

A NECESSIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-PANDEMIA

THE NEED FOR ACTIVE METHODOLOGIES AFTER PANDEMIC

LA NECESIDAD DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Nívia da Silva Lopes¹
Alexandra Moreno Pinho²

RESUMO: As metodologias ativas foram desenvolvidas na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I durante o ano letivo de 2022, na escola EMARM/ Monte Santo – BA, no período de maio a dezembro, após o contexto pandêmico de COVID-19. Essas metodologias têm como objetivo principal direcionar a atenção e concentração dos alunos, promovendo a ativação das funções executivas das crianças e aprimorando sua capacidade de realizar tarefas básicas para o desenvolvimento cognitivo. Para alcançar esse propósito, destaca-se a importância de um olhar indagador sobre as práticas pedagógicas e a constante formação continuada do docente. Nesse contexto, é fundamental considerar as particularidades do ambiente local, assim como o conhecimento prévio das crianças. A análise do tema em questão foi conduzida mediante uma revisão bibliográfica e as percepções obtidas por meio de uma observação participante, utilizando a abordagem da pesquisa-ação. Este enfoque proporcionou uma compreensão aprofundada do processo, permitindo a identificação de elementos relevantes para a melhoria contínua do ambiente educacional.

257

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Pandemia. Alunos. Escola. Escrita.

ABSTRACT: The active methodologies were developed in the 2nd year class of Elementary School I during the 2022 school year, at the EMARM/ Monte Santo – BA school, from May to December, after the COVID-19 pandemic context. These methodologies have the main objective of directing students' attention and concentration, promoting the activation of children's executive functions and improving their ability to perform basic tasks for cognitive development. To achieve this purpose, the importance of an inquiring look at pedagogical practices and the constant ongoing training of teachers stands out. In this context, it is essential to consider the particularities of the local environment, as well as the children's prior knowledge. The analysis of the topic in question was conducted through a literature review and insights obtained through participant observation, using the action research approach. This focus provided an in-depth understanding of the process, allowing the identification of relevant elements for the continuous improvement of the educational environment.

Keywords: Active Methodologies. Pandemic. Students. School. Writing.

¹Professora da escola do EMARM/ Monte Santo-Ba; Psicopedagoga e Mestranda da EDUCALER UNIVERSITY.

²Doutora em Educação (Universidade de Barcelona), Mestre em Terapia Corporal e Psicomotricidade (Universidade de Barcelona). Licenciada em Pedagogia (UCSAL), professora e orientadora da COLLEGE EDUCALER UNIVERSITY.

RESUMEN: Las metodologías activas fueron desarrolladas en la promoción de 2º año de la Escuela Primaria I durante el año escolar 2022, en el colegio EMARM/ Monte Santo – BA, de mayo a diciembre, luego del contexto de pandemia COVID-19. Estas metodologías tienen como principal objetivo dirigir la atención y concentración de los estudiantes, promoviendo la activación de las funciones ejecutivas de los niños y mejorando su capacidad para realizar tareas básicas para el desarrollo cognitivo. Para lograr este propósito, se destaca la importancia de una mirada inquisitiva a las prácticas pedagógicas y la formación constante y permanente de los docentes. En este contexto, es fundamental considerar las particularidades del entorno local, así como los conocimientos previos de los niños. El análisis del tema en cuestión se realizó a través de una revisión de la literatura y conocimientos obtenidos a través de la observación participante, utilizando el enfoque de investigación acción. Este enfoque proporcionó una comprensión profunda del proceso, permitiendo identificar elementos relevantes para la mejora continua del entorno educativo.

Palabras clave: Metodologías Activas. Pandemia. Estudiantes. Escuela. Escritura.

INTRODUÇÃO

O escopo do estudo abarca o processo de adaptação implementado com o objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem nesse contexto pós-pandêmico relacionado a COVID-19.

O alunado se mostrava inapto a ouvir/interagir/produzir. Havia pouca participação das famílias que se completavam com a falta de habilidades do aluno e a falta de competências necessárias à idade/ano Na primeira avaliação realizada entorno do nível de escrita, de um total de 25 crianças, 22 alunos da turma do 2º ano estavam no nível pré-silábico, ou seja, garatujas, rabisco e/ou desenhos para representar letras, apenas 3 alunos conseguiram associar uma ou duas letras aos nomes sugerido, nível silábico (FERRERO, 1980).

Para considerar a realidade do aluno, o nível de escrita em que eles se encontravam desde o início do ano letivo de 2022, ou seja, alunos não alfabetizado, com habilidades e competências aquém ao 2º ano do Ensino Fundamental I e o desenvolvimento padrão referente a idade da criança, fez-se necessário um olhar pedagógico diferenciado, na intenção de incluir os alunos no mundo das letras e do letramento, numa turma com 25 alunos. Após a pandemia, os alunos necessitavam ser acompanhados individualmente.

Evidenciou-se que na pandemia, as crianças ficaram sem o acesso ao espaço escolar, com isso tais habilidades não foram oportunizadas e otimizadas. Frente a este cenário apresentamos como hipótese que a ausência da escola, como espaço institucionalizado de ensino sistematizado

que manteve as portas fechada durante a pandemia, afetou inúmeras crianças no desenvolvimento cognitivo, psíquico, físico e motor etc. A partir de um olhar pedagógico específico, retomou-se às atividades de estimulação cognitiva e estimulação das funções executivas: motricidade fina e geral e movimentos corporais trabalhados na educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental I

Desta forma foi notória a importância do professor/mediador/pesquisador das dificuldades de aprendizagem no processo de construção do ser no Ensino Fundamental I.

Conforme uma abordagem pedagógica fundamentada na visão de Gardner (1995), que preconiza as múltiplas inteligências e as diversas formas de aprendizado, juntamente com os princípios de Vygotsky (1987), ao explicar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o ponto de partida para a aquisição de novas habilidades e conceitos, ressalta-se as contribuições cruciais da cultura, da interação social e da linguagem para o processo de aprendizagem, inserindo o sujeito em um contexto social e histórico.

Acredita-se que ao valorizar tais elementos, o ambiente escolar torna-se capaz de promover ações práticas que abordem eficazmente as dificuldades enfrentadas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

MÉTODOS

A presente pesquisa teve um caráter qualitativo, realizado através de uma pesquisa-ação entorno da aplicação de um programa de estímulo a leitura e escrita e cálculos com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I da escola EMARM/ Monte Santo – BA.

A pesquisa-ação é um associar de ideias do professor/pesquisador, à ação diária metodológica com os alunos, é transformar a sala de aula em uma sala de oficinas/ludicidade coerentes a realidade previa dos alunos. Na nossa visão como pesquisadora/ participante ativa do processo, buscamos de soluções possíveis para o quadro encontrado em nossa sala de aula no período de pós pandemia.

Para Engel (2000), a pesquisa-ação surgiu da necessidade de unir teoria e pratica, de como superar os desafios diários no contexto escolar com o objetivo levar a pesquisa para a pratica.

Tripp (2005) descreveu as características da pesquisa-ação, afirmando que a mesma requer ação tanto na área pratica como na pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. Dentro das ações desenvolvidas são características de pesquisa- ação: habitual/ inovadora; repetida/continua;

individual /participativa; não questionada/problematizada, ou seja, uma rotina sem rotina, de caminhos, métodos novos, criatividade sem fugir do científico e sistematizado, mas com foco a interação das informações, conhecimento/aluno/currículo/ ludicidade.

A pesquisa-ação é um ato minucioso de investigação e observação, de novos conhecimentos, ideias e ações. Tal processo de pesquisa é desenvolvido de acordo com as fases. Com base em Tripp (2005), organizamos as fases da referida proposta:

Tabela 1. Fases da Pesquisa-ação

Ação observatória	Diagnostico do cenário a ser trabalhado.
Planejamento da ação	Pós diagnostico pensar/criar mecanismos para construção de competências e habilidades necessárias
Agir e implantação da ação	Ações do Pesquisador/Observador/Participante: reunião com os pais, conversa com direção e coordenação, conversas individuais com os alunos.
Descrever e sintetizar a ação	Sistematizar técnicas para desenvolvimento cognitivo, sem perder as especificidades dos conteúdos e das necessidades individuais de cada aluno.
Avaliar a ação realizada	Avaliação das ações desenvolvidas para a realização do processo realizado

Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica- **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3,2005, p. 443-466, set./dez.

O papel de pesquisador se somou ao de observador participante, ou seja, fazendo parte diretamente do processo de ensino/aprendizagem, no período de aplicação das metodologias ativas, associando-as com um atendimento científico a longo prazo, observando, fazendo e refazendo intervenções necessárias nas testagens diárias no cotidiano escolar, na intenção de

obter resultados positivos no final do ano letivo de 2022, para posteriormente ser devidamente sistematizado e avaliado obedecendo a logística de uma pesquisa-ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os problemas para ensinar são notáveis principalmente nas séries iniciais e, onde a base do processo de ensino e aprendizagem encontra-se defasado. No período pós pandemia tal situação se agravou. A complexidade do tema em estudo fica evidenciada na diversidade de fatores, sujeitos e aspectos a serem considerados: aluno, professor, recursos, estratégia, currículo, dentre outros.

O processo de ensino/aprendizagem em sala de aula ocorre com a troca entre professor e alunos, essa troca constante de ensino e aprendizagem necessita de empenho entre ambos. Esse caminho de mão dupla vem incomodando o resultado final, ou seja, os resultados não têm correspondido, pois, nas últimas décadas são inúmeras dificuldades apresentadas pelos discentes, o que vem contribuindo para os problemas para ensinar no cotidiano escolar? Discentes terminam o fundamental, e o ensino médio, sem saber interpretar, ler e escrever.

Para Freire (1996, p. 26) ensinar exige rigorosidade metódica, seja ele educador bancário ou problematizador. Ele diz que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

Faz-se necessário aos profissionais da educação buscar caminhos para que os discentes sejam capazes de construir conhecimento saindo do âmbito passivo e passam a ser protagonistas, ou seja, construtor de sua própria história e de seu conhecimento.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que a educação é libertadora e está consiste em: problematizar, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos.

Tendo em vista que muitas escolas ainda são depósito de conteúdo, isso consiste na má formação profissional, que apesar de muitos profissionais estarem se capacitando, sua prática continua a mesma.

Moraes apud Romanowski (2007, p. 59-60) descreve saberes indispensáveis no trabalho docente dos professores que podem contribuir de forma significativa na resolução dos problemas para ensinar, bem como na aprendizagem significativa. São eles:

- Conhecimento dos conteúdos;
- Conhecimento pedagógico geral;
- Conhecimento curricular e as concepções de ensino;
- Conhecimento dos alunos e suas características, incluindo o individual e em grupo;
- Conhecimento dos contextos educativos;
- Conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos;
- Assumir o ensino com mediação;
- Modificar a ideia de uma prática disciplinar, fechada, para uma prática interdisciplinar;
- Conhecer e utilizar estratégias do ensinar a pensar, “ensinar a aprender a aprender”;
- Persistir no empenho de possibilitar aos alunos a busca por uma perspectiva crítica dos conteúdos;
- Praticar um trabalho de aula numa perspectiva comunicacional, desenvolvendo capacidades comunicativas;
- Observar o contexto da sala, dos alunos, quanto à diversidade cultural, respeitando-os em suas diferenças;
- Investir na atualização científica pedagógica e cultural, ou seja, estar permanentemente em formação;
- Incluir a perspectiva afetiva no exercício da docência;
- Considerar a ética na sua atuação, bem como procurar desenvolvê-la junto aos alunos;
- Estar atento às possibilidades das novas tecnologias da comunicação e da informação, refletindo sobre seu emprego e possibilidades na melhoria das aulas.

Ação observatória

As primeiras observações feitas no retorno as aulas presenciais nas primeiras semanas em sala de aula foram relacionadas ao aprendizado sobre alfabeto, números e nível de escrita.

Notou-se uma desarmonia entre sala de aula e alunos, pois eles continuavam nas mesmas características ambientais e antes familiares e diante dos mesmos profissionais, porém, esses alunos não cabiam mais naquele ambiente. Daí oportunizou-se a mudança de métodos, ações e acolhimento para atender as especificidades de cada criança.

A importância da pesquisa-ação fez-se presente e necessária. Esses alunos do 2º ano, do Ensino Fundamental I, em sua maioria, estudaram a Pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental I desprovidos de tecnologias, não conseguiam acompanhar as aulas on-line, ou

seja, os pais iam buscar atividades na escola semanalmente, para eles realizarem. Semanalmente devolviam atividades prontas e recebiam novas atividades.

No retorno às aulas, constatou-se que as crianças enfrentaram dificuldades significativas no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia. Essa constatação baseou-se em observações detalhadas das atividades diárias.

Durante as análises procedimentais, foi evidente a falta de consistência por parte dos pais no apoio às crianças ao longo da pandemia. Muitas famílias demonstraram dificuldade em orientar os filhos no processo de alfabetização, enfrentando desafios como falta de paciência e, por vezes, permitindo que outras pessoas, como irmãos e vizinhos, realizassem as atividades. Isso se deu em razão da condição financeira das famílias de baixa renda e baixo grau de instrução, que se viram limitadas a buscar alternativas fora do ambiente escolar, uma vez que a maioria não possuía acesso a celulares ou computadores para aulas online. Apenas cinco crianças tinham acesso a celulares para acompanhar atividades via WhatsApp diariamente, uma vez que seus pais não dispunham de conhecimentos técnicos para lidar com tecnologia ou de dispositivos disponíveis para as crianças.

Nas reuniões entre família e escola, a presença de pais era inferior a 50%, o que complicava ainda mais o processo de alfabetização. Diante desse cenário, optei por enviar para casa apenas atividades que as crianças conseguissem realizar de forma independente. Mesmo assim, nem todas as crianças completavam as tarefas, alegando esquecimento ou apresentando outras justificativas. Embora eu monitorasse os cadernos, constatei que eram poucas as crianças que atualizavam regularmente as atividades propostas.

A turma estava desprovida de competências e habilidades idade/ano, como mostrou a primeira atividade de nível de escrita proposta. Na I unidade, 22 dos 25 alunos matriculados no 2º ano não estavam aptos, (nível de escrita pré-silábico). Com habilidades necessárias em português, matemática, apenas 3 alunos, identificavam as letras do alfabeto, números até 20, e escreviam palavras dissílabas. Na II unidade esses dados melhoraram bastante, a turma do 2º ano teve avanços significativos nas habilidades necessárias à idade/ ano, onde a maioria dos alunos estão nas HPD- Habilidade Parcialmente Desenvolvidas.

Na alfabetização matemática, os alunos demonstravam dificuldades em realizar atividades básicas conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL 2018). Habilidades simples, como aquelas descritas a seguir, não estavam sendo desenvolvidas pela turma:

- Construção de sequências de números naturais: A partir de um número qualquer, os estudantes não conseguiam organizar sequências em ordem crescente ou decrescente, seguindo uma regularidade estabelecida (EF02MA09).
- Construção de fatos básicos da adição e subtração: Os alunos não dominavam a habilidade de desenvolver e utilizar fatos básicos dessas operações no cálculo mental ou escrito (EF02MA05).

Planejamento da ação

Diante das observações da primeira semana em sala de aula, período pós pandemia, surgiu a necessidade de uma conversa com a coordenação, houve resistência, mantinha o discurso de seguir a grade curricular de ensino, ou seja, trabalhar conteúdo específicos do 2º ano, foi necessário muito diálogo, diário e constante com a coordenação, mostrar dados, diagnósticos para melhor atender os alunos, convencendo-a da necessidade da mudança, a direção da escola manteve-se flexível, aberta ao diálogo.

Foi realizado uma reunião com pais e/ou responsáveis, não intenção de informar a realidade da turma pedir apoio, apoio esse não necessariamente nas especificidades da aprendizagem, mais também, no diálogo da importância de aprender, do fazer pedagógico que atendesse as especificidades dos alunos com habilidades simples, mas que eles não tinham vivenciados na Pré-escola e no 1º ano.

Dialogo necessário para retomar atividades necessária ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Intervenções pedagógicas constantes: atividade de recreação, coordenação motora grossa e fina atividades que realmente estimulasse as funções executivas da turma, conversas individuais, pinturas, tracejar de letras e números, piões, pareamento de cores, e imagens, músicas, jogos, etc.

Agir e implantação da ação

As metodologias ativas, foram desenvolvidas na turma do 2º ano do Ensino Fundamenta I no ano letivo de 2022, no período da pós pandemia.

Metodologias que tem como foco a atenção e concentração dos alunos para proporcionar-lhes a ativação das funções executivas das crianças e a capacidade de realizar trabalhos básicos para o desenvolvimento cognitivo. Para tal, fez-se necessário um olhar indagador nas práxis pedagógicas e na formação continuada permanente do docente.

Considerar o contexto local foi de fundamental importância nesse processo, bem como o conhecimento prévio das crianças. Frente as lacunas observadas, foram realizadas intervenções necessárias para o desenvolvimento das habilidades em déficit.

Foi essencial explorar e experimentar diversas abordagens metodológicas no processo de alfabetização e letramento. Diante dos desafios encontrados, identificou-se a necessidade de aprimorar não apenas os métodos, mas também a participação ativa das famílias no contexto escolar, um aspecto nem sempre plenamente concretizado.

No âmbito dos métodos de alfabetização, foram empregadas abordagens tanto sintéticas quanto analíticas. No primeiro grupo, destacam-se os métodos alfabético, fônico e silábico, cada um direcionado para o desenvolvimento específico das habilidades necessárias. No segundo grupo, os métodos analíticos fundamentam-se na leitura de palavras, frases ou contos para o reconhecimento dos elementos gráficos, como sílabas e letras.

Os pontos positivos desses métodos residem na análise constante e complementaridade entre eles. Por exemplo, a conscientização fonológica diária, explorando os sons das letras G, L, R, S, entre outros, coexiste harmoniosamente com a importância dos Contos Infantis. Ao explorar a consciência fonológica por meio de atividades como reconto, atenção e concentração, ambos se enriquecem mutuamente.

Dessa forma, a integração dessas abordagens revela-se como uma estratégia eficaz, enfatizando a importância da conscientização fonológica e dos elementos literários, como os contos infantis, para um desenvolvimento mais abrangente e equilibrado no processo de alfabetização e letramento.

Além disso, de acordo com os objetivos da BNCC (BRASIL 2018) foi implementado o reconhecimento, comparação e nomeação de figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) e sólidos geométricos (EF15MA09MS). A introdução desse conteúdo ocorreu através de imagens presentes no cotidiano das crianças, como formas geométricas encontradas em objetos como celular, televisão, caderno, prato, porta, relógios, sala de aula, entre outros. Também foram incorporadas letras e sílabas iniciais na escrita de palavras associadas às figuras, como triângulo e quadrado.

A exploração das construções de palavras foi ampliada por meio do jogo do *tangram*, utilizando figuras como gato, peixe, homem, pato, casa, entre outras.

Algumas intervenções específicas foram implementadas, tais como:

- Números naturais: Reforço no entendimento dos números e suas propriedades.

- Pareamento entre números e quantidades: Associação correta entre valores numéricos e suas representações quantitativas.
- Sequência numérica: Prática na organização ordenada de números.
- Ordem crescente e decrescente: Exercícios para compreensão e aplicação desses conceitos.
- Números sucessores e antecessores: Exploração das relações entre números consecutivos.
- Atividade observatória para identificar formas e traços: Estímulo à observação detalhada e reconhecimento de características distintivas em figuras geométricas.

Dentre as metodologias ativas realizadas neste processo destacaram-se:

a) Brinquedo cantado

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito da brincadeira na infância. No entanto, o que se vê é uma sociedade que tende a manter crianças ativas intelectualmente e passivas corporalmente. Isto prejudica gravemente a sua formação já que a criança precisa de movimento para ter uma vida saudável. E, além disso, com acesso a tantas ferramentas tecnológicas e brinquedos eletrônicos, a ideia que se tem é a de que a criança moderna não sabe e não gosta mais de brincar, o que não é verdade. (PAIVA, 2000)

Teles (1997, p. 15) relembra: “Brincar, acima de tudo brincar com liberdade, é uma das condições para estimular, principalmente, a criatividade”. E acrescenta:

A sociedade de consumo cria nas crianças necessidades falsas, como a de ter um videogame, uma boneca sofisticada, um “robocop”, guloseimas extravagantes, cheias de anilina e outros elementos químicos, que prejudicam seu organismo. Para a criança ter um desenvolvimento feliz e saudável, física e psicologicamente, ela necessita de uma série de fatores indispensáveis como, por exemplo, brincar. Para a autora, brincar se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e a realização da criança no presente e no futuro.

Nesta perspectiva destaca-se o brinquedo cantado que é considerado por alguns autores como uma atividade completa do ponto de vista pedagógico. Quando canta e dança une-se, oferecem elementos imprescindíveis ao educador escolar, como se pode perceber:

À medida que as crianças sentem estas canções como suas e compreende a beleza que encerram mais fortes são os elos que se encontram entre elas e os elementos formadores de sua nacionalidade, principalmente os laços familiares, quando aprendem músicas que seus pais e avós cantavam quando crianças. (PAIVA, 2000, p. 70).

Daí a necessidade de darmos uma atenção especial ao brinquedo cantado, onde faz-se necessário a integração das crianças, bem como o resgate da cultura musical e corpórea tão adormecida.

Para Gardner (1995), as múltiplas inteligências são competências e habilidades, biológica e psicológica que se manifestam de forma diversificadas dependendo de cada situação, do contexto individual e coletivo que cada um se desenvolve ao longo de sua história, e o ambiente

cultural influencia significativamente nesse processo. E na música também: “A inteligência musical é a competência de pensar em termos musicais, reconhecer tons e sons musicais, observar como podem ser transferidos e produzir criativamente música.” (GARDNER apud LAKOMY, 2008, p.74).

Nota-se que com o brinquedo cantado são inúmeras as possibilidades descritas por Gardner (1995), no fazer pedagógico.

Educar para além dos muros das escolas essa é a proposta dos autores descritos acima, e esse também é o grande desafio para os profissionais da educação, levar o processo de ensino aprendizagem para o mundo ativo, e significativo, desde as séries iniciais. Daí, o brinquedo cantado com ótima sugestão nesse caminho árduo e gratificante.

Devido à falta de reflexão sobre a cultura corpórea no espaço escolar, entre professores e aluno, faz-se necessário um olhar inovador acerca do tema, daí a necessidade de desenvolver mecanismos ou metodologias que tirem discente e docente da passividade leve-os às aptidões, e essa pode ser desenvolvida através da ludicidade, associando estas aptidões ao processo de alfabetização e letramento, facilitando a leitura e a escrita.

Freire (1996) defende uma "educação do corpo inteiro", que, segundo ele, possui três dimensões: a educação de motricidade, que se daria pela entrada de estímulos; a educação da motricidade, que se daria se expressaria pelo movimento; a educação de símbolo, em que seria utilizado o universo da fantasia, o qual faz parte do mundo da criança e está mais próximo dela.

A união da música com as atividades que envolvam o corpo, que pode trazer às crianças uma série de benefícios atingindo diferentes áreas do desenvolvimento humano como cognitivo social e físico.

b) Leitura diversificada

A leitura é indispensável para a aprendizagem e crescimento humano, pois, é a partir dela que se amplia a visão de mundo, enriquece a forma de pensar e agir, dinamiza a razão e a interpretação.

A inteligência linguística é a competência de trabalhar criativamente com palavras e frases na expressão oral e escrita. Está presente em poetas, escritores, jornalista, publicitários, vendedores etc. [...] a inteligência interpessoal é a competência de compreender e relacionar-se com os outros. [...] E a inteligência intrapessoal “capacidade de nos conhecer, de estar bem conosco, de conhecer nossos limites, desejos, medos e de administrar nossos sentimentos de maneira a atingir nossos objetivos. (GARDNER apud LAKOMY 2008, p.74)

Muitos estão desprovidos de tais habilidades, ou seja, falta paciência para ler, isso acontece porque essa leitura às vezes é por obrigação e não por prazer. Tal fato se manifesta no

cotidiano escolar, seja pública ou particular. Oferecer educação de qualidade tem sido um desafio, principalmente no que diz respeito ao incentivo à leitura, pois, é a partir desse incentivo que os alunos se tornam informados, críticos e reflexivos.

Mas, o que vem contribuindo para a prática da não leitura? Os avanços tecnológicos dos nossos dias fazem com que as pessoas deixem a leitura de lado e, como consequência, tem cada vez mais pessoas desinteressadas por livros e com vocabulário cada vez mais pobre. Contudo, a escola é a instituição responsável por sistematizar a leitura e esta deve, não só incentivar a decodificação, mas também ser produtora da educação significativa e interpretativa, ou seja, letrar. Como afirma Angela Kleiman (2010, p. 98) “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decodificação de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”.

Para Cafiero, Rocha e Soares (2010, p. 98) são diversas as capacidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele, criticando- o e refletindo.

A rotina em sala de aula deve estimular todos esses itens citados, capacitando os discentes na formação crítico reflexivo, ou seja, alfabetizando e letrando, despertando competências e habilidades necessárias para ler e interpretar.

Kleiman (2005, p. 34) afirma que as práticas de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é um desafio para os professores, esses podem ser superados a partir da organização didática, com o uso de textos diversificado e de seu trabalho pedagógico, tendo como objetivo principal propiciar o uso além dos muros da escola.

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno isso pode, ou não, ser relevante ao estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vem de comunidades em que a escrita é pouco. (KLEIMAN, 2005, p. 33)

As experiências de leitura das pessoas são deferentes umas das outras, porque decorrem do conhecimento de cada um, adquirido ao longo de sua existência, do contexto que o cerca, a capacidade de indagação e compreensão do tema. As instituições de ensino devem adaptar-se para incentivar a leitura desde os anos iniciais, valorizando e priorizando o que o aluno traz de conhecimento prévio, pois esse conhecimento o ajudará compreender o texto conforme diz Koch e Elias.

O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. (...) A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do

texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelando e do que foi implicitamente sugerido, por um lado, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversas. (...) e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH, ELIAS, 2009, p. 21-22).

Se as experiências de leitura são diferentes, então pode-se dizer que há diferentes tipos de leitores, (SANTAELLA apud DEMO, 2007 p. 33) concebe três tipos; o primeiro é o contemplativo, meditativo, é típico da sociedade pré-industrial, do tempo do livro impresso e da imagem expositiva, fixa; o segundo é classificado como o movente, é parte do mundo em movimento e apresenta-se dinâmico, híbrido, misturando signos, está ligado à explosão do jornal; já o terceiro é definido como imerso, assoma nos espaços novos e inovadores imateriais da virtualidade e representa as vertigens da leitura do momento atual.

A leitura está presente a todo o momento, independente do indivíduo ser alfabetizado ou não, pois, os espaços multimídias, ou seja, a tecnologia com suporte digital como: e-mails, CDs (CD-ROM, MINI-CD, CD-CARD) e DVDs, correios eletrônicos, internet, entre outros, a leitura tecnológica desses requer um aprimoramento pedagógico, onde os profissionais de educação dominem essa nova forma de leitura, pois como afirma Demo (2007, p.86), é difícil encontrar um aluno entusiasmado com a escola. Na contramão, é difícil encontrar um aluno que não tenha paixão pelas novas mídias.

Diante do exposto acima, pode-se dizer que são diversos os fatores que contribuem para uma leitura eficaz dentro e fora do contexto escolar, porém, em contrapartida existem muitas dificuldades que prejudicam a formação de um leitor proficiente: má alfabetização dos alunos, consequência da falta de formação continuada dos profissionais em educação, falta de incentivo familiar, má uso dos recursos tecnológico, as instituições de ensino como sistematizadora da leitura, ou seja, do conhecimento, precisam organizar-se para atender a diversidade cultural, histórica e científica, pois, ainda está aquém dos avanços dessa década.

Avaliar a ação realizada

Essas ações pedagógicas foram bem aceitas no decorrer do ano letivo de 2022, bastante envolventes, onde as crianças sempre partilhavam com os pais, a direção da escola, foram riquíssimas no processo de alfabetização e letramento. Nas reuniões os pais e / ou responsáveis sempre comentavam da evolução dos filhos bem como do interesse em participarem diariamente das atividades. Avaliação de todo o processo foi positiva com resultados satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os alunos estão a caminho da alfabetização, nos anos vindouros, pois, não há sistematização de conteúdo sem a presença do professor.

Diante de tantos desafios, estamos no empenho para sanar o déficit ocasionado pela pandemia. Nós professoras, direção, coordenação, famílias dentro do possível, no estamos tentando sanar as dificuldades.

Obtivemos o resultado desejado, avanços foram notados: oralidade/ escuta/ letras/ números, etc. Como mostrou a 2ª avaliação do nível de escrita realizado na III unidade. Sem dúvida, estamos fazendo um trabalho de formiguinhas para tentar mitigar os atrasos cognitivos ocasionados no período pandêmico. Os alunos, por sua vez, demonstram satisfação na aquisição da leitura e escrita, sendo tal aspecto gratificante.

Segundo a Lei Básica de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL 1996), a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e o ensino público deve centrar-se na gestão democrática, cujos princípios são a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

270

Desta forma, é impossível pensar em Escola ou Educação, sem pensar em todos os aspectos que constituem e constroem a realidade do alunado, o que incluem sua condição social, saúde física e psíquica, assim como seu estilo de vida, tomando cuidado para não padronizar nenhum comportamento que faça com que o aluno se sinta excluído ou inferior.

É necessário pesquisar, conhecer, dialogar, e recolher informações sobre os hábitos, costumes e situações da comunidade onde o aluno esteja inserido para que assim possa articular e construir metodologias e conhecimentos eficazes para o plano de ação que instigue o desenvolvimento da consciência de cada aluno.

Faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca das metodologias ativas, perceber sua eficácia no processo de ensino/aprendizagem, alfabetização e letramento. Pois nota-se a importância de desenvolver competências e habilidades necessárias para os alunos do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21 Mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 21 Mar. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco, (2007). Avaliação do ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **Revista Língua Escrita**. Universidade Federal de Minas Gerais-Ceale-FAE, Belo Horizonte, n.1, jan/abr, p.84-102. competitividade. Brasília, 2004.

DEMO, P. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto alegre: Mediação, 2007

ENGEL, Irineu Guido. Pesquisa-ação. **Educar em revista**. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: < http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artemd, 1995.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, 28(2), 2010 (p 375-400).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Escrever e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE SANTO. Referencial Curricular de Monte Santo – RCMS: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Município**. Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X | Nº 2096 | 9 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://sai.io.org.br>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MORAES, Mara Sueli Simão et al. **Temas Político-Sociais/ Transversais na Educação Brasileira: o discurso visa à transformação social? Reflexões da disciplina Temas Contemporâneos Transversais em Educação**. Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru, 2002.

PAIVA, Ione Maria de. **Brinquedos Cantados**. 2 ed. Rio de Janeiro. Sprint, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTAELLA, L. **A assinatura das coisas. Peirce e a literatura.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TELES Maria Luiza. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005 (p. 443-466).

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins, 1987.