 | 36 | 62 | 38 | 10 | 90 | 48 | 52 | 52 | 48 |

Tabela 1 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial de Língua Portuguesa – março de 2022 (Turmas 6º Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 6º A | 81,0 | 19,0 | 71,4 | 28,6 | 66,7 | 33,3 | 76,2 | 23,8 | 73,8 | 26,2 | 92,9 | 7,1 | 66,7 | 33,3 | 69,0 | 31,0 | 73,8 | 26,2 | 45,2 | 54,8 |
| 6º B | 81,8 | 18,2 | 72,7 | 27,3 | 56,8 | 43,2 | 72,7 | 27,3 | 81,8 | 18,2 | 84,1 | 15,9 | 43,2 | 56,8 | 68,2 | 31,8 | 56,8 | 43,2 | 36,4 | 63,6 |
| 6º C | 71,2 | 28,8 | 75,0 | 25,0 | 61,5 | 38,5 | 71,2 | 28,8 | 75,0 | 25,0 | 86,5 | 13,5 | 50,0 | 50,0 | 61,5 | 38,5 | 55,8 | 44,2 | 19,2 | 80,8 |

Tabela 2 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Intermediária de Língua Portuguesa – junho de 2022 (Turmas 6º Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 9º A | 60,9 | 39,1 | 65,2 | 34,8 | 73,9 | 26,1 | 54,3 | 45,7 | 78,3 | 21,7 | 54,3 | 45,7 | 60,9 | 39,1 | 65,2 | 34,8 | 37,0 | 63,0 | 56,5 | 43,5 |
| 9º B | 58,7 | 41,3 | 82,6 | 17,4 | 69,6 | 30,4 | 71,7 | 28,3 | 91,3 | 8,7 | 71,7 | 28,3 | 69,6 | 30,4 | 63,0 | 37,0 | 54,3 | 45,7 | 67,4 | 32,6 |
| 9º C | 55,3 | 44,7 | 71,1 | 28,9 | 65,8 | 34,2 | 44,7 | 55,3 | 65,8 | 34,2 | 42,1 | 57,9 | 57,9 | 42,1 | 42,1 | 57,9 | 26,3 | 73,7 | 47,4 | 52,6 |

Tabela 3 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial de Língua Portuguesa – março de 2022 (Turmas 9º Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 9º A | 32,6 | 67,4 | 65,2 | 34,8 | 50,0 | 50,0 | 32,6 | 67,4 | 47,8 | 52,2 | 73,9 | 26,1 | 34,8 | 65,2 | 63,0 | 37,0 | 69,6 | 30,4 | 37,0 | 63,0 |
| 9º B | 28,0 | 72,0 | 66,0 | 34,0 | 64,0 | 36,0 | 46,0 | 54,0 | 60,0 | 40,0 | 78,0 | 22,0 | 62,0 | 38,0 | 52,0 | 48,0 | 80,0 | 20,0 | 74,0 | 26,0 |
| 9º C | 33,3 | 66,7 | 57,1 | 42,9 | 45,2 | 54,8 | 42,9 | 57,1 | 59,5 | 40,5 | 38,1 | 61,9 | 59,5 | 40,5 | 52,4 | 47,6 | 73,8 | 26,2 | 71,4 | 28,6 |

Tabela 4 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Intermediária de Língua Portuguesa – junho de 2022 (Turmas 9º Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

Em matemática, os resultados, em sua grande maioria, se mostraram satisfatórios, mesmo que algumas habilidades tenham se revelado frágeis e de baixo rendimento.

Habilidades em Matemática na Avaliação Diagnóstica

- H01 - Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais fazendo uso da reta numérica.
- H02 - Comparar, ordenar, ler e escrever números racionais (frações e decimais finitos).
- H03 - Resolver e elaborar problemas com números naturais, utilizando as quatro operações fundamentais, por meio de estratégias variadas.
- H04 - Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, incluindo frações equivalentes.
- H05 - Resolver e elaborar problemas que envolvam adição, subtração, multiplicação e divisão com números racionais positivos, incluindo problemas do sistema monetário brasileiro.
- H06 - Resolver problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.
- H07 - Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar suas características.
- H08 - Reconhecer, nomear e comparar polígonos (triângulos e quadriláteros), considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
- H09 - Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura, capacidade recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais.

H10 - Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos.

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 6° A | 81,6 | 18,4 | 57,9 | 42,1 | 44,7 | 55,3 | 26,3 | 73,7 | 26,3 | 73,7 | 42,1 | 57,9 | 44,7 | 55,3 | 34,2 | 65,8 | 63,2 | 36,8 | 28,9 | 71,1 |
| 6° B | 86,4 | 13,6 | 61,4 | 38,6 | 63,6 | 36,4 | 18,2 | 81,8 | 13,6 | 86,4 | 43,2 | 56,8 | 40,9 | 59,1 | 18,2 | 81,8 | 72,7 | 27,3 | 34,1 | 65,9 |
| 6° C | 62,5 | 37,5 | 52,5 | 47,5 | 35,0 | 65,0 | 30,0 | 70,0 | 17,5 | 82,5 | 22,5 | 77,5 | 42,5 | 57,5 | 35,0 | 65,0 | 47,5 | 52,5 | 25,0 | 75,0 |

Tabela 5 - Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial de Matemática – março de 2022 (Turmas 6° Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 6° A | 36,4 | 63,6 | 54,5 | 45,5 | 86,4 | 13,6 | 81,8 | 18,2 | 79,5 | 20,5 | 88,6 | 11,4 | 93,2 | 6,8 | 86,4 | 13,6 | 86,4 | 13,6 | 50,0 | 50,0 |
| 6° B | 18,2 | 81,8 | 61,4 | 38,6 | 77,3 | 22,7 | 61,4 | 38,6 | 86,4 | 13,6 | 68,2 | 31,8 | 84,1 | 15,9 | 77,3 | 22,7 | 90,9 | 9,1 | 50,0 | 50,0 |
| 6° C | 46,2 | 53,8 | 69,2 | 30,8 | 71,2 | 28,8 | 51,9 | 48,1 | 73,1 | 26,9 | 75,0 | 25,0 | 71,2 | 28,8 | 65,4 | 34,6 | 71,2 | 28,8 | 48,1 | 51,9 |

Tabela 6 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Intermediária de Matemática – junho de 2022 (Turmas 6° Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|----|
| 9° A | 71,7 | 28 | 44 | 57 | 35 | 65 | 57 | 44 | 54 | 46 | 54 | 46 | 28 | 72 | 43,5 | 57 | 39 | 61 | 59 | 41 |
| 9° B | 81,3 | 19 | 65 | 35 | 35 | 35 | 63 | 38 | 67 | 33 | 65 | 35 | 31 | 69 | 35,4 | 65 | 46 | 54 | 56 | 44 |
| 9° C | 50 | 50 | 35 | 65 | 15 | 15 | 33 | 68 | 38 | 63 | 38 | 63 | 18 | 83 | 30 | 70 | 45 | 55 | 53 | 48 |

Tabela 7 - Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial de Matemática – março de 2022 (Turmas 9° Ano). *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

| TURMAS | HAB 1 | | HAB 2 | | HAB 3 | | HAB 4 | | HAB 5 | | HAB 6 | | HAB 7 | | HAB 8 | | HAB 9 | | HAB 10 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|------|
| 9º A | 41,3 | 58,7 | 56,5 | 43,5 | 43,5 | 56,5 | 41,3 | 58,7 | 26,1 | 73,9 | 69,6 | 30,4 | 32,6 | 67,4 | 45,7 | 54,3 | 32,6 | 67,4 | 56,5 | 43,5 |
| 9º B | 64,6 | 35,4 | 64,6 | 35,4 | 56,3 | 43,8 | 70,8 | 29,2 | 75,0 | 25,0 | 77,1 | 22,9 | 56,3 | 43,8 | 70,8 | 29,2 | 52,1 | 47,9 | 70,8 | 29,2 |
| 9º C | 42,9 | 57,1 | 40,5 | 59,5 | 52,4 | 47,6 | 23,8 | 76,2 | 26,2 | 73,8 | 45,2 | 54,8 | 31,0 | 69,0 | 28,6 | 71,4 | 19,0 | 81,0 | 40,5 | 59,5 |

Tabela 8 - Resultado da Avaliação Diagnóstica Intermediária de Matemática – junho de 2022 (Turmas 9º Ano), *Fonte:* Bernardino Batista (2022).

A partir dos resultados obtidos, algumas intervenções pedagógicas foram desenvolvidas. As avaliações diagnósticas auxiliaram no planejamento das aulas, pois possibilitaram a consolidação das competências e habilidades que os educandos e educandas demonstraram ter maiores dificuldades na série estudada. Ademais, elas foram cruciais para a organização do trabalho docente, tanto no que diz respeito a construção dos planos de ensino dos bimestres, como de suas respectivas estratégias e metodologias diante das dificuldades apresentadas.

Em linhas gerais, nota-se que houve uma melhoria no rendimento dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, nas turmas de 6º e 9º Ano. Por outro lado, chama atenção também como algumas habilidades se mostraram mais frágeis que outras, em especial as que não ultrapassaram 50% no nível de proficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais da educação da rede de ensino do município de Bernardino Batista entendem que as avaliações diagnósticas não se limitam a uma sondagem, mas são um conjunto de práticas que levam a uma diagnose sobre o nível de aprendizagem do aluno, e cuja intenção é identificar as fragilidades e apontar os avanços e conquistas que cada aluno precisa desenvolver ao longo de seu processo de construção da aprendizagem escolar. Segundo Hoffmann (2017), a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

A rede municipal de ensino entende que os resultados dessas avaliações serviram para que os docentes e a equipe pedagógica da escola, com o apoio da Secretaria de Educação, pudessem realizar atividades de intervenção pedagógica, visando desenvolver as habilidades e competências ainda não consolidadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na série em estudo. Outro ponto basilar a ser considerado e colocado em prática, diz respeito a tornar os resultados obtidos, através das avaliações, de fácil acesso aos professores(as) das demais séries, além de contemplar os demais membros da comunidade escolar.

NOTAS

- 1 Doutora em Ciências da Religiões – UFPB, e-mail: karlasamarasousa@gmail.com
- 2 Especialista em Ensino de Química – UCAM, e-mail: kgilab59@gmail.com
- 3 Pedagoga – ISEC, e-mail: isabelana@gmail.com
- 4 Especialista em Atendimento Educacional Especializado – Porto União, e-mail: gerlandioteo368@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2556>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 792-805, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/150/246>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BERNARDINO BATISTA. **Relatório de avaliação diagnóstica 2022**. Departamento Pedagógico – SME, junho de 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação, Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAS, E. A. A ressignificação da prática docente em tempos de Covid-19 no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) – São Paulo/Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n.11, p. 87-101, 2020. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/215>. Acesso em: 16 ago. 2022.

STEUCK, G. V. B.; IMHOF, S. S., LENARTOVICZ, ; I. A contribuição da Língua Portuguesa e da Matemática na aprendizagem do EMI. *In*: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR, 12., 2019, Brusque. **Anais [MICTI]**, Santa Catarina: Instituto Federal Catarinense (IFC), v. 1, n. 12, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/micti/article/view/1686>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedag**, [online], v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000100008. Acesso em: 15 ago. 2022.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Dilvanete de Oliveira Ferreira*¹

*Francisco Reginaldo Linhares*²

*Maria do Socorro Pereira da Costa*³

*Vera Lúcia Fernandes Dantas*⁴



Figura 01: Momentos de brincadeiras em sala de aula. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

"[...] na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa."

(RCNEI/1998, p. 29, vol. 1)

INTRODUÇÃO

Diante da situação de pandemia pela qual passamos, observamos a necessidade de trazer para a sala de aula um pouco de alegria, descontração e movimento. Contudo, propor um projeto que resgate o "brincar e a interação", depois de um longo período afastados do dia a dia da sala de aula, é algo desafiador. É através do brincar que a criança se encontra com o mundo, com suas inquietações, suas curiosidades e é a forma como ela elabora significados para aquilo que está a sua volta e para aquilo que ela projeta. Do mesmo modo, as brincadeiras e os jogos também trazem possibilidades para a criança desenvolver o raciocínio, criar estratégias e pensar e repensar alternativas para alcançar os resultados desejados.

É durante essas atividades do brincar e do jogar que a criança inicia a vivência do respeito ao colega, onde a competição também é aliada da cooperação, onde novos desafios são colocados e elas buscam superar a si próprias pelo simples prazer de brincar e/ou jogar.

O principal objetivo desse trabalho é possibilitar a criança uma vivência lúdica e a socialização das brincadeiras e jogos em sala de aula, proporcionando-lhes a descoberta do prazer do brincar, bem como estimular a criatividade e incentivar a autonomia e a interação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos a teorização sobre o brincar; já na segunda, a descrição de como o projeto foi aplicado; e, por último, apresentamos as nossas conclusões, trazendo os apontamentos necessários como forma de encerrar a atividade.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a Educação Infantil nos leva a pensar sobre as práticas pedagógicas direcionadas para as crianças de 0-5 anos de idade, juntamente com as especificidades dessa faixa-etária. Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar as práticas do brincar que, juntamente com o cuidar e educar, formam a tríade fundamental para o desenvolvimento da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 29, nos garante que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, se faz necessário pensar, planejar e organizar práticas que colaborem com o desenvolvimento da criança em seus mais diferentes aspectos. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI/1998, p. 27, vol. 1) definem a brincadeira como sendo “[...] uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. É através das brincadeiras que as crianças usam a imaginação, criam personagens, cenários e aprendem a partir das interações com as demais. “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser” (BRASIL, 1998, p. 27).

As crianças recriam e repensam os acontecimentos ao seu redor, em diferentes cenários, com variados personagens, mesmo tendo a certeza de que a situação que está vivendo não é real, e sim uma situação lúdica. Nesse sentido,

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, a brincadeira oportuniza que as crianças possuam formas de adquirirem autoestima, superando de forma criativa as suas dificuldades, além de se inserirem em alguns grupos de adultos que interiorizam e seguem os seus ensinamentos, adquirindo autonomia ao realizarem as suas escolhas ao brincar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), na elaboração das orientações curriculares, estabelecem como um dos temas a ser priorizado: "Brinquedos e brincadeiras na educação infantil", pois, é nessa construção, que as crianças têm oportunidades únicas de desenvolverem as suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a BNCC (2017) coloca o brincar como um dos direitos essenciais de aprendizagem da criança, a qual deve:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse sentido, a BNCC (2017) só vem corroborar com a discussão sobre o brincar que está posta nos demais documentos oficiais do MEC, a exemplo da LDB (1996), dos

RCNEIs (1998) e das DCNEIs (2010), pois esses afirmam a importância do brincar para as crianças dessa etapa da educação básica. Semelhante a isso, Linhares e Costa (2022) nos colocam que:

A brincadeira, como aquisição humana, favorece o bem-estar das crianças, elevando sua autoestima e, dessa forma, contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor. A brincadeira ajuda no desenvolvimento infantil, tornando a criança mais responsável e de bem com a vida. Para a criança brincar, ela precisa de espaço amplo para desenvolver suas brincadeiras, seja nas escolas ou no ambiente familiar (LINHARES e COSTA, 2022, p. 668).

Assim, a brincadeira se configura como sendo imprescindível para as crianças nessa fase, pois elas vão se constituindo aprendizes e se tornando responsáveis, com a alta estima elevada, representando o seu mundo através da imaginação, seja nas brincadeiras individuais ou coletivas, com as orientações dos adultos.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DITO E O FEITO

O que podemos relatar como experiência positiva do trabalho que nos dispomos a realizar é a participação das crianças em todas as atividades propostas, envolvendo tanto os jogos quanto as brincadeiras. Com isso, constatamos que o “lúdico” precisa e deve protagonizar o ensino na Educação Infantil. Nessa perspectiva, potencializamos o brincar e o jogar como atividades pedagógicas direcionadas, com o intuito de propiciar a construção do conhecimento de forma lúdica, pressupondo que tanto a brincadeira quanto o jogo não podem ser vistos como um mero passatempo.

No passo a passo metodológico, consideramos uma série de fatores antes de por em prática o que planejamos a respeito do tema, como: o papel do professor; a intencionalidade pedagógica; a possibilidade para as crianças desenvolverem a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação; além de favorecer a construção de um saber diferenciado. Foram diversas as atividades utilizadas: músicas que propiciassem movimentos diversos para exercitar o corpo, brincar de roda, dança das cadeiras, misturar os sapatos, bambolê, amarelinha, corrida de saco, pular corda, entre outras. Todas com o intuito de desenvolver habilidades que estimulassem o equilíbrio, a agilidade, a socialização, a noção de lateralidade, a coordenação motora,

a concentração, o ritmo, a linguagem, a criatividade, a organização, a orientação espacial e estratégias.

Para mais, trazemos aqui uma observação relevante a respeito do contexto em que desenvolvemos esse trabalho bem específico com jogos e brincadeiras, havíamos acabado de retornar as aulas presenciais e, em diagnóstico feito com as crianças, onde todos os professores levantaram questionamentos sobre o que elas mais sentiram falta durante as aulas remotas, a resposta que obtivemos de forma unânime foi “de brincar com os colegas.”

A partir dessa confirmação, começamos a traçar estratégias para suprir, e aplicar em sala de aula, as expectativas das crianças. Desse modo, elaboramos um projeto considerando os prós e os contras, pois ainda estávamos em momento delicado de pandemia, onde as famílias ainda se encontravam receosas em mandar as crianças para escola, então oferecíamos os dois sistemas de trabalho, presencial e remoto, para que eles pudessem optar por um ou outro. “Os prós” era oferecer às crianças aquilo que lhes é de direito, posto na BNCC/2017 (Base Nacional Comum Curricular), os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, devolver para as crianças a alegria de interagir e a oportunidade de descobrir, criar e observar. “Os contras” era que a pandemia da Covid-19 ainda era um fato, os protocolos determinados pela OMS (Organização Mundial de Saúde) ainda precisavam ser observados.

E logo alguns questionamentos começaram a surgir: como garantir os “direitos” mantendo distanciamento social? Quais estratégias vamos usar para que as crianças não corram riscos? Será que é possível suprir a necessidade do brincar diante de tal contexto?

Não é fácil desenvolver um trabalho satisfatório dentro de condições tão restritas, mas não é impossível. Começamos, então, a pesquisar quais jogos e brincadeiras poderíamos elencar sem comprometer ou descumprir as orientações vindas dos órgãos competentes no contexto pandêmico. A partir dos questionamentos anteriormente descritos, preparamos alguns materiais disponíveis na escola para que pudéssemos desenvolver brincadeiras e jogos com as crianças, como: TNT, E. V. A., caixas, latas de leite, fita colorida, cola e outros; além da organização de brincadeiras com bambolês, bolas, escorregador e cesto de basquete (Figura 01). Com o material pronto, definimos as estratégias e elaboramos um cronograma para, dessa forma, colocar em prática o planejado.

Num primeiro momento, apresentamos o projeto para as famílias para que tivessem conhecimento da proposta de trabalho que estávamos desenvolvendo. Já no segundo momento, levamos para a prática as atividades planejadas, “brincadeiras e jogos”. Sem desconsiderar a importância de cada etapa, mas avaliamos que essa foi a mais relevante, pois foi preciso definir as estratégias que seriam utilizadas. Antes da brincadeira ou do jogo, o professor precisa e deve

deixar claro para as crianças as regras, o que pode e o que não pode, é necessário questionar sobre o que estão fazendo e por que estão fazendo daquele jeito. Observar, mediar e registrar tudo que acontece durante a atividade é tarefa imprescindível, desde o momento de apresentá-la para as crianças até o momento de registrar os efeitos positivos e/ou negativos que a atividade surtiu. Por fim, o terceiro momento foi avaliar todo o desenrolar do trabalho, já que foi um projeto direcionado às turmas de crianças de 2 a 5 anos de idade (Figura 02).

Dessa forma, concluímos que o trabalho bem pensado, sistematizado, com estratégias bem definidas e com análise das práticas é um trabalho diferenciado. As atividades que trabalham diferentes habilidades provocam e despertam na criança o desejo de participar, de interagir e, desde cedo, de começar a respeitar a vez do outro, bem como o desejo de explorar e descobrir coisas novas. É pertinente frisar que esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e atende os interesses e necessidades das crianças, além de estimular a criatividade e a curiosidade, pois ali experimentam, criam hipóteses e desenvolvem estratégias, promovendo aprendizagens diversas.



Figura 02: Atividade lúdica realizada com as crianças da educação infantil. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).



Figura 03: Brincadeiras e jogos realizados na quadra. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todas as discussões e situações postas aqui, ficou evidente que as atividades lúdicas, brincadeiras

e jogos têm o potencial de desenvolver a criatividade, além de oportunizar e promover o conhecimento. Propor desafios e promover interações é algo essencial na primeira infância para trabalhar relações, valores, atitudes, além de cuidar das emoções, afetos, medos, autonomia, autoestima e confiança da criança.

Assim sendo, foi possível observar que as crianças são capazes de questionar, interpretar, expor o que pensam, tomar decisões e assumir seu papel em diversas situações. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do nosso projeto atende o proposto pelo objetivo geral, que foi o de socializar as brincadeiras e jogos em sala de aula e permitir aos estudantes uma vivência lúdica para despertar o prazer pelo brincar e como consequência estimular a criatividade, a autonomia e a interação no processo de aprendizagem.

Com a análise das atividades envolvendo "brincadeiras e jogos", conseguimos diagnosticar o estágio de desenvolvimento de cada criança, com suas ideias, valores, comportamentos, atitudes, habilidades, potenciais, interesses e necessidades. E consideramos satisfatório pelo resultado que obtivemos no retorno presencial, registrando 80% das crianças matriculadas na escola, o que fez com que nos tornássemos um projeto anual, trabalhado em diversos momentos.

NOTAS

- 1 Especialista em Psicopedagogia – FIP, e-mail: divanete2008@hotmail.com
- 2 Mestre em Ensino – UERN, e-mail: reginaldo_linhares@hotmail.com
- 3 Mestre em Ciências da Educação – ISEL, e-mail: socorocos2@gmail.com
- 4 Pedagoga – UERN, e-mail: veraademarcoss@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Introdução. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

LINHARES, F. R.; COSTA, M. C. Educação infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar. **Revista Educar Mais**, Pelotas (RS), v. 6, p. 660-671, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2837>. Acesso em: 09 set. 2022.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS TEXTUAIS: CARNAÚBA DOS DANTAS-RN EMBARCA NAS ONDAS DA LEITURA

*Renan Tenório de Medeiros*¹

*Rúbia Raquel Dantas Roque*²

*Wagner Cortês de Lima*³



Figura 01: Projeto “Nas Ondas da Leitura” do Instituto Municipal João Cândido Filho, em Carnaúba dos Dantas-RN. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

“O processo de alfabetização válido entre nós é aquele que (...) não se satisfaz apenas (...) com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade.”

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O processo de letramento inclui como base fundamental a presença da análise linguística nos gêneros textuais e no ensino de leitura e escrita em sala de aula como repertório do conhecimento. Considerando essas questões, esse trabalho investiga as variações linguísticas dentro do contexto do aluno(a) e o seu envolvimento com a competência linguística, a leitura e a escrita nessas atividades pedagógicas, resultando na ampliação do desenvolvimento pedagógico nas aulas de língua portuguesa, a fim de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse período pós-pandemia. O propósito deste trabalho é questionar os efeitos do espaço literário na vida do indivíduo, superar dificuldades de aprendizagem através de gêneros textuais e contribuir com a pesquisa científica nos estudos da análise linguística, afinal, fazer uma reflexão linguística significativa consiste em questionar atos, ideias e linguagens, inclusive aqueles presentes dentro da própria escola.

Explorar opções de estilo, tanto na leitura como na produção, compreende, então, num trabalho que não só constrói o gênero, mas também sustém o traço inexorável do dialogismo da linguagem. Logo, o trabalho de análise de estilo com os alunos é mais uma alternativa de garantir boas produções textuais, além de, obviamente, garantir a postura do aluno como sujeito crítico e atuante no texto.

A prática inerente ao processo de ensino, leitura e produção de textos em ambiente escolar tem se tornado objeto de pesquisa de alguns pesquisadores. Afinal, a escola é o primeiro local para os indivíduos aprenderem e praticarem esses conhecimentos. Na sala de aula, na maioria das vezes, as atividades de leitura e escrita encontram forte resistência dos alunos que expressam seu desagrado pela leitura e/ou escrita. Nesse sentido, discute-se muito sobre como lidar com os textos nas escolas, e não nos cursos de português, pois não existe escola sem leitura de textos escritos, fora que essa atividade permeia todas as disciplinas. Portanto, ler e escrever estão intimamente relacionados e são habilidades básicas para o aprendizado em vários campos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Para mais, seguimos a pesquisa com os pressupostos teórico-metodológicos de Antunes (2010); Bakhtin (1979); Freire (2001); Passarelli (2012); Jacobson (1995); Marcuschi (2008); Rosa, Enumo e Silveira (2012); Fiorin e Savioli (2011); e Travaglia (2007). Nossos dados revelam que, apesar de os alunos ainda acreditarem na associação entre língua

e gramática normativa, eles também apresentam crenças e atitudes positivas em relação à pedagogia da variação linguística, defendendo a ideia de que é papel da escola não só reconhecer, como também trabalhar a diversidade linguística dentro dos gêneros textuais.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS TEXTUAIS

A linguagem penetra e estabelece relações interpessoais. Nesse sentido, como exemplo público de uso da linguagem, a missão das escolas é proporcionar aos alunos condições favoráveis para formar essas relações. Isso significa que a linguagem transcende a forma de interação porque, na verdade, é ela o próprio processo de interação entre os sujeitos, os quais usam várias linguagens para diferentes fins.

Desse modo, ampliar a compreensão dos textos não é apenas um estudo de tipos, mas também um estudo de gêneros textuais, o que é muito importante. Os padrões regulares de organização de texto constituem textos incorporados em diferentes gêneros. Os gêneros mudam com o tempo e com as condições históricas de cada grupo a que pertencem, portanto, muitos gêneros podem desaparecer, aparecer ou serem modificados com as mudanças da sociedade (ANTUNES, 2010). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais aparecem, se localizam e se integram funcionalmente na cultura em

que se desenvolvem. Prova disso é o próprio conceito de gênero, originado historicamente na Antiguidade clássica, de um ponto de vista mais literário, pelo filósofo grego Platão. Posteriormente, Aristóteles tentou pela primeira vez classificar esses gêneros em: prudência, usada para conselho ou oposição; justiça, usada para acusação ou defesa; e épico, para elogio ou condenação.

Assim sendo, com o objetivo de proporcionar momentos reflexivos acerca dos gêneros textuais, foi desenvolvido no Instituto Municipal João Cândido Filho o projeto “Nas Ondas da Leitura”, em parceria com a editora IMEPH. Durante o projeto, foi possível perceber que o ensino de literatura em sala de aula é de suma importância, visto que ninguém forma leitores, nós somos leitores. Apesar da redundância do envolvimento com a leitura, cada indivíduo tem o poder de pensar diferente. E isso faz toda diferença.

A leitura também deve ser acolhida e ouvida no espaço familiar, os pais e responsáveis precisam se envolver nesse processo para que a interação venha a somar junto com esse exercício de aprender. É a busca coletiva pela superação das dificuldades apresentadas por crianças e jovens após um longo processo de ensino remoto.

Nessa perspectiva, o projeto “Nas Ondas da Leitura” tem uma proposta intuitiva de estímulo à prática da leitura e da escrita, necessárias para que o aluno tenha capacidade de aprender a raciocinar e para que possa se tornar um sujeito crítico na sociedade, com habilidades, competências

e valor moral. A literatura transforma o indivíduo pela sua arte de pensar e pela liberdade de compreendê-la. A arte, por sua vez, muda a visão de mundo pelo encontro do conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, apresentamos o trabalho realizado pelo professor de Língua Portuguesa, Renan Tenório, que seguiu o direcionamento do planejamento e as sugestões do livro do professor - material entregue pelo projeto 'Nas Ondas da Leitura'- propiciando, a partir dessas diretrizes, a realização de atividades de maneira espontânea e dinâmica com seus alunos e alunas, nas turmas do 7º, 8º e 9ºano, dos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas envolvidas nos textos discursivos lidos em sala traziam um repertório de livros de autores e ilustradores do projeto, além de produções de alunos(as) com repertório didático, por meio da leitura, produção textual e ilustrações, incentivando as produções dos alunos, com os quais o projeto se insere na comunidade escolar, para amplo da competência didática e artística.

Para além disso, foram realizadas "Rodas de leitura", estimulando a participação dos alunos envolvidos no projeto. Os debates que surgiam nos momentos das "Rodas de leitura" criavam um ambiente onde os alunos podiam argumentar e compartilhar ideias sobre o que eles haviam lido durante esse processo, se posicionando e tirando suas conclusões e curiosidades sobre o que foi lido. Por apresentar uma linguagem fácil e aproximar o aluno ao cotidiano, essa participação positiva dialogada entre professor e aluno

contribuía para a superação das dificuldades apresentadas por eles.

Em meio ao processo, foram realizadas produções de textos em grupo também, incentivando a escrita criativa no espaço escolar, com intuito de que os alunos se tornassem editores e revisores de suas próprias ideias de produção textual, permitindo que eles se sentissem inseridos dentro desse contexto de formação leitora.

De modo geral, os alunos demonstraram interesse em trabalhar o projeto em sala de aula, junto ao professor, e buscaram meios para estarem inseridos nos textos discursivos trabalhados como: música, dança, teatro, poesia, pintura, leitura e escrita. Utilizaram a criatividade e a liberdade de expressar seus sentimentos e dedicaram esse tempo para aprender e ter compromisso com o ensino e com as atividades referentes ao projeto. Dessa forma, o projeto permitiu trabalhar a diversidade nesses multiletramentos, com a participação de alunos de diferentes idades, alunos público-alvo da educação especial, alunos que residem na zona rural e na zona urbana, e alunos com ou sem dificuldades na área da leitura e escrita. É de fato, um trabalho incentivador e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi problematizar o quanto o espaço literário traz efeitos positivos na vida do aluno, bem

como trazer novas reflexões acerca da pesquisa científica nos estudos da análise linguística. Por meio do trabalho com os gêneros textuais, a proposta é que se resgate o olhar sobre as formas linguísticas, no fino pressuposto de que há estruturas que sustentam opções textuais e discursivas.

O ensino de leitura e produção textual nos anos finais da educação básica se tornou um desafio no pós-pandemia. Com a Covid-19, milhares de estudantes sofreram pela ausência do convívio escolar. No entanto, a educação, como sinônimo de resistência, segue firme na linha de frente e a escola, com o manuseio das atividades pedagógicas e incentivo ao corpo docente, buscou ferramentas que contribuíssem para um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo.

É desafiador trabalhar com leitura e produção de textos em sala de aula, porque o desinteresse faz parte. Há turmas em que a leitura flui positivamente e o envolvimento é compatível devido à curiosidade dos alunos e alunas com os textos trabalhados. Já em outras, existe uma resistência maior, por conta dos alunos(as) que não são alfabetizados e sentem mais dificuldades na aprendizagem. Portanto, a leitura é uma prática contínua e, vale ressaltar, a escola precisa conduzir o aluno a se comprometer com as atividades de estímulo a leitura e a escrita, onde os representantes da comunidade escolar possam contribuir com a formação continuada de professores e professoras, ressignificando suas qualificações com cursos capacitados para os mesmos, levando em

consideração o ensino e a aprendizagem positiva e afetiva do fazer pedagógico.

O projeto “Nas Ondas da Leitura” já é uma realidade na rede municipal de ensino de Carnaúba dos Dantas, que contempla alunos dos níveis Fundamental I e II. O projeto objetiva, essencialmente, o acesso aos livros nos seus mais diversos gêneros textuais e, desse modo, fomenta o gosto pela leitura e pela escrita de forma criativa, partilhada, significativa, lúdica e prazerosa. É notável, por meio desse relato de experiência, a relevância do projeto frente à realização de atividades que promovam contato efetivo com a leitura, além de possibilitarem a prática da escrita e reescrita por meio de um planejamento exequível, mediado pelo professor. Ressalta-se, ainda, que o projeto “Nas Ondas da Leitura” é uma ação de cunho contínuo, ou seja, os educandos são estimulados durante todo o ano letivo a praticarem a leitura e a escrita, a partir do contato com os livros e com as propostas pedagógicas.

NOTAS

- 1 Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, e-mail: renan.tmdrs@gamil.com
- 2 Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, e-mail: rubiaroque15@gmail.com
- 3 Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e-mail: wagnercortes23@gmail.com

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **História e didática**. 1. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CANCIAN, R. **Interacionismo simbólico (fundamentos). Blumer e o estudo das interações sociais**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/interacionismo-simbolico---fundamentos-blumer-e-o-estudo-das-interacoes-sociais.htm>. Acesso: em 11 fev. 2023.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana

Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GUY, G. R. A identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões de variação lingüística. **Organon**, Porto Alegre, v. 14, n. 28-29, p. 17-32, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30194>. Acesso em: 05 out. 2022.

IMEPH. **Nas Ondas da Leitura**: guia de orientações ao professor. Obra coletiva. 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2013.

JACOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

PASSARELLI. **A didatização da escrita**: Implicações teórico-metodológicas. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 17, n. 2, p. 90-101, 2017. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/979>. Acesso em: 02 mar. 2023.

ROSA, E. M.; ENUMO, S. R. F; SILVEIRA, K. A. **Concepções**

de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wfRgRRg6qMYNpLTHS5tR/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TENÓRIO, R. **Análise linguística nos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II.** Carnaúba dos Dantas: FAVENI, 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** 1991. 264 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais.** São Paulo: Saraiva 2012.

CENTRO MULTIPROFISSIONAL DE APOIO ÀS APRENDIZAGENS – CEMAp CRUZETA/RN

Alciony Régia Soares Santos

João Maria Moraes da Costa

Rafael de Medeiros Batista

Ronaldo Macêdo



Figura 01: Inauguração da sala do CEMAp em Cruzeta-RN. Fonte: Acervo dos autores (2022).

“[...] diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário de diferença é a mesmice, o contrário de igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender, mas não é uma coisa simples de executar.”

(Veiga Neto)

INTRODUÇÃO

É correto afirmar que o processo de reconhecimento da Educação Especial e Inclusiva foi dado de maneira lenta. Porém, no ano de 1988, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular passou a ser garantida com a criação da constituição vigente. A Constituição Federal aponta em seu capítulo III, artigo 208, que é dever do Estado o atendimento educacional aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Já as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – definem a Educação Especial, em seu artigo 58, como a modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

A partir do recebimento e compreensão dos alunos acolhidos pela Educação Especial, as Secretarias Municipais buscaram a adaptação necessária para ofertar

adequadamente um processo de ensino-aprendizagem qualitativo. Uma equipe multiprofissional, como o próprio nome sugere, é aquela formada por diversos profissionais que atuam em conjunto para cumprir um determinado objetivo. Tal equipe se faz importante dentro de uma escola ou, caso não seja possível, em cada unidade de ensino que se faça presente no sistema de ensino local, tendo em vista que os estudantes com deficiência apresentam diversas necessidades de atendimento, sendo necessário desenvolver tanto o processo de ensino/aprendizagem quanto os cuidados e atenção específica. Além disso, devem ser levadas em consideração as deficiências intelectuais, físicas, visuais, auditivas, entre outras, e os perceptivos que podem acometer essas pessoas, bem como o acompanhamento familiar.

Dessa maneira, o município de Cruzeta, no Rio Grande do Norte, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes - SMECE, atentou, sonhou, almejou e efetivou a prática democrática com a amplitude dos investimentos de recursos orçamentários, preconizando a qualidade e a efetivação da escola pública municipal, garantindo os direitos fundamentais de estudantes e profissionais da educação, promovendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, observando as suas mais diversas complexidades. Nessa perspectiva, foi implantado, no município de Cruzeta/RN, o Centro Multiprofissional de Apoio às Aprendizagens

(CEMAp), inaugurado no dia 11 de maio de 2022, com o objetivo de oferecer à rede pública municipal de educação o desenvolvimento e o apoio às capacidades de aprendizagens dos alunos, por meio de uma equipe multiprofissional e na perspectiva do trabalho interprofissional e colaborativo.

A equipe multiprofissional do CEMAp é constituída por um (01) assistente social, um (01) psicólogo, um (01) psicopedagogo e, futuramente, contará com um (01) fonoaudiólogo. Essa equipe está inserida na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, que atende alunos oriundos das três escolas da rede municipal do referido município, circunscritos a um determinado território, em trabalho conjunto à equipe técnica da SMECE e à comunidade escolar, desenvolvendo atividades e ações para construção de estratégias, fortalecendo o desenvolvimento humano do corpo discente e superando os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem com foco na inclusão dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

O município de Cruzeta/RN está situado na região do Seridó Potiguar, com uma população estimada, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 7.968 habitantes, e é composto por 03 escolas municipais: CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

Joaquim Lopes Pequeno; EMAAM - Escola Municipal Ana Assis de Medeiros; e EMCAS - Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva, localizadas na zona urbana, atendendo alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural. Para mais, o município também disponibiliza ônibus para fazer o deslocamento dos alunos oriundos da zona rural até a escola, atendendo o Ensino de Educação Infantil, bem como o Ensino Fundamental I e II, com aproximadamente 1.050 estudantes matriculados.

Para além disso, o universo escolar apresenta demandas diversas e desafiadoras, as quais requerem serviços que se somem às equipes já existentes nas escolas, como as Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo. Partindo desse pressuposto, foi instituído o Centro Multiprofissional de Apoio às Aprendizagens (CEMAp) para:

- Acolher e encaminhar os nossos estudantes e profissionais com instabilidades emocionais, principalmente após a pandemia da Covid-19;
- Colaborar com a construção de relatórios pedagógicos, notadamente para aqueles estudantes sem laudo médico, mas com nítidos sinais de dificuldades de aprendizagem ou transtornos;
- Apoiar e promover ações que mitiguem as interrupções no processo de aprendizagem

ocasionadas por essas dificuldades. Inclusive, para essa finalidade, o atendimento e/ou acompanhamento serão relacionados à dinâmica ativa do contexto escolar, na compreensão e enfrentamento de queixas como: baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, relacionamento interpessoal, desenvolvimento socioafetivo, ausência familiar, evasão escolar e retenção.

O trilhar dos caminhos para construção de estratégias que visam à superação das queixas escolares precisa considerar:

- A dificuldade de aprendizagem como fenômeno multifatorial, onde a intervenção deve se dar considerando a escola e a participação da família;
- A descentralização quanto às dificuldades de aprendizagem, não culpabilizando seus pares, seja o estudante, sua família ou o professor, pois isso impossibilita os avanços de discussões na tentativa de transformação da instituição escolar e da prática pedagógica;
- O desenvolvimento de ações que promovam o sentimento de pertencimento do aluno à escola e, nesse caso, o entrelaçamento família e escola se faz

urgente e necessário, com participação ativa dos pais no processo escolar dos filhos;

- A importância da formação continuada para contribuir no desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas a serem adotadas.

Portanto, o caminho que o CEMAp percorrerá será o de superação das dificuldades de aprendizagens em prol da disseminação de práticas pedagógicas inclusivas, que visam às potencialidades do estudante, ao resgate da integralidade do sujeito, à responsabilidade compartilhada e à dinâmica entre escola, família e sociedade. Considera-se, assim, a área em que a escola está inserida e a valorização do ambiente escolar como terreno fértil para o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem.

A ideia de equipes multiprofissionais na educação, defendida por Garcia (1994), consiste em observar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, identificando e atendendo os discentes com dificuldades de aprendizagens nas escolas do território da área de abrangência, bem como elaborar relatórios pedagógicos, indispensáveis para os estudantes que serão atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

Dessa forma, as escolas encaminham ao CEMAp a demanda, por meio de um relato escrito/queixa, que deve ser realizado em conjunto pelo professor e pelos atores da

escola, com informações sobre o processo de aprendizagem do estudante que necessita de análise, expondo as necessidades e dificuldades em relação às crianças e adolescentes. Essa queixa se dará através do Protocolo de Avaliação de Desempenho Individual do aluno. Dessa maneira, o aluno será acolhido e inserido no CEMAp, perpassando por todos os profissionais de forma interdisciplinar, realizando atendimento, acompanhamento e intervenções quando necessário.

A partir da análise coletiva da equipe do CEMAp, será construído um relatório pedagógico descritivo, apresentando as habilidades e dificuldades identificadas no estudante durante o período avaliado. Também se insere na metodologia deste trabalho, a manutenção de um grupo de educação permanente por parte dos integrantes da equipe multiprofissional do CEMAp e demais profissionais da educação que estejam envolvidos nas ações do centro multiprofissional. A equipe do CEMAp se reunirá semanalmente para discutir e avaliar o desenvolvimento das ações, bem como debater temas transversais. De forma prática, a operacionalização do CEMAp se dá da seguinte forma, de acordo com o fluxograma (Figura 02):

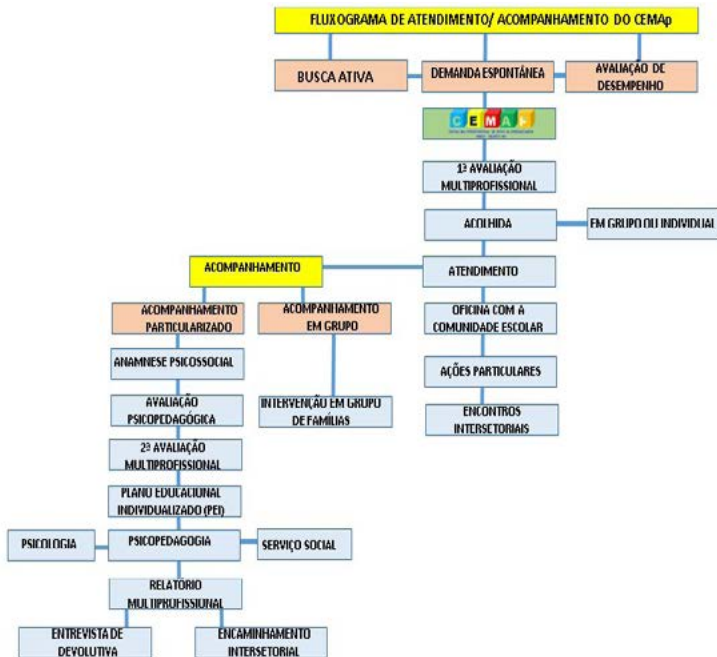


Figura 02: Fluxograma de atendimento e acompanhamento do CEMAp.
 Fonte: CEMAP/SMECE (2022)

- Apresentação do trabalho do CEMAp às escolas que serão contempladas com os serviços do centro;
- Encaminhamento das avaliações de desempenho às escolas;
- Recebimento das avaliações de desempenho respondidas pelos professores;
- Primeira análise das avaliações de desempenho pela equipe multiprofissional do CEMAp;
- atendimentos iniciais:

- a) Anamnese psicossocial, realizada pela psicologia e o serviço social junto à família;
 - b) Avaliação psicopedagógica com o estudante, realizada pelas profissionais psicopedagogas;
 - c) Assinatura do termo de consentimento pelos responsáveis dos estudantes para realização do acompanhamento;
 - d) Criação do cadastro/prontuário dos estudantes em acompanhamento;
- Segunda análise dos dados coletados da anamnese e avaliação psicopedagógica pela equipe multiprofissional do CEMAp;
 - Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) pela equipe multiprofissional do CEMAp, em conjunto com a escola, a família e o estudante;
 - Após conclusão do PEI, se necessário, haverá atendimento uniprofissional e/ou interprofissional pela equipe multiprofissional do CEMAp;
 - Elaboração de relatório multiprofissional;
 - Entrevista de devolução com a entrega do relatório final para a família e para a escola, após análise da situação pela equipe multiprofissional do CEMAp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do CEMAp em Cruzeta, no Rio Grande do Norte, abrange as zonas que fazem parte da área geográfica do município, com atendimento de 59 estudantes da comunidade escolar de forma individual, no contexto de superação das dificuldades de aprendizagens em que estão inseridos. Ressalta-se, também, a importância de realizar uma análise institucional do ambiente escolar, para compreender melhor o seu funcionamento e favorecer o conhecimento sobre a sua real situação, na qual é possível identificar tanto os seus pontos fortes quanto as suas limitações.

Para se alcançar os objetivos propostos neste processo colaborativo, é necessária a definição de uma metodologia, na qual, na visão de Minayo (1994), “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” estarão inclusos nas teorias acerca da problemática a ser analisada, compreendendo o conjunto de técnicas que possibilitarão a construção dos instrumentos para a intervenção almejada pelo CEMAp - Cruzeta/RN. Dessa forma, conclui-se que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir para a construção de escolas mais inclusivas, desde que seja pautado numa filosofia única de trabalho e que haja formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas.

NOTAS

- 1 Bacharela em Serviço Social – UEPB, e-mail: alcionyregia@gmail.com
- 2 Bacharel em Psicologia – UNIFACEX, e-mail: joacostapsi2@gmail.com
- 3 Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade Futura, e-mail: rafabb.batista@hotmail.com
- 4 Pós-graduado em Gestão Pública e Coordenação Escolar – União de Educação e Cultura Vale do Jaguaribe, e-mail: ronaldomacedorn@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. 498 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

GARCIA, C. *Psicanálise, Política, Lógica*. 1. ed. São Paulo: Escuta, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAVIANE, D. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1985.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe Multiprofissional no apoio à Educação Inclusiva.** 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva e direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.*

GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO MUNICÍPIO DE ALTO DO RODRIGUES/RN

*Carlos José Araújo da Silva
Maria do Socorro Fernandes
Marina Linhares de Medeiros
Richele de Sousa Lima da Rocha*



Figura 01: Projeto "Encontros da EJA" – Trilhas das letras em Alto do Rodrigues. Fonte: Elaboração dos autores (2022).

*"A educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem."*

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi considerada modalidade da Educação Básica e, por legitimidade, deve ser oferecida aos cidadãos pelos Sistemas de Ensino (BRASIL, 1996). A Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Alto do Rodrigues, no Rio Grande do Norte, no ano de 2021, idealizou e sistematizou um programa de educação para jovens e adultos tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A priori, o programa foi pensado para ser inovador, tendo como diferencial a preocupação com a formação adequada para os profissionais docentes e a utilização de uma proposta curricular de maneira articulada, promovendo o bom desempenho dos alunos e baixos índices de evasão escolar.

Desse modo, adotou-se o método do professor Paulo Freire, que buscava ensinar utilizando os temas geradores pertencentes ao cotidiano dos discentes, problematizando-os no processo de ensino e aprendizagem. Isso permitiu que os estudantes, paulatinamente, fossem se tornando os atores responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, o objetivo do Programa foi garantir o direito dessas pessoas de serem alfabetizadas, além de possibilitar aos educadores a aquisição de habilidades e reflexões referentes à prática educativa na EJA.

Destarte, o método freiriano requer que o docente observe a fala do discente e a maneira como suas ideias são expostas, com o intuito de organizar esses dados para o alcance da aprendizagem. Ademais, é justamente neste processo de observação das experiências de mundo dos docentes, que se retira palavras relevantes sobre determinadas problemáticas que configuram os temas geradores. Convém ressaltar, que os assuntos a serem estudados são produtos de uma relação dialógica. Cada sujeito, ou grupo participante desse momento pedagógico, possui noções básicas das temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, esse ponto é essencial para o desenvolvimento do tema gerador proposto (COUTO, 2003).

Outro ponto que merece destaque, é a seleção criteriosa dos educadores através da análise curricular. Depois de selecionados, os educadores saíram nas comunidades em busca das pessoas que tinham interesse em ser alfabetizadas. Dessa forma, foram formadas cinco turmas, sendo uma turma na zona urbana e quatro turmas na zona rural. Um diferencial na contribuição para o êxito do Programa foi o tipo de formação proporcionada aos educadores, a qual foi oferecida por uma equipe de especialistas muito competente e comprometida.

Assim, iniciamos a Jornada Pedagógica intitulada “Trilhas das Letras em Alto do Rodrigues”. Durante a semana de formação, foram trabalhadas temáticas desde o contexto da Educação da EJA, diagnóstico, currículo, metodologia, uso das ferramentas tecnológicas até a avaliação. Os momentos formativos proporcionaram discussões sobre a prática pedagógica na sala de aula, o planejamento contextualizado com a realidade das turmas, a avaliação privilegiando os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos, intervenções pedagógicas, projetos temáticos, dentre outras. Não deixando de mencionar, obviamente, o monitoramento e apoio da coordenação pedagógica da SEMED, com visitas semanais às turmas, incentivando e mostrando a importância da educação na vida deles.

Todos esses fatores mencionados acima, contribuíram para obtermos êxito no Programa, resultando no avanço do processo de aprendizagem. Amorim e Duques (2017) enfatizam que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos necessitam de uma formação específica para essa modalidade de ensino. Além disso, também precisam de políticas públicas que tenham o objetivo de formar os profissionais docentes.

Portanto, essa providência precisa ser tomada o mais breve possível, e isso pode ocorrer através de projetos que de fato sejam consistentes, idealizados e coordenados por pensadores que possibilitem uma formação continuada, tanto no espaço escolar quanto no trabalho ou comunidade

em que os discentes residem, buscando sempre atrelar a teoria à prática, que são essenciais para os professores da EJA, onde poderão alcançar uma formação de qualidade e, conseqüentemente, perpetuar essas informações de maneira clara e motivadora.

DESENVOLVIMENTO

O Plano Nacional de Educação promove a garantia do Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. O Art. 2º define, como uma de suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida intrínseco desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida, no sentido amplo, como sendo o pleno domínio dos instrumentos básicos de cultura letrada, das operações matemáticas elementares e da evolução histórica da sociedade humana.

Desse modo, a legislação brasileira mostra uma forte necessidade do país em traçar metas para minimizar o número de analfabetos. Sabe-se que o homem necessita do conhecimento como se fosse o alimento para sua sobrevivência, e acredita-se também que o estudo movimenta o convívio com os demais, dada a sua existência transformadora de realidade. Cientes da atual legislação para o público ao qual nos referimos, e sendo defensores

da garantia dessa causa, abraçamos então o Programa para garantir o direito desses alunos(as) de serem incluídos no mundo letrado.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), iniciou-se em junho de 2021, com a Jornada Pedagógica, que teve a duração de uma semana, sendo ofertada para os profissionais do processo seletivo que foram selecionados por avaliação do currículo. A Formação Continuada, cuja finalidade era aprimorar a prática pedagógica, aconteceu em serviço, sendo realizada uma vez a cada mês, durante todo o período de execução do programa. No momento de formação, os professores e professoras, além do estudo dos referenciais teóricos, refletiam também sobre a prática pedagógica e planejavam as atividades que seriam efetivadas em sala de aula, com estratégias e metodologias diversificadas, a fim de promover a inserção e permanência dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Moura (2009) quando este ressalta que os professores necessitam da devida qualificação para o aprimoramento das metodologias diante das diversidades. O que nos levar a concordar também com Vallejo (2009, p.16), quando diz que "o professor precisa estar em contínua reflexão do fazer pedagógico e de sua atuação enquanto profissional".

Ao escutarmos os alunos do PEJA, identificamos entre eles especificidades muito singulares entre os motivos que

os levaram a deixar de estudar, como por exemplo: alguns não estudaram na idade escolar por não se identificarem com o espaço; outros, por falta de oportunidade e/ou por necessidade financeira; e havia ainda homens e mulheres que deixaram de estudar para cuidar da família. Nas figuras a seguir, podemos observar um pouco das aulas interativas e lúdicas que estimularam os nossos educandos no processo de aprendizagem (Figura 01), além das visitas e diálogos que contribuíram como incentivo (Figura 02).



Figura 02: Uso de material concreto na prática pedagógica no PEJA em Alto do Rodrigues/RN. *Fonte:* Elaboração dos autores (2022).



Figura 03: Momento de visita da coordenadora pedagógica no diálogo com os estudantes do PEJA. *Fonte:* Elaboração dos autores (2022).

Ao visitarmos as salas de aula, percebemos os alunos motivados, comprometidos e estimulados, pois eram pontuais e assíduos. O engajamento do professor e a metodologia adotada contribuíram de maneira positiva no desenvolvimento das turmas e de forma significativa na aprendizagem dos educandos. Durante os momentos de diálogo, muitos deles mostravam-se gratos pela oportunidade e alguns ainda demonstravam que essa busca por estudar, mesmo após tantos anos longe das salas de aula, era uma maneira de se sentir útil e até mesmo vivo. Atualmente, contamos com um significativo número desses alunos matriculados no ensino da EJA, no 2º período referente aos anos iniciais, dando continuidade a escolarização.

A semente foi lançada à terra, mas ainda necessitamos de políticas públicas efetivas que possam nos estruturar para dar o suporte necessário na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do município. Após a formação, os profissionais foram encaminhados para assumir suas respectivas salas de aula, sendo uma turma na zona urbana e quatro turmas na zona rural. As aulas iniciavam-se pontualmente às 19h e terminavam às 21h, ou seja, eram duas horas de aula, com apenas uma pequena pausa de quinze minutos para o lanche.

Assim, o planejamento das ações pedagógicas focou na avaliação diagnóstica realizada inicialmente, embasado na Base Nacional Comum Curricular, observando competências e habilidades inerentes ao público alvo, e aliando-se as competências socioemocionais, pois, segundo Piaget (apud KOCHHANN e ROCHA, 2015, p. 528), "nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos". Nessa perspectiva, o autor acredita que a afetividade e a cognição sejam indissociáveis e que o homem age ao ser motivado de acordo com a sua moral, podendo ou não ter influências do meio em que vive. Ele também observa que a aprendizagem se dá a partir de um processo de acomodação e assimilação e que a afetividade é a energética que impulsiona as ações, tendo como suporte a razão (Piaget, 2004).

Desse modo, cabe ao professor desenvolver maneiras de estimular seus alunos de forma afetiva, pois, assim, os conteúdos serão facilmente lembrados por estarem carregados de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos. Além disso, a avaliação da aprendizagem aconteceu de forma contínua, formativa e processual. Os educadores avaliavam os educandos cotidianamente, através da participação nas atividades propostas, tanto oralmente como na escrita.

Foi graças a isso que, através do olhar docente, notou-se alguns dos desafios a serem enfrentados durante a consecução do programa, dentre eles a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos educandos em relação à leitura, escrita e resolução de cálculos matemáticos simples. Dentre os discentes, alguns conseguiam ler frases, palavras, sílabas ou **não** apresentavam dificuldade de reconhecimento de algumas letras pertencentes ao alfabeto. Percebeu-se que essa heterogeneidade era comum em turmas de alfabetização dessa modalidade, e estávamos aptos a buscar alternativas metodológicas capazes de auxiliar o processo de alfabetização dos Jovens e Adultos do Programa.

Com isso, passamos a adotar o método do professor Paulo Freire, que valoriza o conhecimento de mundo dos educandos, para que não fossem simplesmente alfabetizados, mas sim para que passassem a contextualizar melhor as suas ideias de maneira crítica e reflexiva. Assim,

passamos a elaborar sequências didáticas que envolveram rodas de conversas, jogos alfabéticos e matemáticos, músicas, receitas culinárias, danças populares, dentre outros elementos direcionados ao contexto histórico e social dos discentes.

Para que se obtenha êxito nesse processo de alfabetização com os jovens e adultos, o professor Paulo Freire, em seus estudos, enfatiza a importância de se considerar os conhecimentos de vida desses indivíduos para o alcance de uma aprendizagem crítica e reflexiva, e não somente uma aprendizagem do ensinar a ler e escrever de maneira mecânica, o que pode vir a ocasionar a fadiga e o desânimo de muitos discentes que acabam abandonando mais uma vez os estudos. Por isso, a importância de ouvirmos os estudantes e refletirmos que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o relato demonstra que a EJA necessita de um olhar diferenciado. A oferta dessa modalidade não deve ser pautada somente na sua obrigatoriedade, mas como processo de inclusão social. Para que o sucesso educacional seja alcançado, se faz necessário que os envolvidos passem

por um processo formativo que os capacitem a lidar com as mais diversas situações e a compreender melhor esse público.

Outrossim, ao se utilizar os temas geradores propostos por Paulo Freire, notou-se que esses temas são relevantes no processo de formação de estudantes não somente no contexto educacional em si, mas como uma formação capaz de formar pensadores que contextualizam as suas ideias e que propõem resolução de problemas nas esferas políticas, econômicas, sociais e ambientais, para que assim haja uma construção crítica, reflexiva e consciente do educando, vivenciando um processo dialógico em sala de aula e retirando as raízes da pedagogia tradicional do ensino.

Em suma, notou-se a importância do alfabetizador saber ouvir, estar disposto a examinar como é a vida social da sua turma, conversar um pouco sobre a história de vida dos estudantes, valorizando os conhecimentos que trazem consigo e atrelando novos conhecimentos a eles para que a aprendizagem seja interativa e atraente. Isso diminui o índice de evasão escolar dessa modalidade, que é tão frequente, e possibilita que, de fato, eles aprendam e se sintam parte do processo de ensino como protagonistas importantes e ativos de sua aprendizagem.

NOTAS

- 1 Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO) – IFRN *campus* Mossoró, e-mail: carlos_adm_silva@hotmail.com
- 2 Mestranda em Ciências da Educação pela Unidade de Pós-graduação e Pesquisa, Mestrado e Ciência da Educação – UNIPÓS, e-mail: socorrofernandes1409@yahoo.com.br
- 3 Mestranda em Ciências da Educação pela Unidade de Pós-graduação e Pesquisa, Mestrado e Ciência da Educação – UNIPÓS, e-mail: marinalinhares64@gmail.com
- 4 Doutoranda em Ciências da Educação pela Unidade de Pós-graduação e Pesquisa, Mestrado e Ciência da Educação – UNIPÓS, e-mail: richelesl@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, mai./ago. 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.22483. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996.

CHAUÍ, M. A linguagem. *In*: CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001. cap. 5, p. 172-190.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A. S. A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. *In*: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”, 2015, Inhumas. **Anais da Semana de Integração** da UEG/*Campus Inhumas*, Goiás: v. 2, n. 1, p. 524-533, junho 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MOURA, T. M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios, e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601/494>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 382/2017-SEEC/GS**, 23 de março de 2017. Dispõe sobre a criação do Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: SEEC, 2017. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/433414/DOERN/P/2017-03-31?page=9>. Acesso em: 02 jun. 2022.

VALLEJO, L. R. Unidade de Conservação: uma discussão teórica à luz dos conceitos de território e políticas públicas. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 8, p. 57-58, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13433>. Acesso em: 02 jun. 2022.

I MOSTRA DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EXITOSAS: “COM A PALAVRA, O PROFESSOR”

*Aridenis Henrique Rodrigues*¹

*Diana Lopes Bezerra Silva*²



Figura 01: Mostra das Práticas Exitosas. Fonte: Adiene Henrique da Silva (2022).

*“Não nasci para ser um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas,
na reflexão sobre a ação, na observação atenta a
outras práticas, na leitura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito. Vamos aos poucos nos fazendo,
na prática social de que tomamos parte.”*

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

A atuação docente causa impactos dentro e fora de sala de aula. É comum, quando se aponta o insucesso dos discentes, que ele venha associado, exclusivamente, ao desempenho do professor. Tal premissa pode ser observada quando são analisadas as avaliações sobre o desempenho dos estudantes, sobre a qualidade das escolas e, ainda, sobre o progresso do país. Parece inquestionável que só teremos uma educação de qualidade e, conseqüentemente, um país desenvolvido, se tivermos professores preparados. No entanto, o que, por vezes, não é considerado, é que esses profissionais, assim como seus alunos, também necessitam de incentivo; também precisam acreditar que podem ajudar a transformar o seu entorno. Nesse sentido, valorizar os professores é condição fundamental para melhoria do ensino público.

A valorização que pontuamos aqui vai além da remuneração adequada. Faz-se necessário que esses

profissionais também recebam os recursos necessários para realizarem sua função e tenham voz ativa na elaboração de políticas públicas para a educação. Dentre os recursos essenciais para o efetivo exercício docente, destacamos a Formação Continuada, bem como a possibilidade de momentos para o compartilhamento de ideias e valorização das práticas desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula.

A esse despeito, este relato discorre sobre a “I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas: com a palavra, o Professor...”, realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no município de Ipanguaçu, no estado do Rio Grande do Norte. O evento teve como objetivo despertar a reflexão e provocar a percepção sobre a necessidade de se aprofundar ainda mais o debate sobre a importância de cada um e do coletivo, além de criar práticas que valorizem o trabalho docente. A realização da Mostra vem ao encontro do nosso desejo de contribuir, de forma significativa, com a prática do professor e relaciona-se ao entendimento de que o compromisso desse profissional, o seu bem-estar e o seu sentimento de pertença são essenciais para o sucesso da aprendizagem. O que coaduna-se às ideias de Nóvoa (1999), ao afirmar que:

Há uma necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações que vivenciam em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre pares em sua

própria instituição, na busca de soluções que venham ao encontro dos dilemas e experiências de cada equipe de ensino em sua realidade (NÓVOA, 1999).

Remetendo esse pensamento ao contexto da Rede de Ensino Municipal de Ipanguaçu, implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas também como direito e premissa para a oferta de uma Educação Pública de qualidade.

Nessa conjuntura, a I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas do município de Ipanguaçu está alinhada às ações de Formação Continuada do professor, sendo não apenas uma das Metas do Plano Municipal de Educação, como também a meta principal do plano de ação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que vem viabilizando formações contínuas ao cotidiano dos nossos profissionais da educação seja através de cursos *on-line*, presenciais, de jornada pedagógica ou encontros pedagógicos.

Assim, o evento propiciou uma programação diversificada com apresentação cultural, palestra, relatos de experiências das práticas exitosas desenvolvidas nas escolas

municipais de Ipanguaçu, envolvendo o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, e emissão de certificados aos participantes; como poderá ser observado a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Para Josso (2010), “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Em consonância com essas ideias, e tendo em vista a importância das práticas de formação e dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educativos, realizou-se a I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas do Município de Ipanguaçu.

A ideia surgiu a partir da necessidade de se ofertar Formação Continuada aos docentes da Rede Municipal de Ensino, e teve como objetivo proporcionar um processo reflexivo e criar práticas que valorizassem o trabalho do professor. Considerou-se relevante a elaboração de práticas pedagógicas que, articulando a integração do saber pensar, dos conhecimentos, das representações, das valorizações, dos comportamentos e do saber fazer, designam um percurso de transformações e evoluções permanentes no processo de formação docente.

Assim sendo, desenvolveu-se um percurso metodológico (Figura 02) marcado por negociações e

decisões coletivas, no qual foram definidas ações para a elaboração/aplicação do projeto.



Figura 02: Percurso Metodológico da I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas do Município de Ipangaçu. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

A elaboração do projeto, considerando os objetivos propostos, deu-se por meio de leitura, pesquisa e diálogos entre as partes. As reuniões pedagógicas e as visitas às escolas se concretizaram como momentos cruciais de intervenção e reflexão, nas quais foram discutidas e analisadas as ideias e sugestões para a aplicabilidade do projeto. As ações desenvolvidas foram registradas por meio de relatos escritos, fotos e vídeos. As etapas que antecederam o dia da Mostra revelavam que os docentes estavam empolgados para compartilhar suas experiências e/

ou prestigiar os seus pares; para participar de um momento que, de fato, colocaria o professor como protagonista.

E o esperado momento chegou. Na manhã do dia 27 de julho do ano de 2022, na Câmara Municipal de Ipanguaçu, professores de toda a rede tiveram a oportunidade de apresentar seus relatos de experiências com suas práticas exitosas. Após a abertura, com a fala da Secretária de Educação e da Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais, aconteceu a apresentação cultural "Castelo de Sonhos e o Mundo Mágico da Leitura", realizada por estudantes da Escola Municipal Targino Nobre. Na sequência, houve uma palestra com o tema: "Reflexão sobre a Prática de Experiências Exitosas". A partir de então, já bastante emocionados, um a um, os professores das onze escolas municipais iniciaram suas apresentações.

A cada experiência compartilhada era possível perceber o encantamento e a satisfação dos presentes. As salvas de palmas que encerravam o momento de cada um daqueles professores também demonstravam o entusiasmo dos "espectadores". Todos pareciam conectados àquelas vivências. Cada escola, cada sala de aula, cada professor, cada aluno, cada produção que era apresentada trazia, aos que estavam ali, o sentimento de que a luta diária era válida, e, sobretudo, de que essa luta é reconhecida e valorizada! Foi um momento muito produtivo e que promete trazer bons frutos.

Além dos relatos das experiências exitosas, dois momentos, que jamais poderiam ser planejados, foram muito marcantes: o primeiro aconteceu quando o professor da Escola Municipal Adalberto Nobre de Siqueira, após compartilhar uma experiência realizada com os seus alunos por meio de uma sequência didática retratando a realidade social e econômica da comunidade escolar, utilizando o gênero textual música, discursou sobre o período mais crítico da pandemia e, então, entoou a canção “Eu tenho a senha”, do cantor João Gomes, e sugeriu que todos se abraçassem. Sugestão aceita. Em poucos instantes, pôde-se observar olhos marejados e sorrisos por todo o ambiente.

O outro momento que emocionou bastante os presentes deu-se um pouco antes do encerramento: foi quando a psicóloga, que atende às escolas municipais, em seu momento de fala, fez um agradecimento a uma das professoras presentes. Falou da importância que ela teve para sua formação; do incentivo que recebera para continuar; de como a atitude de um professor pode transformar a vida dos seus alunos. Nesse instante, não houve quem não se emocionasse, e foi nesse clima de emoção que o evento foi encerrado. Já passava um pouco do horário quando finalizamos por completo, mas não havia expressões de cansaço ou aborrecimento. Viam-se sorrisos. Ouviam-se elogios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por considerar que a qualidade do ensino depende da formação e da valorização dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, destinamos estudo e esforços para que os professores tivessem assegurados um espaço-tempo para sua formação continuada, em uma proposta que tal prática esteja centrada no ambiente das escolas, como preconiza Nóvoa (1999). Para o autor, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1999, p. 27).

Nessa conjuntura, a formação continuada do professor se apresenta como uma exigência de renovação/valorização da prática docente, que considere seu papel enquanto mediador desse processo e compreenda sua formação para com a experiência, considerando a dimensão de suas práticas em sala de aula.

Nesse sentido, as reflexões provocadas durante a I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas evidenciaram resultados significativos, destacando a relevância da continuidade das ações desse projeto no âmbito das instituições escolares (Figura 03), o que foi verificado através de relatos dos coordenadores pedagógicos, gestores e professores durante as reuniões após a realização do evento.



Figura 03: Continuidade das práticas exitosas nas escolas, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Francisco Soares da Costa. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

Para a professora Uigna, “as amostras do trabalho em sala de aula foi um momento incrível, pois aprendemos uns com os outros, com seus trabalhos planejados e sistemáticos, de forma que só agregou conhecimento. Fiquei cheia de exemplos grandiosos. E, assim, seguem nossas salas de aulas, com professores criativos e reflexivos para nossas crianças terem o momento de suas vidas, cheios de oportunidade para aprender em um espaço melhor”.

Já de acordo com a professora Fernanda, “a primeira Mostra de Experiências de Práticas Exitosas nos deu a oportunidade para demonstrarmos nossas experiências dentro dos diversos contextos escolares, onde podemos ressaltar diversas ideias e contribuições para novas

metodologias em sala de aula, demonstrando, assim, que nós, professores, podemos contribuir para a formação uns dos outros, sendo de grande aplicabilidade os conhecimentos adquiridos no evento, contribuindo assim para minha prática como professora”.

Em virtude do exposto, é possível afirmar que a “I Mostra de Experiências de Práticas Exitosas: com a palavra, o Professor...” atingiu o seu objetivo. Ademais, a Mostra também foi inspiração para que, na reunião de encerramento do bimestre das escolas Francisco Soares da Costa e Antônio Leandro, os professores, junto aos seus alunos, apresentassem suas experiências exitosas.

Por fim, ratificamos a importância de se investir na valorização e formação docente, tendo em vista que os processos de apropriação de saberes pelos sujeitos estão em desenvolvimento permanente. Assim sendo, deve-se respeitar o tempo de cada um, fazendo-os perceber que, apesar das diferenças entre os pares, os avanços acontecem de forma contínua, sendo perceptível a construção e reconstrução de saberes. Desse modo, o caminho para uma educação pública de qualidade parece mais acessível.

NOTAS

- 1 Especialista em Alfabetização e Neurociências: Interfaces na Educação Integral – UFRN; e em Psicopedagogia – FIP, e-mail: aridenis.rodrigues@gmail.com
- 2 Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – UERN, *campus* Assú, e-mail: professoradiana9@gmail.com

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro.** São Paulo: Moderna, 2021.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação.** Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. 2.ed.rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010. 203 p.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, A. H. **O currículo praticado na educação infantil como eixo estruturante na formação do professor.** 2016. 154 p.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Interamericana do Paraguai, Assú/RN, 2016.

SILVA, A. H. **Experiências de Práticas Exitosas!** Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ipanguaçu: TOKK, 2022. Disponível em: <http://www.tokk.com.br/experiencias-de-praticas-exitosas/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO-PB

Maria da Conceição Silva ¹

Lelianny de Araújo Ferreira ²

Thaís Nóbrega da Silveira ³



Figura 01: Atividades realizadas pelo Projeto "Identidade e Autonomia".
Fonte: Acervo das autoras (2022).

*“A educação é um processo social,
é desenvolvimento. Não é a preparação para
a vida, é a própria vida.”*

(John Dewey)

INTRODUÇÃO

A construção da identidade se dá por meio das interações da criança com o meio social. A escola é um universo social diferente daquele construído com a família, o que favorece novas interações, ampliando, desta maneira, seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. A autoimagem também é construída a partir das relações estabelecidas nos grupos em que a criança está inserida. Um ambiente farto em interações, que acolha as particularidades de cada indivíduo, promova o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade coletiva, favorece a estruturação da identidade, bem como de uma imagem positiva de si mesmo.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, as habilidades pedagógicas que constituem as propostas curriculares das creches e pré-escolas devem assegurar vivências que possibilitem o conhecimento de si próprias pelas crianças, que aumentem a confiança e atuação delas nas atividades individuais e coletivas, que possibilitem a autonomia das crianças nas

práticas de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, e que garantam as interações entre elas, respeitadas as individualidades e a diversidade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2009), a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, modo de agir, de pensar e a história pessoal. Nesse sentido, o Projeto de Identidade e Autonomia trabalha com foco não apenas no conhecimento do aluno sobre suas características físicas, dados de registro e de estrutura familiar, mas com o conhecimento sobre si mesmo, sobre suas preferências e suas necessidades, o que resultou em um processo rápido para a conquista de sua autonomia.

Conquista essa que pode ser feita através de atividades prazerosas e coletivas de convivência social, para que percebam também o mundo que os rodeia e aprendam a respeitar as preferências dos outros, suas peculiaridades e seus anseios futuros. Proporcionando, assim, atividades que possibilitem aos alunos o conhecimento sobre si mesmo, levando-os a se descobrir, sentir que possuem um nome, uma identidade e que fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola e na comunidade, e que, acima de tudo, são muito importantes em meio a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Embasado nos campos de experiência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Projeto de Identidade e Autonomia da Educação Infantil, realizado no município de São Francisco-PB, através das Creches Maria Silva Dantas (Mãe Zoia), Silvania Ferreira Sucupira e Escola Quitrétia Linguinho de Sousa, que compõem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, buscou promover experiências onde as crianças pudessem refletir e ampliar o conhecimento sobre "o eu, o outro e o nós", além de comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros com os quais convivem; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade; e dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Segundo Vigotski (2000) e Wallon (1975), é por meio das interações da criança com o adulto e seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro, se configurando, assim, o seu eu infantil. A criança tem seu jeito próprio de compreender o mundo, e é partindo de observações e estabelecendo relações com a realidade e com o meio que ela aprende, seguindo, desse modo, na construção de sua

identidade. Neste processo de construção em busca de sua autonomia, a criança percorre diversos caminhos. Cabe ao professor, identificar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre si mesmo e sobre os que o rodeiam. Neste sentido, o presente projeto visa estabelecer metodologias de apoio, facilitando o processo de ensino/aprendizagem de uma maneira mais significativa em nossa instituição, de forma mais eficaz e ao mesmo tempo interativa e lúdica.

Este projeto tem como participantes efetivos o corpo docente composto por Jeane Nascimento, Maria Aparecida Martins, Isabel Barbosa, Francisca Sucupira, Margarida Casimiro, Francisca Paula, Anna Carla Moraes, Vânia Lucia Lopes e Elineide Gabriel; a Coordenação Pedagógica; a Direção, que tem como representantes: Franky Silva, Ilza Casimiro e Josefa Linguinho; a Equipe de Apoio e a Equipe Multidisciplinar do nosso município, que é composta por psicólogos e assistentes sociais totalmente capacitados, sem deixar de mencionar o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Todos foram essenciais para uma melhor execução do projeto em toda comunidade escolar.

O objetivo principal do Projeto foi fazer com que as crianças conhecessem suas características pessoais, suas histórias de vida, a de suas famílias e de seus amigos, a fim de desenvolverem uma imagem positiva de si, atuando de forma independente e confiante com relação às suas capacidades. Tudo isso numa atmosfera de colaboração com o grupo e suas famílias.

Nos meses de fevereiro, março e abril do ano de 2022, nossos pequenos puderam vivenciar situações e explorar conteúdos que os permitiram desenvolver sua criatividade, executar experiências, ampliar conhecimentos e se expressar através de vários tipos de linguagens; onde foram apresentados às crianças momentos individuais e coletivos para o conhecimento de si mesmo e do outro, propiciando a valorização de sua identidade e reconhecimento da importância do outro em sociedade, tendo em vista o desenvolvimento de sua autonomia de forma plena, oportunizando que a criança construísse a sua identidade e autonomia por meio das brincadeiras, das interações socioculturais e da vivência de diferentes situações, familiarizando-se com a imagem do próprio corpo e compreendendo sua família.

As atividades foram realizadas através de ações como conversas na roda; levantar questionamentos; escolher o nome da turma; observar revistas, materiais concretos e livrinhos de história; através de brincadeiras e jogos; pinturas diversas; ouvir, cantar e dançar diferentes músicas e ritmos; experimentar alimentos variados; desenho livre; histórias; músicas e criar combinações para o desenvolvimento da rotina.

Tabela 1: Campos de experiência da BNCC. *Fonte:* BNCC (2018).

| Campo de Experiências | Objetivos Específicos | Conteúdos |
|--|--|--|
| <p>CORPO, GESTO E MOVIMENTO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo. - Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações. - Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo, por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. - Favorecimento do desenvolvimento das relações espaços temporais e psicomotoras, por meio da organização do espaço, estabelecida pela rotina diária. - Exploração de diferentes posturas corporais: como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participar de variadas situações de comunicação oral. - Interessar-se por histórias. - Observar e manusear diferentes materiais impressos. | <ul style="list-style-type: none"> - Estimulação da fala por meio da interação com o outro por meio de: gestos, sinais, objetos, figuras e linguagem corporal. - Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como: brinquedos cantados, músicas e histórias. |
| <p>O EU, O OUTRO E O NÓS</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar situações onde possa explorar e conhecer a si mesmo e o mundo, por meio de descobertas e novos desafios. - Explorar o ambiente, manifestando interesse e curiosidade pelo mundo social, natural e cultural. | <ul style="list-style-type: none"> - Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua família e de outros grupos. - Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades (som, odor, forma, tamanho, textura, peso, consistência, movimento, temperatura) e de relações simples de causa (a ação da criança) e efeito (a reação do objeto). - Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (auditiva, visual, tátil, gustativa e olfativa). |

| | | |
|---|---|--|
| <p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p> | <p>- Explorar objetos em suas diferentes características.</p> | <p>- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos em situações organizadas, para que possam sentir e descobrir as suas características e propriedades principais (textura, peso, consistência, cor, forma, altura, tamanho).</p> <p>- Utilização de objetos para exploração de suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, encaixar, lançar).</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento de mundo manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características e propriedades, entrando em contato com formas diversas de expressão artística. - Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos. - Brincar com a música. - Perceber as variações de ritmo através de dança, palmas, instrumentos, corridas, batimentos de mãos e pés e movimentos dirigidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Observação e identificação de imagens diversas: pessoas, animais e objetos. - Cuidado com os materiais e trabalhos produzidos individualmente ou coletivamente. - Atividades lúdicas como: brincadeiras cantadas, acalantos, brincadeiras com palmas e movimentos corporais. - Exploração de materiais sonoros como: chocalhos, guizos, sinos e brinquedos sonoros. - Brincadeiras com a produção de sons vocais diversos, imitando, criando e se comunicando através da linguagem musical. |
|--|--|---|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade e a autonomia da criança devem ser consideradas e oportunizadas pelos professores em todas as ações educativas planejadas, de maneira que eles possam construí-las juntamente com os demais componentes curriculares de ensino, para que ocorra um efetivo desenvolvimento da educação, pois é por meio dela que se desenvolvem capacidades que se somam aos saberes da criança.

O desenvolvimento na construção da identidade e a elevação da autonomia não se terminam na primeira infância, pois ao longo da vida o ser humano estará em constante reinvenção e descobrimento, no entanto, todo esse crescimento se inicia na infância e, nesse tempo, existe o encantamento de ter o contato com esse processo pela primeira vez. Desse modo, o professor se torna responsável por caminhar em torno dessa jornada, e cabe a instituição escolar proporcionar o suporte necessário para esse momento.

NOTAS

- 1 Bacharel em Pedagogia pela Faculdade Maciço de Baturité – FMB, e-mail: espedito.f.sousa@hotmail.com
- 2 Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade Santa Maria – FSM, email: leliannyaraujo93@gmail.com
- 3 Bacharel em Pedagogia pela Faculdade Maciço de Baturité – FMB, e-mail: thaisanobrega5@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, dez. 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. de 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

WALLON, H. As etapas da personalidade na criança. *In*: WALLON, H. **Objetivos e Métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

NA TRILHA DO CAMINHO, EIS QUE SURGE O PROJETO CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM

*Edna Eustaquio de Oliveira Bandeira*¹

*Marcia Maria Nogueira*²

*Daniel Dias de Almeida*³

*Francisco Airton Alves de Sousa*⁴



Figura 01: Educandos(as) em atividades do Círculos de Aprendizagem.

Fonte: Arquivo EMEF José Dias Guarita (2022).

INTRODUÇÃO

A educação do município de Monte Horebe – PB vem desenvolvendo ações através de projetos educacionais em prol do desenvolvimento da educação e da aprendizagem real de seus educandos(as), visto a caminhada na construção do projeto de Cidade Educadora, com ações que possibilitem a transformação do mundo. Como bem afirma Paulo Freire (1996, p.30) “o mundo não é. O mundo está sendo.” Portanto, todas as ações educacionais vivenciadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Dias Guarita buscam dar sentido contextual para os nossos alunos e proporcionar a formação de seres conscientes de sua própria história.

Na trilha desse caminho, surge o Projeto Círculos de Aprendizagem que atende aos educandos(as) no contraturno e é composto por disciplinas básicas e suplementares, nas quais os professores desenvolvem suas práticas metodológicas com base nas dificuldades apresentadas pelos discentes, buscando evidenciar resultados satisfatórios de aprendizagens significativas, de modo a impulsionar sua trajetória e contexto de vida escolar, com meta na conquista da qualidade educacional de nossa escola.

O projeto é desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental, atendendo as turmas dos anos iniciais a partir do 2º ano e todas as turmas dos anos finais, de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles e, assim, promover possibilidades de experiências

de interações qualitativas durante o processo metodológico de ensino, com práticas lúdicas e prazerosas que envolvam ativamente os educandos e educandas no processo de ensino-aprendizagem, associando os saberes que eles possuem a partir de sua realidade concreta para, desse modo, entender o saber sistematizado que encontra-se no currículo fundamental tão necessário à sua formação cidadã.

É nessa busca por “respeito aos saberes dos educandos” que o projeto se propôs, em cada momento de planejamento com os professores, a discutir e repensar as práticas pedagógicas operacionalizadas, sempre a procura de potencializar o processo de aprendizagem nessa articulação de saberes entre o contexto e o currículo, como defende Freire (1996, p.15).

Atualmente, o projeto oferece oficinas dentro de componentes curriculares envolvendo tanto disciplinas básicas e obrigatórias como disciplinas suplementares. Além disso, atende também, aproximadamente, a 200 educandos, em horário oposto ao momento das aulas do ensino regular. As disciplinas básicas trabalhadas no projeto são: Língua Portuguesa e Matemática, que abrangem todas as turmas/anos; e as disciplinas suplementares são: Educação Ambiental (todas as turmas/anos), Educação Financeira (todas as turmas/anos), Língua Inglesa (2º à 5º ano) e Língua Espanhola (6º ao 9º ano).

DESENVOLVIMENTO

A escola José Dias Guarita faz parte da rede pública de ensino de Monte Horebe – PB. Há um tempo atrás, a escola havia iniciado um projeto de reforço escolar com práticas para minimizar o fracasso escolar e a defasagem por idade/série, que seguiu em seu modelo presencial até início de 2020, quando teve que mudar tal configuração para o ensino remoto, devido à pandemia do COVID-19.

Com a necessidade de distanciamento social obrigatório devido à pandemia, a qual levou toda a educação brasileira a utilizar-se de aulas remotas através de meios tecnológicos, os profissionais da educação do município também tiveram que se adequar e reaprender a lecionar para dar continuidade às ações educacionais, de forma a garantir os direitos de aprendizagem dos educandos da nossa rede de ensino, pois “a mudança de uma cultura escolar na era digital não passa apenas pela transformação do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”, como preceitua Moran (2018, p. 195) em sua teoria sobre metodologias ativas com uso das tecnologias digitais.

O destaque da experiência exitosa se destaca pelo fato de atender os educandos(as) do Ensino Fundamental, em contraturno, com horários pré-estabelecidos, de acordo com suas turmas/anos, com atividades diferenciadas focadas nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles.

Como evidenciado acima, primitivamente, as atividades em contraturno na escola, eram realizadas através das atividades do Projeto de Reforço Escolar – Reforçar Conhecimento para Avançar na Aprendizagem (2018/2019) – logo transformado, através de sua expansão, no Projeto Oficina de Férias – Cidade Educadora (2019). Com o êxito e a necessidade de ampliar, com a inserção de outras disciplinas, passou a denominar-se de Círculos de Aprendizagem (2021), para minimizar os impactos de repetência e evasão escolar observados nos anos anteriores.

Durante a organização para o funcionamento do Projeto Círculos de Aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação realizou várias reuniões via *Google Meet* com professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e pais de alunos da escola foco da implantação e operacionalização do projeto, para início de suas atividades, em 2021, através do ensino remoto, uma vez que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 30), sendo também esta a nossa concepção política de educação.

Como as atividades do projeto aconteceram no formato *on-line*, os educandos(as) eram atendidos por meio de plataformas digitais, visto que, durante a pandemia, não era possível a realização presencial. Mesmo através do ensino remoto, os objetivos propostos e as expectativas da comunidade escolar diante dos Círculos de Aprendizagem foram atendidos, expandindo o número de participantes e

levando ao aumento da demanda. Em 2022, passou a ser vivenciado presencialmente, o que levou a necessidade de contratação de monitores para atender a todos os alunos.

Para isso, foi realizado um processo seletivo, visto a necessidade e responsabilidade de ter no quadro profissionais com formação habilitada para ministrar as disciplinas do projeto. Profissionais qualificados se dão pelo rigor da necessidade, em que “ensinar exige a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, [...] implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13).

Dentro da perspectiva freireana de educação, e visando sanar as dificuldades existentes com relação ao déficit de aprendizagem e à distorção idade/ano de nossos educandos(as), os monitores do projeto participaram da formação e do planejamento para que o desenvolvimento de sua prática pedagógica correspondesse aos “encantos” e “esperanças” contidas em cada um dos discentes, priorizando a comunicação sensível de despertar a consciência para o “aprender a aprender”, numa metodologia dialógica que possibilita florescer o melhor de cada um diante do objeto em estudo, seja a língua portuguesa, a matemática, a educação financeira, a língua estrangeira (inglês ou espanhol) e/ou a educação ambiental; todas de extrema relevância à formação cidadã de cada um(a).

Vale ressaltar, que os Círculos de Aprendizagem que atendem aos educandos e educandas do Ensino Fundamental, do 2º ao 9º ano, em contraturno, não são obrigatórios. Contudo, todos são convidados a participar, pois os horários das aulas são organizados de maneira a atender todas as turmas, em horários diferentes, e as salas são organizadas como estações, de modo que são os educandos que se movem, mudando de lugar, e o monitor permanece na sala aguardando sua chegada.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos monitores são planejadas com o intuito de desenvolver a capacidade reflexiva, despertar o interesse e apoiar o desenvolvimento e qualidade de aprendizagem dos(as) educandos(as), numa interação entre o conhecimento empírico e o conhecimento formal, promovendo a formação e elaboração de novos saberes, objetivando a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles durante a vivência no processo pedagógico da oficina, numa construção contínua do processo de "aprender a aprender". Esse fazer pedagógico objetiva contribuir com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ensino regular, do qual faz parte.

Destaca-se que, o desenvolvimento das ações pedagógicas, também são alinhadas ao planejamento dos professores das turmas regulares, de modo a potencializar a aprendizagem dos(as) educandos(as) através das práticas pedagógicas realizadas no projeto, a fim de abordar

diversos processos metodológicos, tais como oficinas interdisciplinares sobre práticas de leituras, oralidade e letramento matemático, aprendizado baseado na cultura local e regional, cultura *maker*, jogos, dentre outras. Dessa forma, para Moran (2018, p. 16), deve-se

[...] transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (MORAN, 2018, p. 16).

É nessa perspectiva que o projeto busca, na relação educandos – educadores, possibilitar condições e espaços com práticas lúdicas, onde as relações interativas estejam pautadas em diversos contextos que se apresentam diante da diversidade contida em cada sala, de modo a desenvolver múltiplos letramentos, diálogos informativos e formativos, autonomia, trabalho em grupo, colaboração, participação ativa, entre outras habilidades, sempre com foco na garantia da aprendizagem real de cada um dos educandos. Na interação pedagógica do processo metodológico vale salientar que,

Cabe ao professor despertar interesses, fomentar a atividade reflexiva, apoiar o desenvolvimento, estimular o ambiente rico em experiências ou interações e promover

a ação pedagógica facilitadora para a elaboração de novas ideias, concepções e hipóteses (COLELLO, 2010, p. 4 *apud* JUNG, 2012, p. 135).

O desafio dos Círculos de Aprendizagem configurou-se justamente em manter-se como ponto de interesse à participação, uma vez que nossos educandos(as) saíam de suas casas em turno oposto ao de suas aulas regulares para participarem das práticas pedagógicas oferecidas pelas oficinas curriculares, as quais eles tinham dificuldades de aprendizagem e que precisavam ser sanadas para superar e vencer o déficit e a distorção idade/ano existente entre eles.

Os monitores do projeto Círculos de Aprendizagem buscaram desenvolver novas formas de ensinar e aprender através da ludicidade (Figura 01) como prática exitosa que busca atrair um maior número de educandos para a participação, dando ênfase àqueles que estão em situação de início da leitura e do letramento matemático. Para além disso, é válido ressaltar também a importância da realização do planejamento e dos momentos de alinhamento constante desse planejamento junto aos monitores para sempre repensar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

No projeto também foram desenvolvidas atividades extracurriculares que proporcionaram oportunidades de preparação para educandos(as) que participam de avaliações

em larga escala. Em termos gerais, o projeto contribuiu para a construção do projeto de vida dos educandos, valorizando individualidades, necessidades e expectativas.

Podemos inferir então, com os breves resultados, que os elementos propositivos dessa experiência exitosa em nosso município contribuiu para proporcionar o desenvolvimento do processo educativo do projeto alinhado com o processo pedagógico dos professores do Ensino Fundamental das turmas regulares da escola José Dias Guarita, resultando em índices satisfatórios, uma vez que obtivemos vários alunos com bons resultados nas Olimpíadas de Matemáticas e de Ciências, bem como logramos reflexo positivo em todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem de nossos educandos, o que promoveu uma melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, foi refletido no alcance do alto índice de desenvolvimento da educação básica da escola supracitada, com o IDEB de 5,6, destacando-se com a conquista do 2º lugar na avaliação do IDEB da 9ª Regional de Ensino da Paraíba (SAEB/INEP, 2021).

Vale destacar que, o reflexo desse resultado, nos permite perceber que estamos na trilha do caminho da aprendizagem e,

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da

construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE. 1996, p.13).

Portanto, para a ação docente, é preciso que os professores tenham em seu arcabouço teórico o pensamento reflexivo diante do objeto de ensino-aprendizagem, que contém vocabulários e contextos simbólicos próprios, cujas estruturas gramaticais e as formas de argumentação podem responder aos anseios da linguagem da ciência, da qual tal objeto faz parte.

Logo, é imperativo que o caráter dialético fundamente a ação educativa através das práticas pedagógicas de professores, numa dinâmica de repertório entre as relações de interlocução com os diferentes discursos/textos em seus respectivos gêneros, (re)construindo-se na atividade discursiva entre professor x aluno em sala de aula.

Dessa forma, este é o arcabouço do projeto: responder aos anseios proporcionando possibilidades de superação das dificuldades dos educandos(as) nas diferentes aprendizagens que eles apresentam em suas aulas regulares, “[...] fazendo com que nenhum texto nasça livre de produções anteriores”, numa perspectiva Bakhtiniana (ALMEIDA, 2016, p. 185).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar educandos e educandas de agentes passivos para mentores responsáveis e ativos na construção de seu conhecimento, com foco na motivação de estar sempre presente assiduamente nas atividades do Projeto Círculos de Aprendizagem, de modo a potencializar o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem para superação das dificuldades que se encontram até mesmo na fase inicial da leitura e do letramento matemático, envolvendo práticas pedagógicas com metodologias lúdicas e prazerosas, é o grande desafio.

Destacamos que, o chamamento para enfrentar e promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem partiu das experiências exitosas anteriormente vivenciadas nas origens desse projeto, quando ainda se denominava Reforço Escolar. À medida que a demanda foi crescendo, a metodologia e o formato se transformaram até a fase atual. São duzentos educandos(as) da EMEF José Dias Guarita envolvidos(as) nas oficinas dos Círculos de Aprendizagem, as quais experienciam atividades curriculares em disciplinas básicas e suplementares como: português, matemática, inglês, espanhol, educação financeira e educação ambiental.

É importante destacar que os resultados com relação ao desenvolvimento da aprendizagem de nossos educandos(as) foram satisfatórios e podem ser averiguados através da melhoria da aprendizagem, observados através de

avaliações contínuas pelos profissionais da educação quanto ao desempenho das turmas regulares em sala de aula, o que confirma que as experiências exitosas desenvolvidas na educação pública do ensino municipal vêm desenvolvendo práticas pedagógicas que promovem aprendizagens significativas.

Decerto que ainda há muito o que caminhar, pois a educação é algo que está sempre posta como um devir a ser, “como processo social e inconcluso, como devir” (FREIRE, 1997, p. 65), uma conquista a seguir; e as problemáticas sociais sempre penetram os espaços de nossas escolas. Cabe-nos portanto, enquanto profissionais da educação, buscar o diálogo, a problematização e a transformação da educação que promovemos em nossa escola, para pensarmos em novas alternativas, formas e metodologias de ensino inovadoras que possam transformar as aulas em experiências vivas e prazerosas para que nossos educandos e educandas possam significar suas vivências dentro e fora da escola, para que possam aprender a aprender e, assim, dar significados à sua aprendizagem.

NOTAS

- 1 Mestre em Educação – SME Monte Horebe/PB, e-mail: ednaeustaquio63@gmail.com
- 2 Especialista em Educação – SME Monte Horebe/PB, e-mail: marciacoordenadora@hotmail.com
- 3 Especialista em Educação – SME Monte Horebe/PB, e-mail: nielkja@hotmail.com
- 4 Mestre em Matemática – SME Monte Horebe/PB, e-mail: airtonalvesmh@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. P. **Gêneros do discurso como forma de produção de significados em aulas de matemática**. São Paulo: EDUEPB, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, P. **Professora sim; Tia, não**. São Paulo: Olhos D'água, 1997.

JUNG, B. K. **Fundamentos e metodologias da alfabetização e letramento**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

MORAN, J.; BACICH, L. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SAEB/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira'. **IDEB: resultados e metas**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 10 set 2022.

NÚCLEO DE APRENDIZAGEM: REENTURMAÇÃO DE ALUNOS PARA ALFABETIZAÇÃO

*Alessandra Maria Inácio*¹

*Ana Paula Mendes*²

*Maria do Socorro Holanda Gomes*³

*Maria Elivauma de Oliveira Fernandes*⁴



Figura 01: Recepção dos Estudantes para o Núcleo de Aprendizagem - contando histórias para encantar o ato de ler. *Fonte:* Elaboração das autoras (2022).

*“A alfabetização é mais,
muito mais, do que ler e escrever...
É a habilidade de ler o mundo.”*

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O relato ora apresentado é uma experiência que está sendo desenvolvida no município de São José de Piranhas (PB), intitulada Núcleo de Aprendizagem: reenturmação dos alunos para alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Ensino; com o objetivo de reduzir a defasagem provocada na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens pela suspensão das aulas presenciais no período de isolamento social da pandemia do Covid-19.

A pandemia intensificou desafios que já existiam na Educação, e agora, é necessário articular ações para reordenar e impulsionar as aprendizagens. Muito antes da Covid-19, a educação pública brasileira já enfrentava graves problemas. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da CENPEC Educação (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) já indicavam que, no ano anterior à pandemia, mais de 1 milhão de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar estavam fora das escolas. Além disso, um estudo do “Todos pela Educação” mostrou que, até 2019, somente 61,1% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

possuíam nível de proficiência adequado em Língua Portuguesa, e pouco mais da metade (51,5%) obtiveram a proficiência esperada em Matemática, um cenário que indica que ainda havia muito trabalho a ser feito.

De uma maneira geral, a escola pública, em grande parte do nosso país, não está conseguindo alfabetizar os seus alunos, a pesquisa “Todos pela Educação” do IBGE mostra um cenário lamentável onde 40,8% das crianças brasileiras não foram alfabetizadas e sabemos que alfabetizar uma criança nessa faixa etária é fundamental, pois uma alfabetização ruim pode ter consequências negativas para o resto da vida, pessoal e profissional.

Partindo desse pressuposto, a Secretaria Municipal de Educação, através do Projeto Núcleo de Aprendizagem, propôs a recuperação das aprendizagens essenciais por meio de um trabalho pedagógico mais individualizado e direcionado, incluindo novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas.

O grande desafio que se coloca é a permanência, com sucesso, dessas crianças no espaço escolar. Neste caso, sucesso é sinônimo de aprendizagem, e um processo de escolarização exitoso não pode prescindir da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de aprendizagem. Assim, aprender a ler e escrever, no início da escolarização, é uma condição básica para que se abra uma perspectiva de sucesso ao longo de toda experiência escolar.

DESENVOLVIMENTO

A Secretaria de Educação de São José de Piranhas, visando oportunizar aos estudantes a vivência de atividades que intensifiquem as aprendizagens estruturantes, desenvolveu o Projeto Núcleo de Aprendizagem - Reenturmação da Alfabetização para os alunos dos Anos Iniciais (3º ao 5º ano) e Finais (6º ano) da educação. Inicialmente, o projeto foi aplicado como piloto em três escolas da zona urbana, com alunos do 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.

O projeto tem por objetivo promover condições de aprendizagem diferenciadas para os estudantes que não consolidaram as habilidades e competências necessárias para o seu ano de escolaridade, além de resgatar os educandos que tiveram dificuldades em continuar suas atividades no decorrer dos anos letivos 2020 e 2021 (período pandêmico) em um trabalho pedagógico mais individualizado e dinâmico. Dessa forma, as aulas extras para fortalecimento das aprendizagens - Reenturmação para Alfabetização - pretenderam potencializar a melhoria do fluxo escolar garantindo ações eficazes para a aprendizagem dos discentes.

Para a seleção dos estudantes participantes das turmas do Núcleo de Aprendizagem dos Anos Iniciais, foram realizadas avaliações diagnósticas prévias para identificar o nível de aprendizagem dos alunos, identificando

prioritariamente os que se encontravam com nível insuficiente no processo de alfabetização em Linguagem e Matemática, considerando os estudantes que foram promovidos para as séries subsequentes sem que ainda soubessem ler.

Para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o município utilizou a plataforma “Apoio à Aprendizagem” do Instituto Reúna para a realização da avaliação diagnóstica, o que possibilitou a compreensão do nível de desempenho dos estudantes, cuja devolutiva apresentou uma escala que variava entre cinco níveis: insuficiente, abaixo do básico, básico, desejável e avançado. Os alunos que apresentaram o domínio das habilidades nos níveis abaixo do básico e insuficiente foram inseridos no Núcleo de Aprendizagem, cuja metodologia de ensino se propõe a atender as necessidades mais específicas desses estudantes através de aulas, em uma linha de trabalho que prioriza estratégias com foco na leitura e escrita.

Ainda nos Anos Finais, foi utilizado para a proposta de reensino no Núcleo de Aprendizagem o currículo contínuo, elaborado e pensado considerando prioritariamente as habilidades essenciais para alfabetização e letramento dos estudantes que não as consolidaram nas etapas anteriores.

Para a definição dessas habilidades, foram realizados planejamentos pedagógicos para atender às especificidades desse novo processo de aprendizagem de forma articulada e coerente com o resultado da avaliação diagnóstica dos estudantes constante na devolutiva do diagnóstico da

turma, bem como foram considerados os Mapas de Foco, instrumento lançado pelo Instituto Reúna em parceria com o Itaú Social e que apresenta uma seleção de aprendizagens focais e complementares, alinhadas com a BNCC.

As atividades desenvolvidas no Núcleo de Aprendizagem são planejadas com foco em uma rotina de leitura com base nos Mapas de Foco da BNCC para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com vistas à consolidação da alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL, 2004, p.02).

A rotina prevista no planejamento é um trabalho intencional no qual o professor mobiliza recursos didático-pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos. Não se trata apenas de uma atividade mecânica sem contextualização (Figura 01).

Partindo desse pressuposto, os estudantes passam a receber, então, um atendimento voltado para as suas

reais dificuldades com uma adequação dos conteúdos visando o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e da matemática para, assim, retornarem às suas turmas de origem.

Nesse processo, é possível diagnosticar a evolução e a melhoria da aprendizagem, trazendo uma nova autoestima e força de vontade para prosseguir, principalmente por parte do estudante que, após se sentir alcançado dentro do processo, passa a ser protagonista da sua vida estudantil e, junto com a família, a escola começa a ter uma nova esperança.



Figura 02: Realização de atividades nas salas do Núcleo de Aprendizagem dos Anos Iniciais. *Fonte:* Elaboração das autoras (2022).

São aplicadas nas turmas do Núcleo de Aprendizagem, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais, atividades interativas e dinâmicas para que os estudantes interajam uns com os outros, desenvolvendo

uma aprendizagem significativa e prazerosa que estimule a criatividade, a imaginação e a capacidade de raciocínio, a fim de "(...) diversificar as atividades e diversificar seus modos de organização: situações didáticas em grande grupo, pequenos grupos, duplas e de forma individual" (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 19). Nesse sentido, na organização do trabalho pedagógico, comumente utiliza-se, na rotina escolar, práticas como: atividade permanente, sequência didática, projeto didático e jogos linguísticos e matemáticos, dentro de uma dinâmica lúdica que acolha e resgate o prazer de aprender (Figura 02).



Figura 03: Realização de atividades nas salas do Núcleo de Aprendizagem dos Anos Finais. *Fonte:* Elaboração das autoras (2022).

As ações do Núcleo de Aprendizagem estão articuladas ao planejamento da escola e à organização pedagógica, de forma a viabilizar aos estudantes o acesso ao conhecimento, a apropriação de habilidades, o desenvolvimento de competências e o prosseguimento na trajetória escolar com sucesso.

No acompanhamento e monitoramento da proposta, verifica-se a evolução dos diferentes estágios da leitura e da escrita através dos diagnósticos realizados trimestralmente, acrescidos de um feedback pedagógico para os docentes que estão em constante revisão e análise das atividades desenvolvidas. A priorização dessas aprendizagens, aliadas à expectativa de fluência presentes nos mapas de foco de Língua Portuguesa e Matemática, especialmente, complementaram-se para garantir o avanço no desenvolvimento das aprendizagens estruturantes fundamentais dos estudantes das salas do Núcleo de Aprendizagem.

Para mais, os estudantes e seus familiares sinalizam um contentamento pela aprendizagem construída, com especial atenção para a contribuição dos pais no acompanhamento dos filhos nas diferentes etapas da alfabetização, em um processo que vem obtendo êxito e promovendo o direito de aprender. Além disso, os docentes também demonstram entusiasmo e dedicação, sobretudo pelo prazer de ver seus alunos aprendendo numa dinâmica onde todos são chamados ao protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos descritos sobre a implantação do Núcleo de Aprendizagem para alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e considerando o seu objetivo primordial que configura-se na promoção de habilidades e competências diferenciadas para estudantes que não conseguiram consolidar as aprendizagens prioritárias em período pandêmico, é possível constatar a relevância deste projeto para a melhoria da qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, para a potencialização desta, através da construção coletiva de estratégias que mobilizem e engajem os educandos no protagonismo de seus próprios saberes.

Dado os fatos, o ponto determinante do projeto se constitui no momento do diagnóstico realizado pelos professores das salas do Núcleo de Aprendizagem. A análise do desempenho do aluno objetiva sinalizar as mudanças ocorridas e as possíveis melhorias nos níveis de proficiência nas áreas de Linguagem e Matemática, configurando, assim, o foco do trabalho.

O Núcleo de Aprendizagem constitui-se a partir da elaboração de um currículo que permite a aprendizagem de todos e respeita o processo e o tempo de aprendizagem de cada um, entendendo que é na diversidade dos saberes que podemos ressignificar as defasagens das aprendizagens e transformar a ação educativa num processo prático, utilitário e funcional.

Os resultados obtidos, mesmo em um processo ainda embrionário, permitem perceber mudanças significativas e já sinalizam evoluções no que tange a aquisição de novas habilidades e competências dos educandos, assim como também permite ao projeto direcionar os olhares para novas dimensões e possibilidades futuras de um engajamento maior com outras áreas do conhecimento e, assim, favorecer a inclusão, o acolhimento e a construção dos conhecimentos dos alunos nos espaços escolares.

Por fim, é pertinente ressaltar a importância da superação dos alunos que apresentam déficit de aprendizagens, considerando que, à medida que estes superam essas dificuldades, cria-se um sentimento de pertencimento e valorização do seu EU. Nesse contexto, a autoestima tende a elevar-se e, conseqüentemente, as inúmeras possibilidades de aprendizagens surgirão.

NOTAS

- 1 Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; em Neuropsicopedagogia; e Coordenadora Pedagógica da SME na EMEIF Francisco Emerson de Lucena, e-mail: alessandrainaciosjp@gmail.com
- 2 Graduada em Pedagogia e Filosofia; Especialista em Psicopedagogia; e Coordenadora Pedagógica da SME na EMEIF Irapuan de Vasconcelos Sobral, e-mail: mendesanapaula2173@gmail.com
- 3 Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia; e Coordenadora Pedagógica da SME na EMEIF Antonio Lacerda Neto, email: socorrosjpeduc@gmail.com
- 4 Graduada em Pedagogia e Coordenadora Pedagógica da SME na EMEIF Joaquim Pereira Lima, email: elivauma2018@gmail.com

REFERÊNCIAS

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

CORRÁ, D.; ALVES, J. Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia. **CNN**, São Paulo, 08 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/>. Acesso em: 05 out. 2022

CRUZ, M. C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do

processo de ensino e de aprendizagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 16-26.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LEAL, T. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica**: detalhamentos do contexto pré-pandemia. PNAD Contínua: IBGE, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

UNICEF; CENPEC Educação. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. **UNICEF Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2022.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE APARECIDA-PB

*Edna Oliveira da Paz*¹

*Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares*²

*Rayane Lourenço de Oliveira*³



Figura 01: Centro de Atendimento Educacional do Município de Aparecida / Alunos surdos. Fonte: Acervo das autoras (2022).

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades..”

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

A história da Educação Especial no Brasil foi marcada por várias fases, onde a discriminação, exclusão social e a desvalorização de pessoas com deficiência se manteve por longos anos. Após séculos se passarem, e muitas lutas terem sido enfrentadas, as pessoas com deficiência foram reconhecidas como seres humanos com direitos e inseridas na sociedade. Atualmente, apesar de existirem amparos legais e políticas de inclusão em nosso país, sabemos que incluir de fato pessoas com deficiência na sociedade e em instituições escolares abrange muitos fatores que dificultam o processo.

Nesse sentido, o relato aborda alguns dos desafios identificados ao longo do ano letivo de 2021, como psicopedagogas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de pandemia e ensino remoto, em que foi necessário rever a prática e buscar novas metodologias e formas de interagir com os alunos para realizar os atendimentos.

[...] percebemos que há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual

os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora da sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 24).

Sabemos que a estrutura educacional precisou se adaptar ao formato remoto e, com os alunos atendidos no AEE, não foi diferente. Na verdade, foi mais delicado do que antes e a parceria entre professores e pais precisou ser ainda mais forte para garantir que os alunos não perdessem o vínculo com a escola. Já tínhamos atuado em outro momento das nossas carreiras profissionais na Educação Especial e Inclusiva. Voltando para a modalidade em 2021 no AEE, foi preciso alicerçar as nossas práticas já dentro do formato do ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

Este capítulo trata-se de um relato descritivo, desenvolvido através de uma metodologia participativa, dentro de uma abordagem qualitativa, que teve como principal objetivo envolver a comunidade escolar na problemática de um aluno com perda auditiva que estava tendo pouca participação escolar. A mobilização da escola aconteceu inicialmente com a reunião da equipe

de professores, Núcleo Gestor e Sala de AEE, no intuito de discutir detalhes do problema existente: um aluno com surdez, em fase de adaptação dessa nova realidade, com dificuldades de entender como daria continuidade aos estudos.

A família desse aluno conhecia um pouco de Libras, mas a linguagem não era muito usada no dia a dia por eles. Algumas vezes o pai ou a mãe até conseguiam se comunicar com o discente através dela, mas, na maioria das vezes, o diálogo se dava mesmo era por gestos.

Por outro lado, o aluno surdo, no Atendimento Educacional Especializado, demonstrava interesse e disposição, trazia vários assuntos para serem discutidos e era assíduo na sala de recursos multifuncionais. Assim sendo, foi procurado usar estratégias para ajudar o discente a ter o melhor entendimento possível dos conteúdos e textos trabalhados. Para isso, foi encontrado na tecnologia uma forma visual e mais acessível de compreensão que contribuiu com a aprendizagem do aluno; foi utilizado vídeos em Libras, com legendas da internet, assim como o celular e o aplicativo Hand Talk para melhorar a aprendizagem e a utilização dos sinais em Libras.

O aluno surdo constrói sua aprendizagem através do campo visual e da Libras (sua língua), levando em consideração o espaço escolar bilíngue em que ele está inserido. Contudo, não basta apenas que o professor conheça Libras e explique os conteúdos nessa língua, é necessário

também que ele utilize metodologias, didáticas visuais e explore suas potencialidades, de modo que esse discente aprenda o que está sendo passado pelo professor.

Isso é necessário uma vez que o aluno surdo geralmente chega à escola e adquire a sua língua em um tempo tardio, com conhecimento reduzido, tanto da Linguagem de Sinais como dos outros conteúdos, pois a família de pais ouvintes desconhece, não tem acesso e/ou não faz o uso dessa linguagem em casa para comunicar-se ele, conforme o que explica Lopes e Machado (2010, p.42):

“[...] Os alunos surdos são filhos de pais ouvintes, assim, os pais não conhecem ou ainda estão aprendendo a LIBRAS. O contexto de aquisição da língua de sinais é atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim, tem status de L1. [...]”

Com isso, ressaltamos que o aluno surdo deve estar inserido em uma escola bilíngue, em tempo integral, onde teria a oportunidade de construir o seu conhecimento, a sua cultura e a interação com outros surdos.

Contudo, com a chegada da pandemia, nas orientações do início do ano letivo de 2021, a equipe gestora nos orientou a realizarmos aulas virtuais utilizando o *Google Meet*, o que, para a maioria das turmas regulares da E.M.E.F Severina Ferreria de Sousa, no município de Aparecida/

PB, deu certo. No entanto, para o Atendimento Educacional Especializado, não foi possível, pois tivemos pouca adesão. Alguns pais diziam que não tinham computador e outros ainda afirmavam que não tinham memória suficiente no celular para baixar o aplicativo. Foi preciso repensar as nossas estratégias.

A partir da receptividade e acesso da maioria dos alunos à rede social *WhatsApp*, a estratégia adotada se voltou então para a realização dos atendimentos virtuais através de chamadas de vídeo. Montamos uma tabela de horários, verificando a disponibilidade do aluno e do seu responsável (pois muitos dos alunos não tinham celular próprio e os pais trabalhavam fora o dia inteiro) e, assim, começamos a realizar os nossos atendimentos.

Desse momento em diante, os encontros foram realizados duas vezes por semana, contando também com a participação de alguns funcionários da escola que os acompanhavam durante o ensino presencial. Cada encontro tinha duração média de 1 hora e meia e, nesse tempo, conversávamos e realizávamos atividades que propiciavam a interação entre os alunos, além disso, também tirávamos dúvidas a respeito das propostas de atividades das apostilas impressas entregues e verificávamos as que estavam sendo realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar aqui a nossa experiência enquanto docentes do AEE no período da pandemia da Covid-19, com o desafio da adoção do ensino remoto, nos possibilitou revisitar as constantes reinvenções da nossa prática profissional ao longo do ano letivo de 2021, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a construção do conhecimento e da aprendizagem do aluno surdo através das tecnologias e com o uso de aparelhos celulares.

Muitos foram os momentos em que nos sentimos desafiadas a desvendar novas possibilidades para nos aproximarmos remotamente do discente e atender às suas necessidades, com vistas à manutenção do vínculo dos alunos com a escola e do processo de ensino-aprendizagem formal. Tais possibilidades contempladas foram de grande importância para as nossas práticas, enquanto docentes do AEE, também no retorno ao ensino presencial.

O que levamos como lição dessa experiência é a importância e a potência da parceria família-escola no processo de desenvolvimento dos nossos alunos, sempre aliada à constante busca dos professores por uma formação continuada que os atualize e sensibilize frente às diversas demandas que se apresentam à prática docente.

NOTAS

- 1 Especialista em AEE – UFC/CE; e Mestranda em Educação – IFRN, e-mail: edinhapaz19@gmail.com
- 2 Pós-Doutorada pela Universidade do Minho em Portugal; Pós-Doutorada pela Universidade Federal do Piauí; e Professora do Programa de Pós-Graduação Acadêmica – PPGEP/IFRN, e-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br
- 3 Mestranda em Educação – IFRN, e-mail: rayanelou.10@gmail.com

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, p. 20-29. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GESSER, A. **Libras?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Editorial, 2009.

LOPES, M. C.; MACHADO, L. M. C. V. (orgs.). **Educação de Surdos:** Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990, 9 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 abr. 2022.

OS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IPUEIRA/RN POR MEIO DOS PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL

*Aline Araújo da Silva*¹

*Magaly Barros de Medeiros*²

*Naide Lopes de Moraes*³

*Sandra Medeiros da Silva*⁴

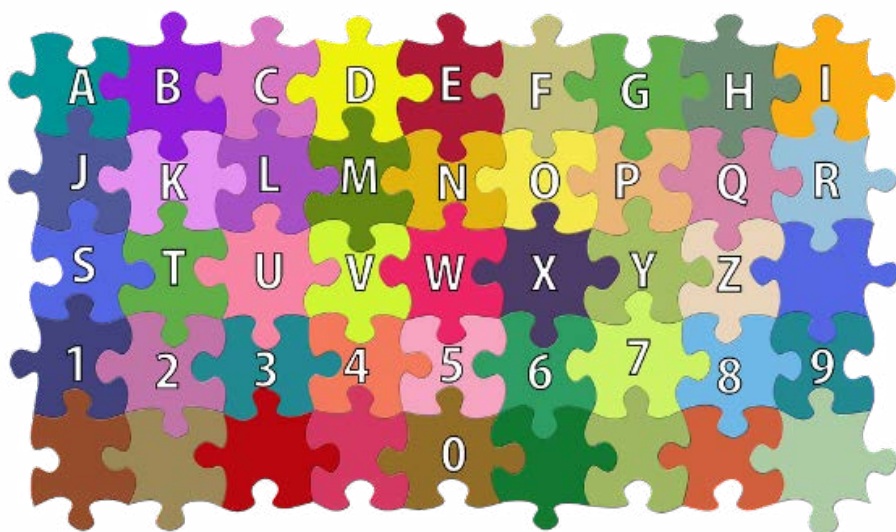


Figura 01: Quebra-Cabeça de letras e números. Fonte: Elaboração das autoras (2022).

*“Ler não é decifrar,
escrever não é copiar.”*

(Emília Ferreira, 1999)

INTRODUÇÃO

Este relato sobre a experiência vivenciada nas escolas da rede de ensino do município de Ipueira, no estado do Rio Grande do Norte, visa trazer à tona, por meio da reflexão de práticas, os procedimentos que favoreçam novas reflexões acerca do processo de alfabetização, uma etapa ampla e complexa que consiste na ponderação dos fatores que interferem ou não no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo é, sobretudo, uma análise das perspectivas educacionais sobre a adesão aos programas e ações externas referentes a alfabetização por parte do município, uma vez que se acredita que um dos principais papéis da escola deve ser o de oportunizar igualmente às crianças e adolescentes a aquisição de conhecimentos sistematizados para o avanço de suas potencialidades e habilidades.

Além disso, a nossa reflexão está centralizada na busca por expandir os olhares sobre a alfabetização, especialmente no que tange as ofertas dos programas do governo federal, pontuando aspectos importantes como: a linguagem e a escrita; a elucidação sobre o processo de aquisição da escrita no âmbito escolar; e a acentuação nas

ações e nos resultados do processo de alfabetização nesses últimos anos nas escolas da rede de ensino municipal de Ipueira/RN.

LINGUAGEM E ESCRITA

Uma linguagem se constitui quando passa dos meios de expressão aos de significação, quando passa do expressivo ao significativo, ou seja, quando se compartilha com o outro os seus conhecimentos. Para Chauí (2001), um melhor entendimento sobre a importância da linguagem deve-se partir dos conceitos que deram origem à linguagem. Para a autora, há quatro tipos de respostas:

1. A linguagem nasce por imitação, isto é, os humanos imitam, pela voz, os sons da Natureza [...];
2. [...] Nasce por imitação dos gestos, isto é, nasce como uma espécie de pantomima ou encenação, na qual o gesto indica um sentido. Pouco a pouco, o gesto passou a ser acompanhado de sons e estes se tornaram gradualmente palavras, substituindo os gestos;
3. [...] Nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário elementar e rudimentar que, gradativamente, tornou-se mais complexo

e transformou-se numa língua; 4. [...] Nasce das emoções, particularmente do grito [...], do choro [...] e do riso [...] (CHAUÍ, 2001, p.140-141).

Desse modo, compreende-se que o indivíduo, visando a manifestar o seu pensamento por meio da linguagem escrita, necessita dominar os símbolos gráficos. Esse importante elemento cultural deságua no ambiente escolar como fator imprescindível para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Nesse sentido, levando em conta a importância do contato da criança com a linguagem na escola, Davis e Oliveira (1994) apresentam duas importantes funções para a linguagem:

A primeira [...], quando a criança passa a frequentar a escola, ao aprender a ler, a escrever e a manejar números, ela está apropriando-se de toda uma experiência humano-social que levou séculos para ser construída e que está sendo continuamente modificada pelo conjunto dos homens. A segunda [...], quando a criança começa a designar objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras está discriminando esses objetos, está prestando atenção em suas características, podendo guardá-las na memória [...] (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 71-72).

Assim, entende-se que a importância da linguagem e da escrita é reconhecida pelo indivíduo quando ele encontra suas finalidades para o atendimento de suas necessidades pessoais.

A ALFABETIZAÇÃO FORTALECE VÍNCULOS

É notório que já existem no Brasil leis, diretrizes e normas que se constituem numa base legal que, historicamente, se preocupa com a qualidade da alfabetização e com o combate ao analfabetismo. Já estão presentes nas universidades por exemplo, cursos e disciplinas específicas que abordam a temática, além disso, hoje também são oferecidas formações continuadas para os profissionais da educação, com intuito de refletir sobre as dificuldades, os anseios e as expectativas que cada professor tem sobre o combate ao analfabetismo. Partindo desse pressuposto, podemos questionar: com todos esses avanços legais, o que realmente impede que a alfabetização de qualidade seja uma realidade no Brasil?

É perceptível que se faz necessário vencer a etapa das intenções e das reflexões e partir para uma mudança de postura real, pontual e definitiva. Nesse processo de alfabetização, é importante citar as muitas fórmulas para alfabetizar, como: o Método Alfabético, o Método Fônico, o Método Global, o Método Silábico, teorias e técnicas, além das variadas abordagens a partir delas como a postura do

professor e a responsabilidade da família acerca do processo e da parceria junto à escola.

Outro ponto determinante é a continuidade dos programas. Infelizmente, no Brasil, é comum a ruptura de bons programas, visto que cada Governo, independente de qual seja, tem o costume de interromper os programas não pelas suas características, mas por não priorizar as vantagens que aquele programa entrega ao público-alvo. Contudo, é preciso compreender que o processo de alfabetização se faz com inclusão, com práticas que respeitem e valorizem as etapas singulares de cada indivíduo. A análise diante dos programas e ações que contribuíram para o processo de alfabetização nas escolas da rede de ensino do município de Ipueira, no Rio Grande do Norte, nos faz rememorar os programas aos quais aderimos e executamos. Vejamos:

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, teve o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas (BRASIL, 2012). O que se associa, concomitantemente, com o propósito de cumprir a Meta 2 estabelecida pelo movimento Todos pela Educação: “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006).

Sobre a sua implementação, desenvolvimento e resultados nas escolas da rede de ensino municipal de

Ipueira/RN, tivemos muitos fatores positivos que previam o seu sucesso. Podemos destacar, com segurança, como o primeiro e mais relevante a equipe de professores que lecionava nos Anos Iniciais do processo de alfabetização e estava ávida por saber mais sobre o tema. Havia vontade, compromisso e uma coordenadora com dedicação exclusiva ao programa. Além disso, a formadora foi escolhida com maestria. Ao final de 2013, encerrávamos o primeiro ciclo de uma formação de quatro anos e os frutos do PNAIC ainda continuam na escola municipal Francisco Quinino de Medeiros.

Com os direitos de aprendizagem propostos no programa, houve um entendimento mais amplo das alfabetizadoras e uma mudança significativa nos planejamentos e práticas. Durante a formação do PNAIC, havia nos professores alfabetizadores o desejo de acertar, de refletir questões acerca da alfabetização e de se reinventar, não que antes, ou mesmo após, não tivéssemos o anseio de acertar, de fazer o melhor, mas é que, quando estamos participando de uma formação, nos fortalecemos de bons conhecimentos e grandes ideais.

Nesse sentido, a partir das ações desenvolvidas no município de Ipueira, pode-se afirmar que o PNAIC foi um novo olhar sobre a formação de professores alfabetizadores, alicerçado na ideia de uma política de formação inclusiva. Esta, por sua vez, é voltada para a evolução de um processo de alfabetizar letrando, que se preocupa em desenvolver nos

discentes a habilidade de saber ler e escrever, respeitando as práticas do seu contexto de vida e abordando a leitura e a escrita não apenas como um processo cognitivo, mas também como um processo cultural e social, portanto, visto pela equipe como um dos maiores programas de alfabetização do Brasil nos últimos anos.

Política Nacional de Alfabetização (PNA) – No Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída em 11 de abril de 2019 pelo Decreto nº 9.765, com a finalidade de contribuir para o debate sobre a “política de Estado” homônima, anunciada como “marco na educação brasileira”. Os documentos que tratam da PNA, e que estão disponíveis no Portal do MEC, são:

1. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a PNA (BRASIL, 2019a);

2. Política Nacional de Alfabetização (“Caderno da PNA” ou “Guia explicativo da PNA”), lançado em 15 de agosto de 2019 e produzido pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) do MEC (Ministério da Educação) (BRASIL, 2019b);

3. Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) (BRASIL, 2019c);

4. Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019, que nomeia os 12 pesquisadores para compor o painel de especialistas da CONABE (BRASIL, 2019d).

A partir da PNA, focaremos então na adesão do município de Ipueira/RN ao Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil (BRASIL, 2020), e cujos objetivos são:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III - Assegurar o direito à alfabetização, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (BRASIL, 2020).

Nas escolas da rede de ensino do município de Ipueira, a implementação do Programa Tempo de Aprender teve início no ano de 2021, com a formação para os professores, de forma virtual, e segue hoje com os trâmites para a liberação dos recursos que servirão para a aquisição do material de consumo e para contratação do Assistente de Alfabetização

Profissional, que dará suporte ao desenvolvimento das ações. Na espera pela efetivação das ações do programa diretamente com os alunos, os professores alfabetizadores, baseados nas formações, já formulam as atividades que poderão ser aplicadas, vislumbrando resultados significativos.

Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE)

– referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi formulado e instituído pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC, a partir da Portaria nº 382/2017-SEEC/GS, do dia 31 de março de 2017, considerando a Dimensão 1, Meta 2; a Dimensão 2, Metas 1 e 3; e as estratégias inerentes expressas no Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 10.049/2016, considerando o disposto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PROALE tem o objetivo de garantir o direito à alfabetização e ao letramento dos estudantes do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental (SEEC/RN, 2020). Desenvolvido nas escolas da rede estadual e da rede municipal em regime de colaboração, o PROALE tem por estratégias: realizar a formação dos formadores dos professores alfabetizadores; realizar a formação dos coordenadores; a formação dos professores alfabetizadores; criar redes de professores alfabetizadores no Estado do Rio Grande do Norte; e monitorar o desempenho dos professores alfabetizadores à frente do ciclo de alfabetização. As

estratégias do PROALE consistem em aspectos importantes como: alfabetizar letrando; a formação do leitor e escritor; alfabetização na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); habilidade e compreensão de produção de texto; e letramento na inserção, valorização e uso da cultura letrada (SEEC/RN, 2020).

No município de Ipueira/RN, a nossa visão sobre o PROALE é que o programa traz, em sua dinâmica, aspectos que nos remetem às ações já desenvolvidas, via outros programas de alfabetização, e que trouxeram resultados positivos. Assim, com a devida adesão, o foco inicial é a formação das equipes para que possamos ter os melhores resultados, considerando que seja possível trabalharmos no sentido da complementação.

Sobre o material didático do PROALE, a distribuição para o ano de 2021 contemplou os estudantes do 1º ano de Alfabetização e, em 2022, os estudantes do 2º ano de Alfabetização. O material vem sendo utilizado duas vezes por semana, contudo, é importante destacar a sua qualidade e ressaltar que se trata um material orientador, mas não definidor da prática da sala de aula, uma vez que o professor e a própria rede têm autonomia para utilizá-lo. Assim, estamos trabalhando com a perspectiva de que possamos extrair o melhor do que nos foi ofertado para, desse modo, fortalecermos a nossa prática alfabetizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a alfabetização como objeto desse relato significa escrever sobre os desafios com relação a descoberta e a compreensão dos aspectos que a compõem, como as complexidades, as conceituações, a desmistificação, a construção, a importância, os objetivos e os fatores. Uma provocação às concepções já estabelecidas, tendo em vista a forma complexa com que a escrita e, conseqüentemente, o processo de alfabetização se apresentam no Brasil.

Diante da amplitude dessas discussões, procurou-se com o presente relato apresentar, embora sucintamente, os passos dados até o momento para o desenvolvimento de ações visando o avanço do processo de alfabetização no município de Ipueira. O nosso olhar de maior atenção sobre o PNAIC diz muito sobre o que vivenciamos e nos dá a segurança de afirmar que foi um programa de grande impacto e de perceptíveis, excelentes e significantes resultados, uma vez que, ainda hoje, os professores alfabetizadores abraçam e assumem a postura do professor que tem como bandeira o alfabetizar letrando.

Entretanto, em todos os programas de alfabetização implementados no município de Ipueira/RN até o momento, também foi possível refletir, em cada encontro, que ensinar a ler e escrever vai além dos códigos. É, sobretudo, buscar práticas adequadas ao seu universo, é despertar nos alunos o poder de interpretar o que lê, ser crítico, ser autônomo, é a

tentativa de romper com uma educação excludente e que só consegue alfabetizar os alunos que vivem em um contexto familiar alfabetizador, fixado na defesa de um conhecimento linear.

Nessa dimensão, percebe-se que muitos passos ainda precisam ser dados para a inserção de uma prática educativa voltada para às reais necessidades do educando na aquisição da escrita. Busca-se uma prática contínua, que venha diagnosticar os avanços e as dificuldades do educando em seu processo de desenvolvimento, ajudando-o a estruturar as aprendizagens.

Assim, dado o contexto atual, é pertinente dizer que a nossa Educação Municipal é reflexo de muitas discussões, onde alfabetizar ainda é desafio constante. Encontrar a melhor maneira para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da forma mais justa e coerente, e que reflita em cada criança matriculada naquele espaço educacional, nos traz muitos conflitos, contudo, a nossa postura enquanto professor, conquistada nas formações, é real e concreta, com certeza de contribuição para a melhoria do processo de alfabetizar.

Em suma, sob a ótica de diversos olhares, este relato instiga, sobretudo, o reconhecimento do processo de alfabetização em um contexto amplo, mais concreto e, ao mesmo tempo, tão presente nas ações cotidianas, abastecido de um valor tão inquestionável à humanidade.

NOTAS

- 1 Especialista em Psicopedagogia Institucional, em Supervisão e Orientação Educacional e em Educação Especial pela UNIFIP/PB, e-mail: aline.araujo1000@yahoo.com.br
- 2 Especialista em Docência do Ensino Superior pela MONTENEGRO/BA; e Mestranda em Educação pela FUNIBER, e-mail: magamedeiros@hotmail.com
- 3 Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/RIO, e-mail: profanaidelopes@gmail.com
- 4 Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNIFIP/PB, e-mail: sandrasilva82994@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70, p. 15, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280**, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 69, 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.460**, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 28, 19 ago. 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.461**, de 15 de agosto de 2019. Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

CHAUÍ, M. A linguagem. *In*: CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 382/2017-SEEC/GS**, 23 de março de 2017. Dispõe sobre a criação do Projeto de Alfabetização e Letramento - PROALE, nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: SEEC, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório Todos Pela Educação 2006-2009**. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-que-fazemos/#bloco_359. Acesso em: 10 mai 2020.

PLENARINHO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS E SEU EXERCÍCIO DE CIDADANIA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ-PB

Virginia Alves Sarmento ¹

Daiane Ferreira de Oliveira ²

Francisca Laiz Lopes da Silva Gomes ³

Nadi Pereira Mendes ⁴



Figura 01: Participação cidadã das crianças no I Plenarinho da Primeira Infância. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano.”

(Jean Piaget)

INTRODUÇÃO

A Primeira Infância compreende a fase de vida do ser humano a partir do momento do nascimento até os seis anos completos de idade (Lei nº 13.257/2016, Art. 2º). Trata-se de uma fase crucial - a mais importante para o desenvolvimento humano - durante a qual a criança precisa ter assegurado o direito, com prioridade absoluta, aos cuidados essenciais, aos estímulos ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, à saúde integral (física e mental), à educação, à proteção social e à infraestrutura para que tudo isso possa ocorrer da melhor forma possível, incluindo espaços de cultura e lazer, que devem ser garantidos tanto pela família como pelo Estado e pela Sociedade em geral (Constituição Federal, Art. 227, 1988).

Por esse motivo, o tema da Primeira Infância tem sido pauta de discussão a nível mundial, pesquisadores reforçam a necessidade de investimento, por meio de políticas públicas, como estratégia para o desenvolvimento pleno e integral das crianças, bem como para o desenvolvimento sustentável e econômico da sociedade a longo prazo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

O Marco Legal da Primeira Infância (2016) autentica a criança como sujeito de direitos, assegurando, principalmente, a sua participação na formulação de políticas públicas que lhe dizem respeito, por meio da escuta adequada, realizada por profissionais qualificados. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também prevê o exercício de cidadania como uma competência determinante para educação de crianças e jovens.

Assim, diante do exposto e reconhecendo a criança como sujeito histórico, de direitos e protagonista de suas histórias, foi realizado o I Plenarinho da Primeira Infância na Rede Municipal de Educação de Santa Cruz, na Paraíba, tendo como público as crianças de 4 a 6 anos, sendo assegurada a representatividade de alunos(as) de todas as escolas municipais e de diferentes comunidades.

A ação foi planejada e executada com o objetivo de assegurar o exercício de cidadania das crianças na elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância (2022 a 2032). Portanto, este trabalho objetiva relatar essa experiência

como prática exitosa para o desenvolvimento educacional e social das crianças através dessa vivência prática e coletiva, de escuta ativa de nossas crianças, dando-lhes o direito a voz e de assumirem o protagonismo na reivindicação por seus direitos.

DESENVOLVIMENTO

No contexto dessa prática exitosa, colocou-se a Educação Infantil como centro do processo de desenvolvimento humano da criança de forma individual e para a cidadania, fundamentada no pressuposto teórico-conceitual de concepção da criança como pessoa e cidadã, apresentada na Constituição Federal de 1988, além de fomentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que a vê como uma pessoa em desenvolvimento que requer proteção integral, e aprofundada pelo Marco Legal da Primeira Infância, que por sua vez apresenta a existência de múltiplas infâncias pontuando as especificidades, a singularidade e a diversidade entre as crianças nesta fase da vida.

Dessa forma, considerando a necessidade de elaborar o Plano Municipal pela Primeira Infância do Município de Santa Cruz, a Comissão Intersetorial, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), compreendeu a necessidade de assegurar o direito ao exercício de cidadania das crianças de 4 a 6 anos por meio do I Plenarinho da Primeira Infância,

o qual foi realizado no dia 10 de agosto de 2022, sendo garantida a representatividade de alunos e alunas de todas as escolas municipais e de diferentes comunidades. A atividade contou com a participação de 35 crianças, sendo realizada em dois momentos: o primeiro na turma do Pré II do CEMEI Francisca Vitória de Oliveira, com as 18 crianças da sala de aula; e o outro momento na sala de reuniões da SME, com 17 crianças representando as demais escolas do município.



Figura 02: Atividades desenvolvidas no I Plenarinho da Primeira Infância. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

O Plenarinho foi organizado e conduzido por profissionais qualificados no processo de escuta de crianças dessa faixa etária, segundo as diretrizes estabelecidas pelo Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016, em seu art. 4º, caput e parágrafo único. Na oportunidade, foi realizado um momento de acolhida com músicas e brincadeiras, além da dinâmica de apresentação, seguida de contação da história do livro “Um Mundinho para todos”, de Ingrid Biesemeyer, momento esse em que a mediadora fazia as abordagens dos eixos estruturantes do PMPI e ouvia as falas das crianças. Após a contação da história, foi desenvolvida uma atividade de desenho livre, por meio das quais as crianças puderam expressar seus sentimentos, percepções, desejos e ideias em relação aos temas relacionados aos seus direitos e aos eixos do Plano Municipal pela Primeira Infância.

Na contação da história “Um Mundinho para todos”, de forma lúdica, foi abordado os temas sobre a criança, a família, a comunidade (vida no campo e na cidade), direito a certidão de nascimento e cidadania, acessibilidade e inclusão social, diversidade, saúde, educação, assistência social, meio ambiente e consumo (preservação/sustentabilidade), sobre o brincar, os sentimentos que os deixam tristes e felizes e sobre prevenção de acidentes – diante de um relato espontâneo de uma criança que expôs ter sofrido uma queimadura no âmbito doméstico.

Enquanto uma profissional conduzia a contação de história, outra fazia o registro das falas e, a partir disso, pôde-

se perceber o quanto o direito de brincar gerou discussão no grupo, muitos expuseram que os pais não brincam com eles e que sentem falta, que brincam mais em casa sozinhos; houve relato de crianças que não possuíam brinquedos; e uma menina ainda disse que a mãe não a deixava brincar com meninos porque “meninas só podem brincar com meninas e meninos só com meninos”, mas justificou que não concordava com essa “regra” porque todo mundo é igual e pode brincar. Foi praticamente unânime também a falta que sentem de um parquinho público nas comunidades em que vivem.

Outro ponto que gerou bastante interação foi sobre os sentimentos, sobretudo, os que os deixavam tristes, onde três crianças relataram que sentiam a falta do pai/mãe que moravam fora, um inclusive trouxe a fala de que foi “abandonado” pelo pai quando ainda era um bebê. Além do mais, expuseram de forma espontânea como vivem nas suas comunidades (rural ou urbana), com os membros de suas famílias, do quanto gostam da escola e dos professores, e sobre as limitações do acesso a direitos, como o de alimentação por exemplo – uma criança expôs o desejo de nunca faltar bolachas para comer em casa.

Já no processo de escuta por meio dos desenhos, as crianças retrataram e depois falaram para as profissionais sobre o que desejam/sonham. A partir dos desenhos, as crianças expressaram as diversas demandas que retratam não só as suas necessidades particulares, como também as

de diversas crianças no mundo e, por fim, muitas afirmaram que apenas queriam um mundo melhor para todos, o que acreditamos ser possível somente a partir do acesso pleno e digno aos direitos fundamentais.



Figura 03: Desenhos das crianças realizadas durante o projeto. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

As sugestões das crianças foram registradas, geraram diagnósticos para melhor compreensão das necessidades da primeira infância no município e, assim, foram incorporadas nas ações finalísticas do Plano Municipal pela Primeira Infância - PMPI. Além disso, alguns desenhos foram utilizados, com a devida preservação da identidade de cada criança, para trazer a reflexão dos eixos temáticos apresentados no PMPI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O I Plenarinho foi considerado a primeira experiência de participação ativa de crianças do público da primeira infância na construção de políticas públicas no município de Santa Cruz-PB. Apesar de ter sido desafiador pensar e organizar um momento para o exercício da cidadania desse público, o resultado nos permitiu refletir sobre o quanto a participação de cada criança foi fundamental não só para o exercício de sua cidadania, como também para a construção de uma sociedade mais representativa por e para eles.

Nessa experiência, o protagonismo foi garantido, visto que todas as crianças que participaram, conseguiram se expressar, seja pela fala ou pelo desenho, representando a sua escola, a sua vivência no âmbito familiar, as particularidades e necessidades da comunidade em que vive e, sobretudo, se colocando como sujeito de direito capaz de contribuir para construção de sua própria história e, conseqüentemente, das outras crianças.

Diante das atividades propostas, e do modo como foi conduzido o I Plenarinho da Primeira Infância, entende-se que os resultados positivos foram alcançados não só com a construção do Plano Municipal pela Primeira Infância, para o período de 2022 a 2032, mas também, e principalmente, por oportunizar às crianças, de forma prática, o exercício dos princípios pedagógicos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.18).

Assim, parafraseando Piaget quando este afirma que a infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano, deixamos aqui uma reflexão: por que nós, adultos, por vezes, não consideramos o que as crianças têm a nos dizer ou expressar?

Sem a intenção de responder, gostaríamos apenas de reafirmar que a experiência do I Plenarinho nos revelou o quanto as crianças podem contribuir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Por isso, acreditamos ser fundamental ensinar e estimular cotidianamente as crianças a participarem dos espaços coletivos de decisão desde os primeiros anos de vida, para que assim tenhamos, num futuro próximo, indivíduos capazes de exercer a sua cidadania e ter uma atuação política mais ética, consciente e responsável, sendo o espaço educacional o ambiente mais propício e fértil para o início dessa condução.

Por fim, consideramos esta uma experiência exitosa que merece ser compartilhada, divulgada e estimulada não só no cotidiano escolar, mas também nos espaços de discussão e planejamento de outras políticas públicas que atendam crianças e adolescentes.

NOTAS

- 1 Assistente social e Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba, e-mail: virginiaas89@hotmail.com
- 2 Psicóloga e Pós-Graduada em Terapia Cognitiva Comportamental pela FAVENE/ES, e-mail: data-shalom@hotmail.com
- 3 Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Excelência/CE, e-mail: laizdavy2016@gmail.com
- 4 Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela FIP/PB, e-mail: nadipereira10@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13.563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

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

MORO, C.; BALDEZ, E. (orgs.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTA CRUZ (RN). Lei Municipal nº 601/2022. **Dispõe sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância**. Santa Cruz, PB: Sistema Municipal, 2022.

HECKMAN, J. J. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: reduzir déficits, fortalecer a economia. Disponível em: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

RESTAURANTE LITERÁRIO

Maria Aparecida da Silva Alencar¹

Pinah Santos de Oliveira²



Figura 01: Materiais do projeto de leitura “Restaurante Literário”. Fonte: Acervo das autoras (2022).

*“É preciso que a leitura seja
um ato de amor.”*

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por uma difícil fase de recuperação de um tempo apático, trágico e incerto em consequência da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Diante dessa situação, a educação escolar necessitou passar por inovações bruscas e disruptivas. De uma hora para outra, passou-se do ensino presencial para o remoto. Com isso, nenhum profissional da educação conseguiu estabelecer instantaneamente um posicionamento planejado diante desse momento.

Vale ressaltar também, que não foi possível buscar alternativas como escolher ficar na zona de conforto do ambiente escolar tradicional; a escolha foi ter que sair de cena, literalmente. Não houve modelos a seguir, a educação teve que se adaptar às mudanças, buscar novas formas de comunicação, reinventar métodos, ou seja, reaprender.

Nesse contexto de construção/desconstrução/construção, os professores passaram a planejar aulas para serem gravadas e enviadas via redes sociais, as atividades passaram a ser realizadas de forma assíncrona. Foi somente no decorrer do processo, e já com um planejamento realinhado às novas necessidades, que se tornou possível

realizar atividades síncronas, nas quais a intencionalidade pedagógica foi a maior aliada dos professores, pois já não se planejava mais atividades para o aluno realizar com a mediação do professor, e sim para o professor mediar e orientar a família, agora em casa, a colaborar com o aluno nesse processo.

O convívio escolar, as rotinas e o desenvolvimento das atividades educativas adentraram os lares envolvendo diretamente as famílias. Os ambientes domésticos viraram ambientes escolares, tanto para alunos como para professores. Escola e família ficaram ligados pelas janelinhas tecnológicas dos celulares, tablets e computadores.

Buscando construir um processo educacional em consonância com os novos desafios e transformações do período pandêmico, a equipe pedagógica da Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra, situada no bairro Parati 2000, na cidade de Assú/RN, promoveu encontros remotos centrados no diálogo colaborativo e na elaboração de estratégias e ações educativas para o novo formato de escola. O planejamento de ações, com sensibilização e esclarecimentos para as famílias sobre o processo de ensino - aprendizagem remoto e sobre o distanciamento social foi a primeira estratégia da escola.

Logo depois, dada a organização logística do acolhimento e sensibilização das crianças e famílias, a escola passou enfim para o formato de aulas remotas propriamente ditas. Foi um momento árduo de dúvidas e incertezas, mas

com o compromisso e zelo dos profissionais da escola, e com a busca constante por formações e informações, as aulas aconteceram de uma forma muito assertiva e, durante todo período remoto, cerca de 85% dos alunos foram atendidos.

A caminhada foi turbulenta e complexa, muitos foram os obstáculos e desafios, surgiram questionamentos e reflexões que perdurarão por tempos. Todavia, depois de um tempo, esse período do ensino remoto foi ficando para trás, a pandemia foi sendo controlada e chegava a hora da escola retornar as estruturas físicas e, assim, o ensino híbrido foi sendo pensado e planejado para que as escolas retornassem ao novo normal.

Nesse percurso, a Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra reuniu os profissionais para a jornada pedagógica e elaborou coletivamente a iniciação ao ensino híbrido. Foram dias de muitos diálogos, planejamentos e estudos. A fase inicial foi de acolhimento e após o acolhimento de toda a comunidade escolar, o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos foi a ação educativa. Posterior a esta ação, iniciou-se o processo de mediações e intervenções educativas com atividades permanentes, ocasionais, sequenciais e os projetos.

Na fase diagnóstica coletou-se dados que apontaram uma lacuna muito densa no processo de aquisição de leitura, escrita, letramento e numeração das crianças do 1º ao 5º ano, bem como no desenvolvimento psicomotor e lógico matemático das crianças da Educação Infantil também.

Assim sendo, toda a escola se reuniu para planejar ações com foco intencional na leitura, na escrita e no letramento, de modo que atingisse todo o corpo discente, desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental I. Foi então decidido, coletivamente, elaborar a 2ª edição do projeto de leitura, escrita e letramento, sob o título de **Restaurante Literário** (Figura 01), numa ação que envolveu toda a escola: alunos, professores, pais e responsáveis, equipe pedagógica e administrativa, merendeiras, ASG, auxiliares de sala, enfim, toda a comunidade escolar.



Figura 02: Fotos de alunos do 5º ano vespertino. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

Na primeira edição, em 2019, o projeto foi desenvolvido por alunos e professores, com atividades mediadas apenas pelo professor que realizou o planejamento dessas atividades para sua turma. Nessa nova edição, em 2021, as

atividades foram por nível de escrita, onde foi possível tornar os ambientes mais atrativos e significativos para os alunos (Figura 02).



Figura 03: Fotos dos alunos do 5º ano realizando as rotações por estações. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

DESENVOLVIMENTO

O trabalho pedagógico realizado através do desenvolvimento de projetos é prazeroso e possibilita a interação e a descoberta dos alunos. É divertindo-se e construindo suas estratégias de aprendizagens que alunos em diferentes níveis de conhecimentos se relacionam uns com os outros e ressignificam seus saberes.

Como proposta permanente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra, o Restaurante Literário foi um

projeto desenvolvido em 2021, por toda a escola, com o objetivo de: elaborar e executar ações que favorecessem experiências interativas, desafiadoras e que oportunizassem desenvolver as habilidades necessárias para a construção de aprendizagens significativas, potencializando as aprendizagens já existentes; favorecer por meio de atividades lúdicas o protagonismo dos alunos no desenvolvimento do seu desempenho acadêmico; e potencializar o uso pelos professores de metodologias ativas de alfabetização e letramento que estimulassem o prazer de ler nos alunos.

Nesse sentido, o Projeto Restaurante Literário foi desenvolvido da seguinte forma: na etapa de acolhimento das crianças, no retorno e iniciação do ensino híbrido, os professores observaram as dificuldades mais marcantes de socialização dos alunos e suas principais preferências em relação as atividades de leitura e escrita. De posse dos registros iniciais do acolhimento das turmas, foi analisado o perfil de cada uma, suas preferências e sua forma de interação entre os seus pares. Na semana seguinte, iniciou-se a etapa de diagnóstico, com atividades em grupos e atividades individuais, sempre tendo a ludicidade como forma de dar significado as construções dos alunos. Com a coleta de dados das atividades realizadas, reuniu-se a equipe pedagógica e o corpo docente para analisar os registros diagnósticos e constatar a necessidade urgente de uma atividade de leitura, escrita e letramento que, além de ser potencializadora no processo de aquisição desses três

elementos, fosse, também, prazerosa e significativa para os alunos.

Com isso em mente, podemos atestar então que o PPP da escola oportunizou esse tipo de atividade, pois ofertou um projeto de leitura, escrita e letramento com resultados de aplicabilidade bastante positivos no ano de 2019, o que levou a escola a não hesitar em reelaborar a 2ª edição do projeto, chamado Restaurante Literário, que se deu em 06 de outubro de 2021 (Figura 03).



Figura 04: Foto de aluno do 4º ano saboreando livros. *Fonte:* Acervo das autoras (2022).

O Projeto Restaurante Literário é uma coletânea de atividades de leitura e escrita divididas por níveis de escrita e pensado para todas as etapas da educação, desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental I. São atividades desse

projeto: "salgadinhos de alfabeto", "macarronada de letras e de frases", "estrogonofe de letras e de frases", "lasanha de frases", "sopa de rimas", "sopão de letras", "feijoada de texto com imagens", "batatinha frita de frases", "docinhos de acentuação de palavras", "barras de chocolates de palavras dentro de palavras", "farofa de textos escritos", "farofa de leitura de imagens" e "suco de complete o desenho e forme a palavra" (Figura 04).

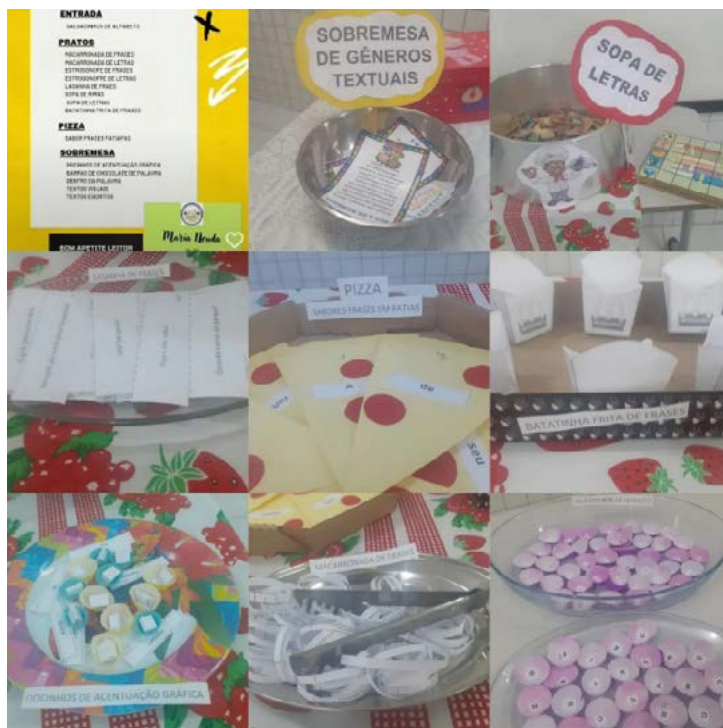


Figura 05: Fotos de alguns pratos do Restaurante Literário 2021. Fonte: Acervo das autoras (2022).

As atividades do projeto foram centradas em metodologias ativas, na dinâmica e no movimento da sala de aula. Nesse sentido, o método utilizado para desenvolver as atividades foi a rotação por estação. A sala de aula era organizada na logística de atendimento por etapas de ensino, respeitando os níveis de escrita dos alunos. Assim, transformar a sala de aula em um restaurante, onde a degustação de pratos de leitura e escrita foi o centro do projeto, e com essas atividades conseguir despertar a imaginação e o prazer do leitor, acabou tornando o aluno protagonista do seu próprio incentivo em aprender a ler e escrever.

Todos os ambientes escolares são lugares de alfabetização e leitura, mas, no momento da visita ao Restaurante Literário, os alunos experimentaram uma vivência nova de imaginação e criatividade; para eles foi muito divertido e instigante manusear letras, frases e textos em forma de pratos de comidas da preferência de cada um.

A personalização e a intencionalidade pedagógica foram o foco das atividades elaboradas pelos profissionais envolvidos nesse projeto. Buscar a potencialização de uma aprendizagem significativa para as crianças envolveu professores e merendeiras na dinâmica da construção dos pratos, onde as merendeiras sugeriam qual prato mais se adequaria a cada atividade proposta, e como visualmente esse prato chamaria a atenção das crianças, e o apoio pedagógico garantia a orientação aos professores na

personalização das atividades a serem organizadas por rotação de estação, primando por atividades que garantissem o desenvolvimento coletivo e individual proposto e a autonomia dos alunos na realização de cada uma delas.

No fim, a promoção da adaptação de atividades no processo de alfabetização garantiu a qualidade da aprendizagem, a autonomia e o protagonismo dos alunos. Inserir a personalização, a adaptação e a intencionalidade no planejamento das atividades educativas favoreceram experiências exitosas de aprendizagens aos alunos dos mais diferentes níveis. Jogos de alfabetização, como o do PNAIC por exemplo, estiveram presentes nas atividades do projeto, nos pratos: "sopa de letras", "barras de chocolates de palavras dentro de palavras", entre outros. Além disso, o material de apoio do Programa Tempo de Aprender também foi inspiração para construção dos pratos do Restaurante Literário.

É necessário criatividade e persistência na elaboração de ações, estratégias e atividades de alfabetização que potencializem o prazer pelo ato de ler. Nesse sentido, a Escola Municipal Professora Maria Neuda Bezerra trabalhou com 5 etapas fundamentais para propiciar o processo de alfabetização fundamentado na epistemologia da construção dos conhecimentos e na interação do mundo por meio da leitura, da escrita e do letramento, que são:

1. Avaliação diagnóstica;
2. Planejamento estratégico e intencionalidade pedagógica;
3. Planejamento dos ambientes/espços educativos e/ou alfabetizadores;
4. Integração da equipe escolar;
5. Ações, atividades ou projetos com foco no processo de aquisição da leitura e escrita.

A práxis do professor torna-o alfabetizador, despertando no aluno o gosto pela leitura quando ele, o professor, passa de mero expositor a facilitador, a provocador, a problematizador, sendo assim, capaz de criar espaços leitores e alfabetizadores dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade imperativa de minimizar as lacunas deixadas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, geradas pelo período pandêmico, foram intensificadas as ações com foco na leitura, na escrita e no letramento a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas e diversificadas, o que propiciou aos alunos uma aprendizagem mais consistente, e aos professores, por sua vez, a motivação necessária para buscar estratégias capazes de atingir as metas de habilidades e competências presentes nos direitos de aprendizagens.

Em suma, a escola e as famílias tentam estabelecer uma conexão. Os projetos realizados na escola também fortalecem os vínculos que vão além das aprendizagens de leitura e escrita. A escola acredita e pretende intensificar e ampliar o alcance desse projeto para todos os níveis de ensino, visto que, atualmente, já conta também com o Ensino Fundamental – Anos Finais. Em síntese, esse projeto é interessante, abrangente, lúdico e motivador para os alunos aprenderem. Sendo sempre estimulados a alcançar novos conhecimentos.

NOTAS

- 1 Graduada em Pedagogia – UERN, *campus* de Assú, e-mail: maparecida150777@gmail.com
- 2 Graduada em Pedagogia – UERN, *campus* de Assú; Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FALC, e-mail: ppinahsantos@hotmail.com

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TRAVASANI, F. M.; (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

EDIÇÕES, C. L. **Diversidade, currículo escolar e projetos pedagógicos II**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**:

conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

UMA VIAGEM FASCINANTE PELO MUNDO DA LITERATURA BRASILEIRA

Francisca Lindimar da Silva Andrade¹

Francisco Danilo Duarte Barbosa²



Figura 01: Logomarca do Projeto "Uma viagem fascinante pelo mundo da literatura brasileira". Fonte: Acervo dos autores (2022).

"A leitura é uma fonte inesgotável de prazer."

(Carlos Drummond de Andrade)

INTRODUÇÃO

Com o estado de pandemia decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no início do ano de 2020, as configurações das organizações públicas e privadas foram alteradas. Neste cenário, a educação sofreu grandes impactos, principalmente porque muitas crianças não puderam ir a escola, devido ao isolamento social, e por conta da dificuldade de acesso à tecnologia, à internet, aos materiais didáticos, entre outros instrumentos. Tal fato, agravou as desigualdades de acesso e permanência dos alunos na escola e gerou um alto déficit de aprendizagem.

A escola, entre tantos outros papéis, possui a importante tarefa de ensinar os alunos a ler e a escrever, logo, não pode deixar de proporcionar ações que diversifiquem sua prática metodológica e que levem os educandos a terem contato com a literatura e os benefícios que a leitura e a escrita podem proporcionar ao seu desenvolvimento intelectual, social e cultural, pois "a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2006, p. 05).

Nesse contexto, ao analisar os resultados apresentados pelos alunos da rede municipal de educação de Lastro (PB) nas avaliações Diagnóstica e de Larga Escala sobre os índices de proficiência em leitura e escrita, a Secretaria Municipal de Educação constatou a necessidade de consolidar o processo de alfabetização dos educandos. Para tanto, tornou-se necessário buscar alternativas que contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente, em leitura e escrita.

Almejando a garantia de ofertar uma educação pública, inclusiva e equitativa, assegurando às crianças e aos jovens o direito de aprender, foi pensado coletivamente com os profissionais da rede de ensino, como alternativa para melhorar os resultados de aprendizagem observados, a realização de um projeto educativo interdisciplinar por todas as escolas municipais.

Iniciando-se no mês de abril de 2022, a experiência foi enriquecedora e surpreendente, com o desenvolvimento do projeto “Uma viagem fascinante pelo mundo da literatura brasileira”, que tem como foco principal promover situações significativas de aprendizagem mediadas pela leitura de diversos gêneros textuais, explorando, assim, a rica e vasta produção literária brasileira, além de buscar despertar o interesse nos alunos pela leitura e escrita e um maior envolvimento dos profissionais da escola e da família nas atividades desenvolvidas.

DESENVOLVIMENTO

A vasta e rica literatura brasileira tem enriquecido os espaços escolares da rede municipal de educação de Lastro. Desde o início do mês de abril de 2022, quando as ações começaram a ser desenvolvidas, que as escolas têm estado de portas abertas para a alegria, após esses dois fatídicos anos de pandemia. O reencontro com as pessoas, o despertar e o envolvimento com os livros tem gerado grandes “rebuliços”, da procura por livros, ensaios de peças teatrais até apresentação de contos, uma beleza só. Como dizia Carlos Drummond de Andrade: “a leitura é uma fonte inesgotável de prazer”, **é assim**, com base nesse pensamento, que vem sendo executadas as ações do projeto de leitura, que tem cronograma extensivo a todo o ano letivo.

As atividades iniciais do projeto começaram pela seleção de autores da literatura brasileira, o que gerou momentos de muita indecisão por não podermos abarcar todos. Assim, optou-se por Rute Rocha, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Carlos Drummond, Vinícius de Moraes, Monteiro Lobato e Manuel Bandeira como os principais, mas outros autores vêm sendo lidos esporadicamente também. De acordo com a faixa etária dos estudantes, foram sendo priorizadas as tarefas com os livros escolhidos, partindo inicialmente da biografia dos autores, momento em que os professores de forma lúdica faziam a apresentação.

Nas oficinas seguintes, as sequências didáticas desenvolvidas contemplavam a diversidade de gêneros textuais e iam sendo exploradas diversas situações de aprendizagem. Da Educação Infantil ao 2º ano, a contação de histórias foi enriquecida com a participação da família que vinha até a escola ler para a turma de seu filho uma história escolhida para o dia. Do 3º ao 5º ano, as crianças estudavam os contos e preparavam apresentações que seriam feitas para as outras turmas da escola e, posteriormente, ainda preparavam momentos de culminância, trazendo as famílias para a escola para assistirem as apresentações. Tudo muito lindo de se ver: o entusiasmo das crianças, o protagonismo demonstrado na atuação delas e o olhar contemplativo dos pais acompanhando a desenvoltura de seus filhos (Figura 01).

No Ensino Fundamental II, os desafios enfrentados foram imensos, desde alunos que não sabiam ler até a desmotivação pelos estudos, porém o envolvimento com o projeto trouxe resultados surpreendentes: alunos que começaram a frequentar as aulas, pedir ajuda de colegas para ensaiar para as apresentações e até alguns alunos do 6º e 7º ano que não sabiam ler nada, começaram a ser alfabetizados pelos próprios professores das turmas.

O chá literário idealizado pelas escolas localizadas nas comunidades rurais foi outra estratégia surpreendente. Foi um momento em que as famílias vieram para a escola e participaram efetivamente, se debruçando entre livros e acompanhando as crianças nas atividades apresentadas.



Figura 02: Registros de algumas apresentações para as famílias. *Fonte:* Acervo dos autores (2022).

Nesse sentido, o projeto foi e ainda está sendo desenvolvido de forma dinâmica, interativa, contando com o envolvimento dos estudantes e suas famílias, através de apresentação de peças teatrais, poemas musicados, recital de poesias, leitura e interpretação de textos, produção de cordel, entre outros. Os objetivos que foram propostos no projeto como promover situações significativas de aprendizagem para enriquecer o repertório vocabular dos estudantes, incentivar o gosto pela leitura, valorizar o imaginário das crianças e adolescentes e incentivar a participação da família na vida escolar do estudante foram alcançados com êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com os níveis de proficiência em leitura e escrita tem sido foco de várias ações da Secretaria de Educação e suas escolas, pois é através da leitura que os alunos podem ampliar sua visão de mundo, seu

conhecimento e suas capacidades de intervir e modificar a realidade de forma crítica, reflexiva e consciente. Para que isso ocorra é fundamental criar estratégias que possibilitem aos alunos tornarem-se bons leitores, o que tem sido muito importante para todos os estudantes da rede, haja vista que a leitura desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade de pensar e de aprender de forma prazerosa.

Portanto, ao desenvolvermos o projeto, observamos que o trabalho com a literatura brasileira em sala de aula foi escolha assertiva e tornou-se imprescindível para a ampliação dos níveis de proficiência em leitura e escrita em todos os níveis. Na Educação Infantil, o manuseio com os livros, a contação de história e a exploração do imaginário através das criações feitas pelas crianças, após as leituras realizadas, colocam os pequeninos em evidência garantindo-lhes que seus direitos de aprendizagem sejam efetivados. No Ensino Fundamental, as atividades realizadas têm proporcionado aos alunos o desenvolvimento da autonomia leitora, o gosto pela leitura, o poder de interpretação do contexto, a identificação e a análise das características dos diferentes gêneros literários, o senso crítico relativo aos temas e autores estudados e, conseqüentemente, a melhoria nos níveis de aprendizagem dos alunos, objetivo maior, pretendido por toda a rede municipal de ensino.

Todas as ações destacadas em tela, já desenvolvidas ou ainda em execução com a realização do projeto “Uma viagem fascinante pelo mundo da literatura brasileira”, têm possibilitado uma aprendizagem significativa, prazerosa, sadia e edificante, consolidando, assim, a leitura como um recurso metodológico facilitador da aprendizagem e da formação humana e social dos educandos. Como resultado exitoso, o andamento do projeto aproximou o aluno da leitura como fonte de prazer e de conhecimento, o que gerou um avanço no seu desenvolvimento, melhorando os seus níveis de proficiência em leitura e escrita, e proporcionando aos educadores a chance de enriquecerem o seu repertório metodológico e criar possibilidades de aprendizagens significativas, contribuindo, assim, para que os educandos se tornem leitores críticos e reflexivos. Desse modo, a leitura torna-se uma prática fundamental e indispensável nas escolas, como estratégia propulsora para a melhoria dos níveis de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, para melhoria da qualidade da educação pública municipal de Lastro.

NOTAS

- 1 Especialista em Coordenação Pedagógica – UFPB, e-mail: lindimar_lindy@hotmail.com
- 2 Mestre em Educação – Veni Creator Christian University, e-mail: fdanilo_barbosa@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

SOUZA, R. J. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Retratos da Educação Pública: experiências e relatos de práticas bem sucedidas - volume 2, reúne uma coletânea de textos, que sob diferentes perspectivas e focos, apresenta vivências educacionais planejadas e executadas por educadores de diversos municípios dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. É fruto de uma parceria que teve início em 2020, entre o grupo de pesquisa observatório da educação pública com as redes de ensino de vários municípios desses dois estados brasileiros. Ao compartilhar seus relatos, os educadores provocam e convidam outros profissionais a fazer diferente do habitual, a experimentar o diverso e a trilhar caminhos desconhecidos.

ISBN 978-85-54885-35-9



9 788554 885359

